

ISBN: 978-65-5222-001-1



15 a 18
de maio
de 2024



II CONENORTE-PRP

I CONGRESSO NORTE-NORDESTE

Tema:

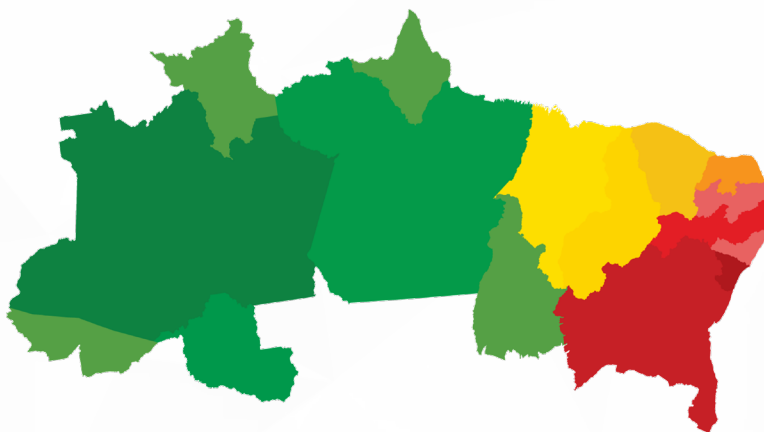
Novos tempos, novos ares:
trilhando perspectivas outras
para a formação docente nos
programas institucionais
PIBID e RP

PIBID/PRP

Organização:

Celso Eduardo Brito (IFBA),
Claudia Aparecida Prates (IFRO),
Cláudia Cunha Torres da Silva (IFBA),
Etelino José Monteiro Vera Cruz Feijó de Melo (IFPE),
Fernando Osvaldo Real Carneiro (IFBA),
Flaviana Paula Medeiros e Oliveira (IFBA),
Jaqueline Rabelo de Lima (UECE),
Jeylla Salomé Barbosa dos Santos Lima (UNEAL),
Joemia Leilane Gomes de Medeiros (UFERSA),
Jonatas Rocha Cruz (IFAL),
Josaphat Ricardo Ribeiro Gouveia Junior (IFBA),

Késia Kelly Vieira de Castro (UFERSA),
Lucinalva Ferreira (IFTO),
Márcia de Fátima Barbosa Corrêa (IFRO),
Márcia Mendes de Lima (IFRO),
Mária da Conceição Vieira de Almeida Menezes (UERN),
Midiã Medeiros Monteiro (UFERSA),
Neusa Teresinha Rocha dos Santos (IFRO),
Ronaldo Franck Figueiredo Leite (IFAP),
Roque da Silva Lyrio (IFBA),
Verálucia Severina da Silva (IFAP)



II CONENORTE-PRP

I CONGRESSO NORTE-NORDESTE

PIBID/PRP

Tema:

Novos tempos, novos ares:
trilhando perspectivas outras
para a formação docente nos
programas institucionais
PIBID e RP

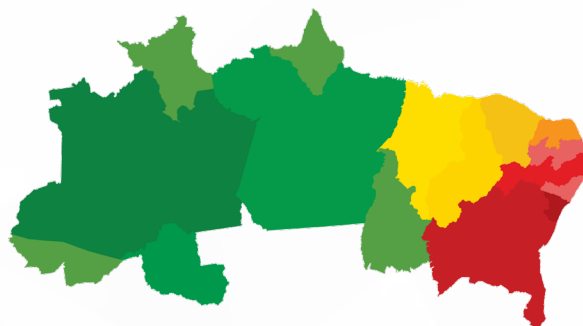
Organização:

Celso Eduardo Brito (IFBA),
Claudia Aparecida Prates (IFRO),
Cláudia Cunha Torres da Silva (IFBA),
Etelino José Monteiro Vera Cruz Feijó de Melo (IFPE),
Fernando Osvaldo Real Carneiro (IFBA),
Flaviana Paula Medeiros e Oliveira (IFBA),
Jaqueline Rabelo de Lima (UECE),
Jeylla Salomé barbosa dos Santos Lima (UNEAL),
Joemia Leilane Gomes de Medeiros (UFERSA),
Jonatas Rocha Cruz (IFAL),
Josaphat Ricardo Ribeiro Gouveia Junior (IFBA),

Késia Kelly Vieira de Castro (UFERSA),
Lucinalva Ferreira (IFTO),
Márcia de Fátima Barbosa Corrêa (IFRO),
Márcia Mendes de Lima (IFRO),
Maria da Conceição Vieira de Almeida Menezes (UERN),
Midiã Medeiros Monteiro (UFERSA),
Neusa Teresinha Rocha dos Santos (IFRO),
Ronaldo Franck Figueiredo Leite (IFAP),
Roque da Silva Lyrio (IFBA),
Verálúcia Severina da Silva (IFAP)



realizeventos
Científicos & Editora



I CONENORTE-PRP

I CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID/PRP

Tema:

Novos tempos, novos ares:
trilhando perspectivas outras
para a formação docente nos
programas institucionais
PIBID e RP

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

C749 Congresso Norte-Nordeste PIBID/PRP (1. : 2024 : Salvador, BA)
E-book do I Congresso Norte-Nordeste PIBID/PRP, 15 a 18 de maio de 2024, Salvador, BA [recurso eletrônico] : Novos tempos, novos ares [...] / organizadores. Celso Eduardo Brito... [et al]. - Campina Grande, Realize eventos, 2024.
998 p. : il. color.
ISBN 978-65-5222-001-1
1. Formação docente. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Políticas educacionais. 4. Diversidade. I. Título.
21. ed. CDD 370

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques

CRB 15/714

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristides Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (85) 3322-3222



COMITÊ EDITORIAL

Celso Eduardo Brito – IFBA

Claudia Aparecida Prates – IFRO

Jaqueline Rabelo de Lima – UECE

Josaphat Ricardo Ribeiro Gouveia Junior – IFBA

Márcia de Fátima Barbosa Corrêa – IFRO

Márcia Mendes de Lima – IFRO

Maria da Conceição Vieira de Almeida Menezes – UERN

Neusa Teresinha Rocha dos Santos – IFRO



PREFÁCIO

É com grande entusiasmo e satisfação que apresentamos o e-book do I Congresso Norte-Nordeste PIBID/PRP, cujo tema “Novos tempos, novos ares: Trilhando perspectivas outras para a formação docente nos programas institucionais PIBID e PRP” reflete a importância da inovação e da colaboração na formação de professores. Realizado entre os dias 15 e 18 de maio de 2024, em Salvador, Bahia, este evento reuniu professores, pesquisadores e estudantes das regiões Norte e Nordeste do Brasil para compartilhar experiências, práticas inovadoras e pesquisas relevantes na área da Educação.

O principal objetivo deste congresso foi fomentar discussões sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), destacando sua importância na melhoria da qualidade da educação básica. Criamos um espaço propício para o debate de políticas educacionais, práticas pedagógicas, avaliação escolar, formação de professores e inclusão educacional, entre outros temas pertinentes. Além disso, buscamos fortalecer parcerias e redes de colaboração entre instituições de ensino, gestores educacionais e profissionais da área educacional.

Os programas PIBID e PRP têm desempenhado um papel crucial na formação de futuros docentes, integrando conhecimento teórico e prático em diversas áreas das licenciaturas. O I Congresso Norte-Nordeste PIBID/PRP serviu como um fórum para apresentar e discutir as dinâmicas experimentais e teóricas vivenciadas pelos participantes ao longo do Edital CAPES 2022/2024, proporcionando uma rica troca de experiências e aprendizagens.

Com mais de 3.500 inscritos, distribuídos por diversos estados brasileiros, o congresso demonstrou a ampla adesão e interesse da comunidade educacional. Destacamos a participação ativa de profissionais e estudantes que, ao confirmarem suas inscrições e presença no evento, contribuíram para o sucesso e a relevância das discussões realizadas. Além disso, foram inscritos mais de 1.000 trabalhos em diversas modalidades, demonstrando a riqueza e diversidade das contribuições acadêmicas e práticas apresentadas durante o evento.

As instituições organizadoras e apoiadoras desempenharam um papel fundamental na realização deste congresso. O Instituto Federal da Bahia



(IFBA) atuou como realizador, com financiamento da CAPES através do Edital 13/2023 PAEP. O Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Instituto Federal do Amapá (IFAP), Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Universidade Estadual do Ceará (UECE) contribuíram como instituições de apoio.

Esperamos que este e-book sirva como uma fonte de inspiração, aprendizado e atualização profissional para todos os leitores. Que as discussões e experiências compartilhadas aqui possam fortalecer as habilidades dos envolvidos, ampliar suas visões sobre a educação e contribuir para o desenvolvimento contínuo e aprimoramento da qualidade da educação básica nas regiões Norte e Nordeste, e em todo o Brasil.

A todos os participantes, nossos sinceros agradecimentos e votos de sucesso em suas jornadas educacionais.

Boa leitura!

A Comissão Organizadora

I Congresso Norte-Nordeste PIBID/PRP



SUMÁRIO

ET 01: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOCENTE

“QUE HIDROCARBONETO SOU EU?”: UM RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE QUÍMICA 23

Kamilla Bruna dos Santos

Pedro Henrique Lira Cavalcante

Stella Reginna Teixeira Estevam Silva

José Atalvanio da Silva

A IMPORTÂNCIA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE DE BOLSISTAS DO PIBID: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 36

Patrícia Ribeiro de Sales Pereira

Marcelo Duarte Guilherme Estrela

Anderson de Sousa Santos

Valéria Andrade da Silva

A PERCEPÇÃO DO PRECEPTOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM PARINTINS, AMAZONAS 49

Mariana Pereira de Andrade

Thaís de Souza Quaresma

Monique Yassui Ferreira

Matheus Fernando Pereira e Silva

Tainara Batista Barbosa

A RELEVÂNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA 64

Maria Luana dos Santos

Renata Beatriz Balbino da Silva

Letícia Carolina da Silva Araújo

Valdice Barbosa Pereira

José Atalvanio da Silva



ANÁLISE DO PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO DE BOLSISTAS DO ICSEZ/UFAM..... 76

Dainessa de Souza Carneiro
Felipe Santos Marinho
Gelson Vieira Costa
Wellington da Silva Turibio
Patrícia dos Santos Trindade

ANÁLISE DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL DOM GINO MALVESTIO SOBRE A ATUAÇÃO DOS RESIDENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA..... 89

Edilson Mota Ribeiro
Marcos André Farias da Costa
Geovane Pinheiros dos Santos
Inês dos Reis Pio
Mariana Pereira de Andrade

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA DIVERSIFICAÇÃO DE METODOLOGIAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA..... 101

Adriana Roseno Monteiro
David Luiz Rodrigues de Almeida

DE ESTUDANTE A PROFESSOR: O IMPACTO DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM PARINTINS-AM 115

Patrícia dos Santos Trindade
Vicente Paulo Tavares Coelho

É FAZENDO QUE SE APRENDE: O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS POR BOLSISTAS NAS OFICINAS DO PIBID/LETRAS..... 130

Nilson de Sousa Rutizat
Daniele Pereira de Santos

ESCOLA E PIBID / ARTES VISUAIS- UFSM: EXPERIÊNCIAS CONSTRUTIVAS E CONEXÕES ARTÍSTICO/ PEDAGÓGICAS..... 143

Adriane Carvalho Nunes
Silvana Beheregaray Padoin



**EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO PERCURSO DE SER PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO FÍSICA 155**

Cinthia Lopes da Silva
Marco Auréio Rodrigues Junior
João Vitor de Araujo dos Santos

**FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ: CONSTRUINDO
NOVOS SABERES 166**

Adalto Rodrigues de Sousa
Maria Noraneide R. do Nascimento

**HIDROBINGO: JOGO LÚDICO PARA O ENSINO DE
HIDROCARBONETOS NAS AULAS DE QUÍMICA 179**

Edmilson Vital da Silva
Matheus Oliveira Silva
José Atalvanio da Silva
James Alex da Silva

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM
FORMAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO
MUNICÍPIO DE PARINTINS-AM 190**

Hélida Roseline Cardoso Gadelha
Daiana Rodrigues Cruz
Fernanda Pereira Anselmo
Thayra Silva Souza
Samuel Itamar Soares Mendes
Mariana Pereira de Andrade

**O ENSINO DA ESCRITA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA: A PRODUÇÃO DE DESFECHOS PARA UM CONTO
FANTÁSTICO 202**

Alessandra Magda de Miranda
Tatiana Fernandes Santana
Letícia Paulo de Oliveira
Vitória Silva Souza



**O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: ENTRAVES E
POSSIBILIDADES.....214**

Glauciany Soares Lopes
Maria da Conceição dos Santos Filha
Raimunda Souza Silva
Sidiane Silveira Barbosa
Vanessa Silva Sousa Castro
Wanna Santos de Araújo

O PIBID E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE ...229

Wanna Santos de Araújo
Ana Carolina Costa Nunes
Karina Lima Vieira
Beatriz Amorim da Silva
Thaís Nunes Ribeiro

**O LÚDICO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NAS AULAS
DE QUÍMICA: UMA ABORDAGEM NOS 3ºS ANOS DO ENSINO
MÉDIO.....244**

Andresa Lima dos Santos
Denyse Ferreira Rocha
Stella Reginna Teixeira Estevam Silva
José Atalvanio da Silva

**O PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE
DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....260**

Luciano de Araújo Pereira
Jucilene de Jesus da Silva
lasmin Cintra de Matos

**O PIBID LETRAS COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO DO
PROFESSOR: VIVÊNCIAS DOS BOLSISTAS EM TURMAS DO
ENSINO MÉDIO.....277**

Daniele Pereira Santos
Nilson de Sousa Rutizat



PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO INICIAL DOS ALUNOS DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA..... 290

Tamires Rigoti Nunes

Celso Eduardo Brito

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)..... 302

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

Lorena Soares Rodrigues

Paula Vitória Pinto JKL

Karlyane Santos da Silva

RELATO DE EXPERIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) PARA A FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA..... 317

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

Stephany Cristine Cordeiro de Sousa

Francisca Mayla Teixeira Santos

Maria Gleiciane Azevedo Barros

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM OLHAR SOBRE A PERSPECTIVA DOS ALUNOS DE TRÊS DIFERENTES ESCOLAS ESTADUAIS, NO MUNICÍPIO DE PARINTINS..... 334

Helida Roseline Cardoso Gadelha

André Henrique da Silva Fragata

Marques da Silva Carvalho

Vicente Paulo Tavares Coelho

Mariana Pereira de Andrade

TRIDIMENSIONALIDADE APLICADA AO ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA ATRÁVES DE MAQUETE CONTRUÍDA EM MATERIAL RECICLADO 345

Nathália Peixoto dos Santos

Diego Ataíde dos Santos

José Atalvanio da Silva

James Alex da Silva



**RESIDENCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL SUL
AMAZONENSE: RELATO DE EXPERIÊNCIA 356**

Marlene Schussler D'Arroz

**FORMAÇÃO DOCENTE: PROGRAMA DE RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA E OS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS DO CURSO DE
LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA 363**

Marceli Pacheco

Karolyne Silva

Célia Zeri de Oliveira

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA PARA O
ENSINO POR INVESTIGAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA
FORMATIVA 377**

Vanúbia Pontes Santos

Maria das Graças Negreiros de Medeiros

ET 02: PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

"A RELAÇÃO DA ESCRITA CRIATIVA COM ALUNOS DO PIBID" 389

Daniela Barh

Lucia Helena Fialho Pereira da Silveira

Aline Neuschrack

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INFÂNCIA:
EXPLORANDO A AGRICULTURA NO AMBIENTE ESCOLAR 397**

Thamiris de Assis Andrade

Fabiana de Carvalho Dias Araújo

Tarci Gomes Parajara

Rafael Ribeiro Pimentel

**A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: REFLEXÕES
E PRÁTICAS 408**

Letícia Lopes de Almeida

Pedro Henrique Lira Cavalcante

Stella Reginna Teixeira Estevam Silva

José Atalvanio da Silva



**ATUAÇÃO DO PIBID COMO FERRAMENTA CONTRA A
PROLIFERAÇÃO DO MOSQUITO *Aedes Aegypti* EM
ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS DE VALENÇA - BA..... 422**

Luciano de Araújo Pereira

Jucilene de Jesus da Silva

**A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA/CAPES PARA A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES
DA LICENCIATURA EM TEATRO, DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA..... 435**

Cristiane Santos Barreto

**A REUTILIZAÇÃO DO LIXO ORGÂNICO NA COMPOSTAGEM:
UMA ABORDAGEM PRÁTICA NO ENSINO DE QUÍMICA PARA A
PROMOÇÃO DA SUSTENTABILIDADE..... 443**

Marcos Oliveira Rocha

Geovana Gonzaga dos Santos

Magno de Lima

Mikael Fabrício de Farias Soares

Rafael dos Reis Silva

Aldenir Feitosa dos Santos

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE QUÍMICA..... 456**

Lívia Maria Martins Silva

Vitória Heloíse Bezerra Lima

Valdice Barbosa Pereira

José Atalvanio da Silva

**DESPERTANDO A CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA: OS 5R'S E A
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MEIO ESCOLAR..... 470**

Josenir Câmara

Edna Vasconcelos

Gessica Araújo

Matheus Bizerra



ENSINO DO PORTUGUÊS EM UMA CLASSE BÍLINGUE..... 486

Aline Neuschrack

Gabriela Chaves Marra

Luiz Gustavo de Jesus Barroso

Lucia Helena Fialho Pereira da Silveira

Rafaela Siqueira Lucas

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA: (RE) CONQUISTANDO A
CONFIANÇA E A AUTO-ESTIMA NO APRENDIZADO DE LÍNGUA
INGLESA..... 499**

Stephane Mayara Melo Nunes

Aldina Tatiana Silva Pereira

**O ENSINO DA RECICLAGEM A PARTIR DE RECURSOS
DIDÁTICOS 515**

Janderson Nascimento

Maria Tacielle Ramalho

Érika Rauane

Amanda Silva

Aldenir Feitosa

Magnólia Conceição

**O ENSINO DE BIOCOMBUSTÍVEIS ATRAVÉS DE
METODOLOGIAS ATIVAS 527**

Mikael Silva

Aparecida Pereira

Janderson Nascimento

Magnólia Santos

Aldenir Santos

**O LABORATÓRIO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: A EXPERIMENTAÇÃO COMO FORMA DE VIVER
OS SABERES APRESENTADOS NO AMBIENTE ESCOLAR..... 537**

Vinicius Souza Bittencourt

Kelli Consuêlo Almeida de Lima Queiroz

Edmo Fernandes Carvalho



**O PAPEL DOS JOGOS LÚDICOS NO ENSINO DE RECICLAGEM:
UMA AÇÃO SUSTENTÁVEL.....551**

Maria Tacielle Ramalho
Genivaldo Filho
Laís Santos
Janderson Nascimento
Magnólia Santos
Aldenir Santos

O PIBID E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE BIOLOGIA.....563

Wanna Santos de Araújo
Glauce Kelly da Costa Silva
Matheus da Silva Bizerra
Edson Rodrigues Costa
Auanna Kelly Mendes Alexandre
Maria Das Mercês Barros Santiago

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM DUAS
ESCOLAS: UMA CÍVICA E OUTRA CÍVICO-MILITAR, NA
DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MUNICÍPIO DE
PARINTINS – AM.....574**

Raymara Fonseca dos Santos
Jussara Aires de Medeiros
Rayssa Lima Guerreiro
Felipe Matheus Araújo Fonseca
Rafael Batista Viana
Mariana Pereira de Andrade

**O TRATO COM O CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM FEIRA DE SANTANA.....587**

Moisés Henrique Zeferino
Paulo José Riela

**OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS
PÚBLICAS: UMA ANÁLISE NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS.....601**

Arlyson Alves do Nascimento
Willian Pereira dos Santos
Anderson da Silva Oliveira



PARÂMETROS DE QUALIDADE DA ÁGUA: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR POR PIBIDIANOS DE BIOLOGIA E QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO.....614

Ivanilson Vieira Souza Junior

Ricardo Caetano da Silva

Maria Eduarda Barbosa Brito

César Augusto Silva Castro

Merhy Castro da Silva

PRÁTICAS E APRENDIZADOS NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA NA PROPOSTA DO SUBPROJETO DE GEOGRAFIA.....628

Denize Tomaz Aquino

José Rafael Galdino Alves

PLATAFORMAS INTELIGENTES UTILIZADAS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE QUÍMICA.....640

Iasmim Maria Silva de Miranda

Verônica Maria do Nascimento

Luana Barbosa da Silva

Douglas Lopes Bernardo

Kamylla Alexandre Leite dos Santos

Jonh Anderson Macêdo Santos

PRÁTICAS NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO IFAP: A GINCANA COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NUMA TURMA DE ENSINO MÉDIO.....656

Marcos Antonio Ferreira Alves

Jhuliano Oliveira dos Santos

Amanda da Costa Carvalho

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A IMPORTÂNCIA DO INGLÊS INSTRUMENTAL NO CURSO DE MINERAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ-IFAP.....671

Mayla Monise de Oliveira Coelho

Aldina Tatiana Silva Pereira

**RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE ESTATÍSTICA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UM CONTEXTO INTERDISCIPLINAR..... 684**

Paulo Sérgio Batista Soares
Maria Cezar de Sousa
Nilton Ferreira Bittencourt Jr
Francisca Rodrigues Borges
Adeilson José da Silva

**TESTE DE CHAMA COMO PROPOSTA DE ATIVIDADE
EXPERIMENTAL PARA O ENSINO DE ATOMÍSTICA POR
PIBIDIANOS DE QUÍMICA..... 697**

Ivanilson Vieira Souza Junior
Vitória da Silva Oliveira
Naiara Pereira Araújo

**TRANSFORMANDO OPINIÕES EM HABILIDADES ESCRITAS:
UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO TEXTUAL ARTIGO DE
OPINIÃO..... 711**

Ana Cláudia Soares Pinto
Tatiana Fernandes Santana
Stephany Silva Araújo

**VIVENCIANDO A LITERATURA POTIGUAR: ESTRATÉGIAS DE
INCENTIVO À LEITURA COM CÂMARA CASCUDO NA INICIAÇÃO
À DOCÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA 723**

Alana Alves de Souza
Alyne Bezerra Frutuoso
Maria de Jesus Melo Lima
Maria Eduarda Nunes da Rocha
Nádia Maria Silveira Costa de Melo
Georgiana Maria Ferreira da Costa

**VIVÊNCIAS TRANSFORMADORAS: O IMPACTO DA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA PRÁTICA DOCENTE DO
PRECEPTOR NO ENSINO DE SOCIOLOGIA MEDIADO POR
TECNOLOGIAS DIGITAIS 740**

Mikael Gomes Braga
Jôemia Leilane Gomes de Medeiros



DESENVOLVENDO O LETRAMENTO CRÍTICO COM CONTOS DE FADAS EM LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....757

Erika Cristina Lopes Costa

José Barbosa Cardoso

Maria Verônica Tavares Neves

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EM FOCO A FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA..... 773

Maria Betânia da Rocha Oliveira

CONTOS DE FADAS E DESENVOLVIMENTO CRÍTICO: ESTRATÉGIAS MULTILETRADAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA786

Maria Verônica Tavares Neves Cardoso

Jaqueline Maria da Silva

Nathaly Barros Silva

ET 03: POLÍTICAS PÚBLICAS E IDENTIDADE DOCENTE

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: AS PERCEPÇÕES SOBRE O OLHAR DOS BOLSISTAS PIBIDIANOS.....801

Márcia Mendes de Lima

Luciana Aparecida de Araujo

OS INDICADORES EDUCACIONAIS DA ILHA DO MARAJÓ: REFLEXÕES SOBRE OS PERSISTENTES RETRATOS DO MUNICÍPIO DE BREVES.....818

Solange Pereira da Silva

Débora Cristhiny Silva Otoni



ET 04: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, AVALIAÇÃO E CURRÍCULO

AVALIAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA PRÁTICA DESAFIADORA 833

Reijane Maria de Freitas Soares
Maria Noraneide Rodrigues Nascimento
Norma Patrícia Lopes Soares

SABERES E APRENDIZAGENS NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA À DOCÊNCIA-PIBID VERSÃO 2022/2024 847

Maria Noraneide Rodrigues Nascimento
Reijane Maria de Freitas Soares
Norma Patricia Lopes Soares

ET 05: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL

O SUPORTE MATEMÁTICO NO ENSINO DE FÍSICA E QUÍMICA INCLUSIVO: A FORMAÇÃO DOS RESIDENTES AO POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO 863

Janes Kened Rodrigues Santos
Kézia Cristina Rendeiro Pereira Pereira
Ana Paula Ribeiro Rodrigues
Erikson Welk de Holanda Dantas
Sérgio Henrique de Oliveira Bezerra

ET 06: EDUCAÇÃO, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E VALORES

A CULTURA CAIPIRA: RUPTURAS, PERMANÊNCIAS E SUAS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS NO ENSINO BÁSICO 876

Getúlio de Souza Lima

CIÊNCIAS HUMANAS E TECNODOCÊNCIA: LUDICIDADE, MEMES E MEMÓRIA EM SALA DE AULA 887

João E. Alexandre de Sousa Júnior



OLIMPEX: A GAMIFICAÇÃO CONTÍNUA DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO PROPOSTA INTERVENTORA NO ÂMBITO DO PIBID **905**

Gláucia Castro Aguiar Pio
Nycolas Gustavo de Sousa Aires
Karla Vitória Alves Bezerra
Sarah Karoline de Sousa Rocha
Anna Luiza Passos Lima

MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA ONLINE: O USO DAS TIC'S COMO FORMA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA DOCÊNCIA A DISTÂNCIA **921**

Rosa Martins Costa Pereira Pereira
Elaine do Nascimento Siqueira de Souza
Elizoneth Sales Trindade
Doris Gomes Barbosa

ET 07: CIDADANIA, DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NAS NARRATIVAS PEDAGÓGICAS SOBRE EDUCAÇÃO **938**

Rony Jefferson Albuquerque Farias
José Adelson Lopes Peixoto

ET 08: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

CULTIVANDO A APRENDIZAGEM: UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR E INTEGRADOR ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E AS CIÊNCIAS NATURAIS **953**

Gláucia Castro Aguiar Pio
Karla Vitória Alves Bezerra
Sarah Karoline de Sousa Rocha
Nycolas Gustavo de Sousa Aires
Francisco Yure de Sousa Silva



**ALFABETIZAÇÃO, (MULTI)LETRAMENTOS E CULTURA
DIGITAL: EXPERIÊNCIAS DO PIBID PEDAGOGIA NA UPE
CAMPUS PETROLINA..... 969**

Eliana Bono da Silva

Wennington Dias dos Santos Silva

Nayanne Nayara Torres da Silva

**ET 09: EDUCAÇÃO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E POVOS
ORIGINÁRIOS**

**O TRATO COM O CONTEÚDO LUTAS NO COMPONENTE
CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIA A PARTIR DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, DA ABORDAGEM CRÍTICO-
SUPERADORA E DA LEI 11.645/08..... 986**

Oswaldo Galdino dos Santos Júnior

Joselene Ferreira Mota

Eduardo dos Santos Pereira

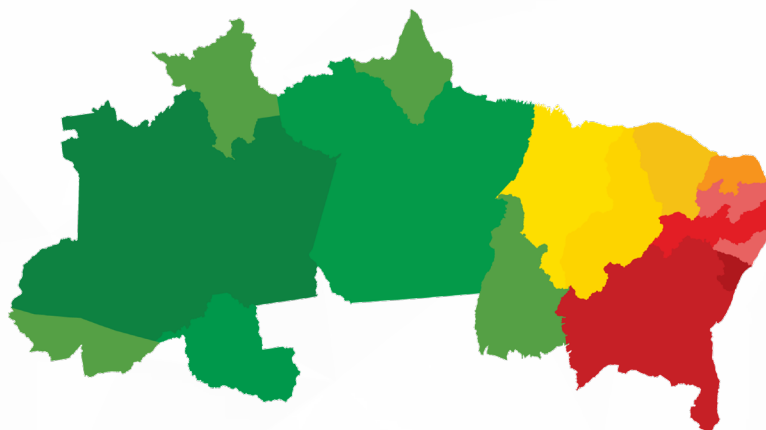
Jackson dos Santos Dias



I CONENORT-PRP

I CONGRESSO NORTE-NORDESTE | PIBID/PRP

ISBN: 978-65-5222-001-1



I CONENORT-PRP

**I CONGRESSO
NORTE-NORDESTE**

PIBID/PRP

Tema:

Novos tempos, novos ares:
trilhando perspectivas outras
para a formação docente nos
programas institucionais
PIBID e RP

**ET 01: FORMAÇÃO INICIAL E
CONTINUADA DOCENTE**



“QUE HIDROCARBONETO SOU EU?”: UM RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE QUÍMICA

Kamilla Bruna dos Santos¹

Pedro Henrique Lira Cavalcante²

Stella Reginna Teixeira Estevam Silva³

José Atalvanio da Silva⁴

Resumo: Os jogos educativos são ferramentas pedagógicas eficientes quando o objetivo é despertar o interesse dos estudantes, promover aprendizado significativo, favorecer a socialização e tornar as aulas mais dinâmicas. Esse trabalho tem como objetivo relatar a experiência dos alunos bolsistas do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), campus I. A metodologia consistiu na idealização, construção, aplicação de um jogo educativo denominado “Que hidrocarboneto sou eu?” para trabalhar o conteúdo de hidrocarbonetos em uma turma de 3^o ano na escola campo, localizada na cidade de Arapiraca-AL. Os resultados apontaram que os jogos devem ser inseridos no ensino de Química, pois contribuem com aprendizado dos alunos e tornam as aulas mais dinâmicas e interativas.

Palavras-chave: ensino de química; metodologias ativas; jogos educativos.

- 1 Graduada em Licenciatura em Química, Bolsista do Programa Residência Pedagógica, Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) *Campus I*, email kamillasantos@alunos.uneal.edu.br
- 2 Graduando em Licenciatura em Química, Bolsista do Programa Residência Pedagógica, Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) *Campus I*, email pedrocavalcante@alunos.uneal.edu.br
- 3 Mestranda em Ensino e Formação de Professores e Graduada em Química, UFAL, Preceptora Bolsista do Programa Residência Pedagógica, email stella.reginna@hotmail.com
- 4 Doutorado em Ciências (Físico-Química), Professor Adjunto da UNEAL, *Campus I*, Coordenador da área de Química, Bolsista do Programa Residência Pedagógica, UNEAL, *Campus I*, e-mail atalvanio.silva@uneal.edu.br



Abstract: Educational games are efficient pedagogical tools when the goal is to arouse students' interest, promote meaningful learning, support socialization and make classes more dynamic. This work aims to report the experience of scholarship students from the Programa Residência Pedagógica (PRP) at the Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), campus I. The methodology consisted of the idealization, construction, application of an educational game called "What hydrocarbon am I?" to work on hydrocarbon content in a 3rd year class at the rural school, located in the city of Arapiraca-AL. The results showed that the games should be included in chemistry teaching, as they advance student learning and make classes more dynamic and interactive.

Keywords: chemistry teaching; active methodologies; educational games.



1 INTRODUÇÃO

O ensino de química é de suma importância para a formação dos jovens, pois tem a função de desenvolver o conhecimento científico, permitindo-lhes compreender a estrutura das substâncias, a composição e as propriedades das diferentes matérias e suas transformações, propiciando aos estudantes a compreensão dos fatores químicos presentes em processos naturais, industriais, agrícolas e tecnológicos (Pereira *et al.*, 2021).

Contudo, ainda que a química esteja presente na sociedade e esteja integrada a muitas situações do cotidiano, é comum que essa disciplina tenha rejeição por uma parcela de estudantes, uma vez que, muitas atividades relacionadas ao ensino formal de química têm características do modelo tradicional de ensino, com aulas expositivas com foco na memorização de conceitos que não se relacionam com a vivência dos indivíduos (Alves; Sangiogo; Pastoriza, 2021).

Nesse sentido, Rodrigues *et al.*, (2022) defendem que o modelo tradicional do ensino é incabível, já que o que se pretende hoje é formar sujeitos críticos e reflexivos que se manifestem posicionando-se a respeito dos fatos que o cercam e que também tenham autonomia.

É nesse contexto que as metodologias ativas atuam como uma forma de enfrentamento ao modelo transmissão-recepção de conteúdos, pois ela promove uma aula mais dinâmica e incentiva os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, não sendo apenas um coadjuvante no processo de ensino aprendizagem, mas sim o protagonista (Simplício; Sousa; Dos Anjos, 2020). Dessa forma, deve-se colocar em prática métodos e práticas pedagógicas que superem as dificuldades de aprendizagem dos alunos (De Oliveira *et al.*, 2018). Um dos métodos que vem ganhando espaço no âmbito escolar são os jogos educativos. Segundo Carvalho, Pereira e Antunes (2021) os jogos ajudam a assimilar melhor os conteúdos estudados e despertam no aluno o interesse em participar das aulas, demonstrando que essa é uma ótima ferramenta para promover aprendizagem.

Além disso, para Ferreira (2021) o jogo contribui para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos sujeitos e Breda (2018) complementa afirmando que durante o jogo não é trabalhado somente conteúdos e habilidades, mas também a socialização, o respeito as regras do jogo e aos colegas.

Ao trabalhar os jogos ou atividades lúdicas Messeder Neto e De Moradillo (2016) afirmam que não se deve pensar em fazer jogos baseando-se apenas na “intuição”, pois é necessário ter clareza de que não se deve



fazê-lo sem uma base teórica que fundamente tal prática. Para que os jogos adentrem na sala de aula é necessário que o profissional da educação tenha conhecimento dos pressupostos norteadores de tais atividades.

Segundo Kishimoto (2017) ao entrar na sala de aula, os jogos devem equilibrar se entre a função lúdica e a educativa. Onde a função lúdica favorece a diversão e o prazer e a função educativa favorece o aprendizado no ato de jogar. Dessa forma, nenhuma das duas funções podem se sobrepor ou cumprir apenas uma das funções, se isso acontece, deixa de ser um jogo educativo.

Portanto, destaca-se a importância da utilização de metodologias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, bem como, o conhecimento para sua execução para contribuir com o aprendizado significativo dos estudantes da educação básica e com pesquisas acerca da temática jogos.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência dos bolsistas do Programa Residência Pedagógica (PRP) e apresentar os resultados da aplicação de um jogo educativo sobre o conteúdo de hidrocarbonetos na turma dos bolsistas regentes.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, realizado a partir da vivência da sala de aula como bolsistas do PRP, da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). A residência ocorreu na em uma escola estadual, localizada na área urbana da cidade de Arapiraca-AL.

O relato de experiência refere-se a uma intervenção pedagógica realizada na turma que os bolsistas desempenharam suas atividades como residentes. A intervenção foi um jogo educativo com o tema hidrocarbonetos, e teve como público alvo uma turma de 3º ano do ensino médio, na modalidade de ensino regular com aproximadamente 40 discentes.

O jogo “Que hidrocarboneto sou eu?” foi planejado com o propósito de fixar e revisar o conteúdo visto em sala. Essa ferramenta foi proposta de modo que os estudantes pudessem praticar seus conhecimentos sobre algumas classes de hidrocarbonetos de forma lúdica.

O JOGO E SUAS REGRAS

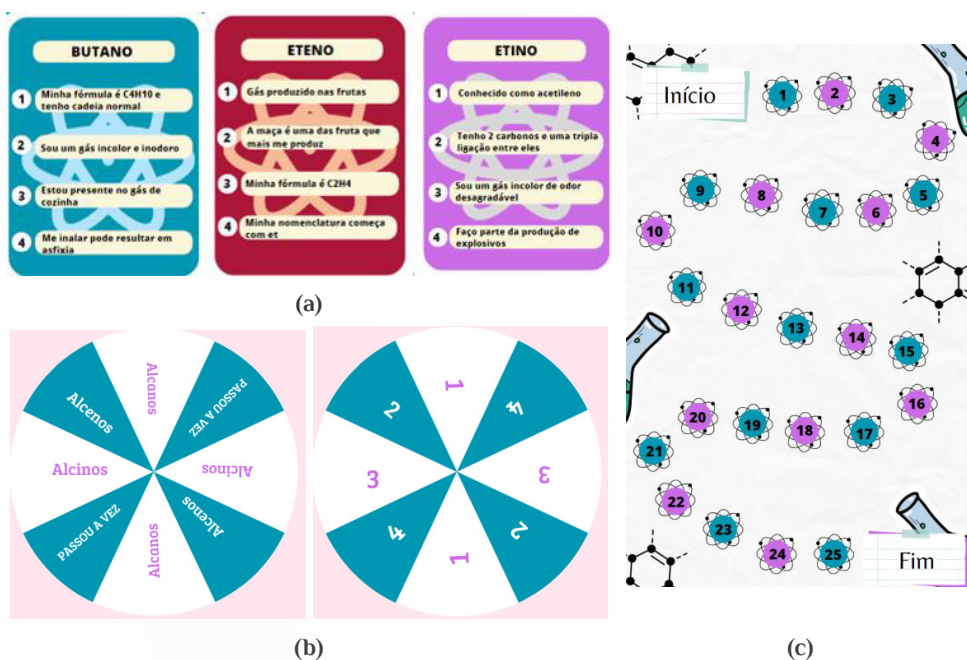
O jogo foi confeccionado com 20 cartas pertencentes a cada classe de hidrocarbonetos (alcanos, alcenos e alcinos) totalizando 60 cartas no



jogo. O desenho das cartas (figura 01a), das duas roletas (figura 01b) e do tabuleiro (figura 01c) foram confeccionadas através da ferramenta *online* Canva. As cartas foram impressas em papel cartão, o tabuleiro e as roletas foram impressas em papel A4 e depois coladas em papelão para ficarem mais resistentes. Assim, o jogo é composto por: 60 cartas, 1 tabuleiro, 2 roletas e 4 peões.

É importante ressaltar que os materiais utilizados para a confecção do jogo foram de baixo custo e/ou reciclados como: papelão, tesoura, cola branca, cola quente, tampa de garrafa pet, restos de lápis grafite, plástico adesivo, régua e restos de emborrachado.

Figura 01. Peças confeccionadas para o jogo “Que hidrocarboneto sou eu?”.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

As cartas do jogo têm o nome de um hidrocarboneto (segundo as regras da International Union of Pure and Applied Chemistry – IUPAC) e 4 dicas sobre ele. As roletas cumprem funções diferentes, uma indica a classe de hidrocarbonetos e a outra a quantidade de dicas que os jogadores tem direito de saber sobre o hidrocarboneto presente na carta. O tabuleiro tem 25 casas e cumpre a função de definir o ganhador, pois a cada acerto



o jogador avança 2 casas no tabuleiro (sem contar com as cartas de sorte “avance 2 casas” e nem as de azar “volte 1 casa”).

O objetivo do jogo é que os alunos consigam descobrir qual é o hidrocarboneto presente na carta através das dicas

Regras do jogo/como jogar:

1º passo: Devem ser formados quatro grupos de estudantes, após isso, deverá ser feito um sorteio para decidir a ordem que os grupos irão jogar. O jogo deve acontecer em sentido horário. Antes de iniciar, os jogadores deverão escolher seus peões; a escolha deverá ser feita pelo primeiro sorteado e assim sucessivamente.

2º passo: Um representante do primeiro grupo deverá girar a roleta de grupos e pegar uma carta correspondente ao grupo sorteado e entregar ao grupo que estiver à sua direita. Após isso, ele deverá girar a roleta de dicas para saber quantas dicas terá direito.

Exemplo: Se somente uma dica for conseguida, ele escolherá um número qualquer entre 1 a 4. Se cair duas dicas, dois números quaisquer entre 1 e 4 e assim sucessivamente. Se a quantidade de dicas que sair na roleta for suficiente para acertar qual é o hidrocarboneto, o grupo anda 2 casas no tabuleiro. Do contrário, o grupo terá que esperar a próxima rodada para receber mais dicas.

Aplicação do jogo:

Antes da aplicação do jogo o conteúdo de hidrocarbonetos foi ministrado nas aulas sob a supervisão da preceptora do Programa Residência Pedagógica. Após as aulas expositivas dialogadas sobre o conteúdo, o jogo foi aplicado, sendo utilizado como uma ferramenta para que os alunos pudessem revisar o conteúdo e não apenas por entretenimento, pois como afirma Kishimoto (2017) os jogos educativos devem proporcionar sim diversão, mas sem perder a finalidade educativa. No dia da intervenção (figura 02) compareceram 30 estudantes, que foram divididos em 4 grupos, 2 grupos com sete alunos e 2 grupos de oito. A divisão foi feita de forma que os discentes trabalhassem em equipe para conseguir uma resposta durante o tempo estipulado de 1 (um) minuto, vencendo o grupo que conseguisse chegar ao fim do tabuleiro ou que chegasse mais próximo do fim.



Figura 02. Estudantes participando da atividade lúdica.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Após a intervenção em sala, foi enviado um questionário *on-line*, elaborado no *google forms*, aos discentes através do grupo de *WhatsApp* da turma para que eles avaliassem questões referentes ao jogo com as seguintes questões:

1. O jogo didático funcionou como revisão, consolidação e ampliação de conhecimento?
2. O jogo promoveu interação social entre você e seus colegas?
3. Como foi a sua experiência com o jogo “Que hidrocarboneto sou eu?”
4. Você recomendaria esse jogo para um(a) colega ou uma turma da escola?
5. Esse jogo proporcionou aprendizado e diversão?

Vale ressaltar que os participantes concordaram em responder ao questionário, e que não foram coletados dados pessoais dos participantes, respeitando as normas éticas das pesquisas.



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Preliminarmente os alunos se mostraram eufóricos e curiosos para saber sobre qual atividade seria a intervenção. No decorrer do jogo demonstraram estar motivados em participar e que desejavam vencer o jogo, se esforçando para descobrir qual era o nome do hidrocarboneto presente nas cartas. Após a intervenção em sala, eles responderam ao questionário enviado pelo *WhatsApp*, o que permitiu avaliar se a atividade lúdica havia sido positiva e se tinha contribuído com o aprendizado.

Antes dos estudantes começarem a responder as perguntas do questionário para avaliarem o jogo, eles responderam (gráfico 01) se concordavam ou não em responder o questionário:

Gráfico 01. Percentual de estudantes que responderam o questionário.



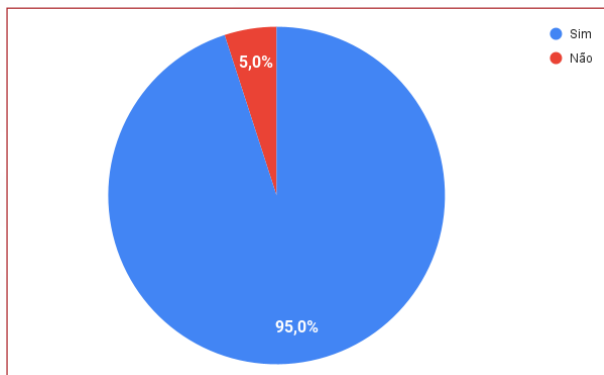
Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Como pode ser observado, todos os estudantes concordaram em responder o questionário, permitindo fazer uma avaliação completa a respeito do jogo aplicado na aula.

Sobre as questões presentes no questionário, o gráfico 02 apresenta a resposta dos discentes a respeito da questão 1, onde questionou-se “O jogo didático funcionou como revisão, consolidação e ampliação de conhecimento?”:



Gráfico 02. Respostas da primeira questão.

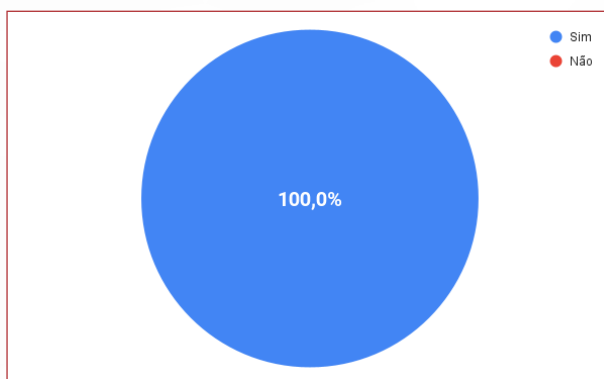


Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

No gráfico 02, observa-se que 95% dos estudantes afirmaram que o jogo educativo em questão funcionou como revisão, consolidação e ampliação de conhecimento, confirmando que os jogos são positivos para a revisão de conteúdo, como afirma Benedetti Filho *et al.*, (2021). Apenas 5% responderam o contrário.

Para a 2ª questão indagamos “O jogo promoveu interação social entre você e seus colegas?”, obtendo-se os dados do gráfico 03:

Gráfico 03. Resposta da segunda questão.



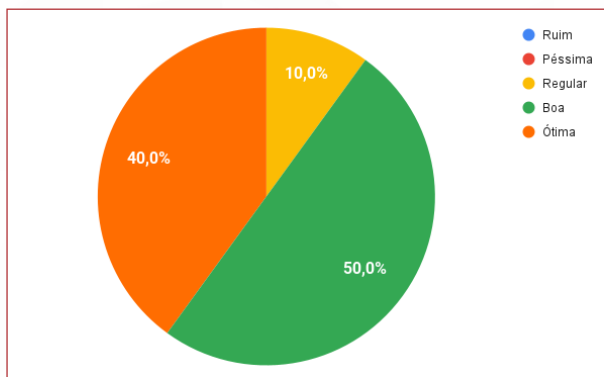
Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Como podemos observar, o gráfico 3 mostra que todos os estudantes afirmaram que o jogo promoveu interação entre ele e os colegas, mostrando que a interação e a socialização são pontos fortes do jogo, como afirma Breda (2018).



Ao questionarmos na 4ª questão “Como foi a sua experiência com o jogo “Que hidrocarboneto sou eu?”, conseguimos as seguintes respostas (gráfico 04):

Gráfico 04. Resposta da terceira questão.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Analisando o gráfico 04 constatamos que 50% dos alunos avaliaram o jogo como uma boa experiência, 40% avaliaram como ótima e 10% como regular, nenhum estudante avaliou o jogo como uma experiência ruim ou péssima. Estes dados mostram que as atividades lúdicas como os jogos são ferramentas interessantes para que os alunos reforcem os conteúdos vistos em sala.

Na 4ª questão perguntamos “Você recomendaria esse jogo para um(a) colega ou uma turma da escola?”, e obtivemos os seguintes dados (gráfico 05):

Gráfico 05. Resposta da quarta questão.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.



Verificamos no gráfico 05 que 100% dos alunos responderam que recomendariam esse jogo para um(a) ou uma turma da escola. Isso mostra que a aplicação do jogo foi uma atividade bem recebida pelos alunos.

Para a 5ª questão perguntamos “Esse jogo proporcionou aprendizado e diversão?”, sendo observados os dados do gráfico 06:

Gráfico 06. Resposta da quinta questão.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

No gráfico 06 podemos observar que 100% dos estudantes consideraram que o jogo proporcionou aprendizado e diversão, confirmando o que Dias (2021) afirma, quando o autor diz que os jogos são uma alternativa promissora quando se deseja motivar e facilitar a aprendizagem.

Após a análise das respostas dos estudantes, foi possível concluir que o jogo favoreceu o aprendizado e que ele cumpriu sua função, visto que, os alunos demonstraram através de suas respostas que o jogo proporcionou diversão, aprendizado e também promoveu a socialização em sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontaram que o jogo “Que hidrocarboneto sou eu?” contribuiu efetivamente no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. O jogo mostrou-se uma interessante ferramenta para ser utilizada em sala de aula, pois promoveu aprendizado, diversão, socialização e uma aproximação entre os que aprendem e o que ensina.

Ademais, a experiência vivida em sala de aula com a temática jogos foi de suma importância não somente para os alunos, mas também para os residentes. A atuação no Programa Residência Pedagógica possibilitou



os residentes adquirirem habilidades e competências que lhes permitirão ofertarem um ensino de qualidade aos educandos da educação básica no exercício de sua profissão.

Por fim, conclui-se que é necessário a implementação de metodologias ativas que promovam um ensino dinâmico e prazeroso, contribuindo para uma formação autônoma e participativa dos discentes.

5 AGRADECIMENTOS

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido o qual representa contribuição ímpar na formação e permanência dos graduandos na licenciatura, além de promover a relação universidade-educação básica.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. B.; SANGIOGO, F. A.; PASTORIZA, B. dos S. Dificuldades no ensino e na aprendizagem de química orgânica do ensino superior-estudo de caso em duas Universidades Federais. *Química Nova*, v. 44, p. 773-782, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21577/0100-4042.20170708>.

BENEDETTI FILHO, E. et al. Um jogo de tabuleiro envolvendo conceitos de mineralogia no Ensino de Química. *Química Nova na Escola*, v. 43, n. 2, p. 167- 175, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21577/0104-8899.20160242>.

BREDA, T. V. *Jogos geográficos na sala de aula*. Appris Editora e Livraria Eireli ME, 2018.

CARVALHO, I. A.; PEREIRA, M. Bueno; A., João Eustáquio. Proposta de jogo didático para ensino de genética como metodologia ativa no ensino de biologia. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 15, p. e4506067-e4506067, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271994506>.

DE OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA, J. C. P.; NASSER, M. J. S. e CAVALCANTE, M. P. O. O jogo educativo como recurso interdisciplinar no ensino de química. *Química Nova na Escola*, v. 40, n. 2, p. 89-96, 2018 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21577/0104-8899.20160109>.



DIAS, P. A. G. Jogos educacionais: neurociência e aprendizagem. **Caderno Intersaberes**, v. 10, n. 29, p. 4-18, 2021. Disponível em: <https://cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2048>.

FERREIRA, B. M. da H. A utilização dos jogos cooperativos nas aulas de educação física no ensino fundamental do município de Presidente Kennedy-ES. 2021. KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez editora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ivc.br/handle/123456789/1390>.

NETO, H. da S. M.; DE MORADILLO, E. F. O lúdico no ensino de química: considerações a partir da psicologia histórico-cultural. **Química nova na escola**, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21577/0104-8899.20160048>.

PEREIRA, W. M. et al. A importância das aulas práticas para o ensino de química no ensino médio. **Scientia Naturalis**, v. 3, n. 4, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/269504.3.4-20>.

RODRIGUES, D. G. et al. Metodologias ativas a partir de uma visão inovadora. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 6, p. e11611628939- e11611628939, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i6.28939>.

SIMPLICIO, S. S.; DE SOUSA, I.; DOS ANJOS, D. S. C. Estudo dos impactos das metodologias ativas no ensino de Química pelo programa de residência pedagógica. **Revista Semiárido De Visu**, v. 8, n. 2, p. 431-449, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31416/rsdv.v8i2.45>.



A IMPORTÂNCIA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE DE BOLSISTAS DO PIBID: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Patrícia Ribeiro de Sales Pereira¹

Marcelo Duarte Guilherme Estrela²

Anderson de Sousa Santos³

Valéria Andrade da Silva⁴

Resumo: Este estudo aborda a formação de professores de Língua Portuguesa, destacando a relevância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o papel das Sequências Didáticas (SDs) na promoção de uma formação docente reflexiva, crítica e transformadora. O objetivo principal é explorar a contribuição das SDs na capacitação pedagógica dos bolsistas do PIBID. Adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa, por meio de um relato de experiência, centrado na elaboração de duas SDs intituladas *O gênero meme e o letramento digital* e *Explorando o conto Ana Davença de Conceição Evaristo*. Essas SDs foram planejadas para uma turma do 3º ano do ensino médio, com foco no letramento digital e na análise crítica de temas sociais e raciais. Os resultados indicam que a elaboração das SDs possibilitou aos bolsistas desenvolverem competências pedagógicas

- 1 Graduada em Letras (UEPB), Graduada em Pedagogia (FAIBRA), Especialização em Práticas de Ensino da Educação Infantil e Fundamental (UNIFIP), Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto Superior de Educação São Judas Tadeu, patrciaribeirosls@gmail.com
- 2 Graduado em Direito (UFCCG), Graduando em Letras – Língua Portuguesa, Bolsista do PIBID, IFPB, *Campus* João Pessoa, marceloduarteac@gmail.com
- 3 Graduando em Letras – Língua Portuguesa, Bolsista do PIBID, IFPB, *Campus* João Pessoa, andersonsousarc@gmail.com
- 4 Graduanda em Letras – Língua Portuguesa, Bolsista do PIBID, IFPB, *Campus* João Pessoa, valeria.andrade@academico.ifpb.edu.br



essenciais, como planejamento de aulas, aplicação de metodologias ativas, integração de tecnologias educacionais e reflexão crítica sobre a prática docente. Conclui-se que as SDs são ferramentas importantes na formação de futuros professores de Língua Portuguesa, proporcionando uma base sólida para enfrentar os desafios da sala de aula e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Palavras-chave: Formação de Professores; Metodologias Ativas; Prática Pedagógica; Letramento Digital.

Abstract: This study addresses the training of Portuguese language teachers, highlighting the relevance of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) and the role of Didactic Sequences (SDs) in promoting reflective, critical, and transformative teacher education. The main objective is to explore the contribution of Didactic Sequences (SDs) to the pedagogical training of PIBID scholarship holders. A qualitative methodological approach was adopted, through an experience report, focused on the elaboration of two SDs titled *The meme genre and digital literacy* and *Exploring the short story Ana Davenga by Conceição Evaristo*. These SDs were planned for a 3rd-year high school class, focusing on digital literacy and critical analysis of social and racial themes. The results indicate that the elaboration of the SDs enabled the scholarship holders to develop essential pedagogical competencies, such as lesson planning, application of active methodologies, integration of educational technologies, and critical reflection on teaching practice. It is concluded that SDs are important tools in the training of future Portuguese language teachers, providing a solid foundation to face classroom challenges and contribute to the improvement of teaching quality.

Keywords: Teacher Training; Active Methodologies; Pedagogical Practice; Digital Literacy.



1 INTRODUÇÃO

A trajetória da educação pública no Brasil é caracterizada por uma série de desafios, especialmente no ensino de Língua Portuguesa. Entre as dificuldades, destacam-se questões metodológicas, pedagógicas e conceituais, além de limitações financeiras, que têm gerado resultados insatisfatórios, refletindo diretamente na qualidade do ensino. Esse panorama desfavorável é frequentemente atribuído a políticas educacionais inadequadas ou, em alguns casos, à ausência de políticas efetivas. Como consequência, observa-se um impacto negativo em todos os níveis de ensino, o que contribui para a desvalorização da formação e da carreira docente.

Diante dos desafios enfrentados na formação docente, e na tentativa de estimular o ingresso na licenciatura e minimizar os impactos da falta de estímulo à carreira, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma resposta do Ministério da Educação, em parceria com a CAPES/FNDE, para fortalecer a formação de professores. O objetivo principal do programa é valorizar o magistério e oferecer suporte aos estudantes de Licenciatura Plena das instituições federais e estaduais de educação superior. O PIBID busca estimular, desde o início da formação acadêmica, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica (Brasil, 2023).

Dentre os objetivos do PIBID, destaca-se a elevação da qualidade das atividades acadêmicas voltadas para a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior. Além disso, o programa visa promover a inserção dos estudantes de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública, fomentando a integração entre o ensino superior e o ensino básico. Outra finalidade importante do PIBID é proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas e tecnológicas, em práticas docentes dinâmicas e interdisciplinares, contribuindo para a superação de desafios identificados no processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2023).

Diante desse cenário, tem-se discutido sobre metodologias e estratégias que possam apoiar tanto professores quanto alunos no processo de ensino e aprendizagem. Essa discussão é importante para repensar práticas pedagógicas que vão além da concepção da língua escrita como mero código, em busca de uma abordagem que favoreça o letramento e que englobe os quatro pilares fundamentais da Língua Portuguesa: leitura, escrita, oralidade e análise linguística.



De acordo com Gamez (2013) a aprendizagem perpassa o simples domínio de operações ou conteúdos novos; ela envolve também o desenvolvimento emocional, a interação social e a evolução da personalidade do indivíduo. Assim, pode-se considerar a aprendizagem como um processo ativo e construtivo, no qual o indivíduo utiliza de maneira estratégica os recursos cognitivos para adquirir novos conhecimentos. Ele extrai informações do ambiente e as integra à estrutura de informação já presente em sua memória.

Nesse sentido, Brito (2011) afirma que o papel do professor é atuar como um mediador entre os alunos e o ambiente, esforçando-se para compreender o contexto no qual estão inseridos e, assim, planejar sua disciplina de maneira eficaz. Além disso, é importante que os educadores reconheçam e entendam as diversas formas de pensamento para aplicar esse conhecimento de forma a enriquecer o processo de ensino.

Assim, a comunidade escolar, especialmente os professores, tem enfrentado o desafio de reinventar suas práticas pedagógicas. Isso envolve a adoção de ferramentas tecnológicas como aliadas no processo educativo. É nesse contexto que as Sequências Didáticas (SDs) se destacam como uma abordagem promissora para aprimorar o processo de aprendizagem. Essa estratégia pedagógica estimula uma participação mais ativa dos alunos nas aulas, proporcionando um roteiro claro para o educador seguir em direção aos objetivos de ensino e aprendizagem. Ao estruturar as atividades de forma sequencial e lógica, as SDs facilitam a compreensão dos conteúdos pelos estudantes, tornando o processo educativo mais eficiente.

O conceito de SD é amplamente reconhecido no campo da educação como uma série de etapas sequenciais e interligadas, planejadas com o objetivo de otimizar o processo de aprendizagem. As SDs são elaboradas e implementadas visando atingir objetivos educacionais específicos, delimitando de forma clara um ponto de partida e um ponto de conclusão tanto para professores quanto para alunos (Zabala, 1998). Dolz, Noverraz e Schnewly (2004) enfatizam que o uso de SD possibilita a criação de estruturas de produção contextualizadas de maneira precisa, por meio de uma diversidade de atividades e exercícios. O objetivo é fornecer aos alunos conhecimentos, técnicas e habilidades que favoreçam o desenvolvimento de suas competências de expressão oral e escrita em variadas situações de comunicação. Nessa conjuntura, através da elaboração e implementação de SDs, os bolsistas do PIBID têm a oportunidade de desenvolver habilidades práticas e teóricas, além de promover uma abordagem crítica e reflexiva no ensino de Língua Portuguesa. Este trabalho visa explorar a importância das SDs



na formação docente de bolsistas do PIBID, destacando suas contribuições para o desenvolvimento de competências pedagógicas e para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa. Para alcançar esse objetivo, o estudo analisa a aplicação de SDs na prática pedagógica de bolsistas do PIBID em uma turma de ensino médio de Língua Portuguesa, avaliando o impacto da utilização dessas estratégias na promoção do letramento digital e na abordagem de temas sociais, culturais e políticos. Além disso, o estudo busca investigar a percepção dos bolsistas do PIBID sobre a relevância da SD para sua formação docente e desenvolvimento profissional, bem como examinar a integração entre teoria e prática na elaboração e implementação de SDs por esses participantes do programa.

2 METODOLOGIA

Nesta pesquisa, foi adotada uma abordagem metodológica qualitativa, especificamente por meio de um relato de experiência. Conforme os princípios descritos por Chizzotti (2003), a abordagem qualitativa permite uma imersão detalhada nas pessoas, eventos e locais que compõem os objetos de estudo, com o objetivo de extrair os significados subjacentes dessas vivências. Dentro desse escopo, o relato de experiência se concentra em duas sequências didáticas desenvolvidas no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), para uma turma do 3º (terceiro) ano do Ensino Médio na disciplina de Língua Portuguesa, da Escola Cidadã Integral Chiquinho Cartaxo, no município de Sousa/PB. A primeira, intitulada *O gênero meme e o letramento digital*, tem como objetivo investigar o letramento digital e estimular discussões sobre os aspectos ideológicos e sociais presentes nessa forma de expressão humorística. A segunda, *Explorando o conto Ana Davenga de Conceição Evaristo*, proporcionará aos alunos a oportunidade de aprofundar sua compreensão de temas sociais e raciais, ao mesmo tempo em que desenvolvem suas habilidades de análise literária e expressão criativa.

Dessa forma, foi utilizado como embasamento teórico/metodológico na elaboração do modelo das SDs o referencial de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), que classifica a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Além disso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), definem que “[...] uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno



a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Essa abordagem metodológica destaca a importância da interação e da prática reflexiva no processo de aprendizagem, buscando ajustar o ensino às necessidades e realidades dos estudantes. Ao integrar esses conceitos às SDs, pretende-se fortalecer a ponte entre teoria e prática na educação, contribuindo para uma formação docente mais dinâmica e adaptada aos desafios do ensino e aprendizagem.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No decorrer da experiência vivenciada no PIBID pelos bolsistas, foram elaboradas duas sequências didáticas distintas, cada uma focando em um gênero textual específico, seguindo as diretrizes e metodologia propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e com ênfase no (multi)letramento digital na escola.

Martin (2005 *apud* Zacharias, 2016, p. 21) afirma que o letramento digital

[...] envolve a capacidade de realizar ações digitais bem-sucedidas como parte de situações da vida [...]. Ele varia de acordo com a situação de vida de cada indivíduo ao mesmo tempo em que é um processo contínuo ao longo do desenvolvimento da vida. Envolve aquisição e utilização de conhecimentos, técnicas, atitudes e qualidades pessoais, e inclui a capacidade de planejar, executar e avaliar ações digitais na solução de tarefas da vida, e a capacidade de refletir sobre o próprio desenvolvimento de seu letramento digital.

É evidente que existe uma nova era de novos tipos de letramento, portanto, a ideia é de que ser letrado na atualidade não significa automaticamente ser alfabetizado amanhã, pois, constantemente, surgem novas tecnologias e formas de comunicação. Diante disso, é essencial compreender que o ensino da Língua Portuguesa exige agora uma diversidade de recursos, ferramentas e ambientes para a disseminação da linguagem.

No contexto das SDs elaboradas, o primeiro enfoque recai sobre o gênero textual *memes*, que “são modismos usados durante um período de tempo, muito populares nas comunicações por redes” (Carvalho; Kramer, 2013, p. 86). Para trabalhar esse gênero, foi utilizado a seguinte temática: *O gênero meme e o letramento digital*, com a proposta de explorar o letramento digital e promover reflexões sobre questões ideológicas e sociais presentes



nesse tipo de linguagem humorística. Porém, a escolha desse gênero não foi solicitada, mas sim uma resposta à importância crescente das mídias sociais e da cultura digital na vida dos alunos contemporâneos. Como apontado por Martin (2005 *apud* Zacharias, 2016), o letramento digital é um componente essencial do letramento atual, exigindo habilidades específicas para a compreensão e produção de textos em formatos digitais.

A SD que foi planejada possui como objetivo analisar as questões ideológicas contidas nos textos do gênero *meme*, para incentivar os alunos a compreender a função da linguagem verbal e não verbal nesse gênero e a criar *memes* sobre questões sociais, culturais e políticas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa.

Durante a elaboração da SD, foi discutido uma abordagem que fosse possível observar uma significativa participação e engajamento dos alunos nas atividades propostas. Com esse propósito, a abordagem inicial consistiu na apresentação do conceito de *meme* e sua conexão com questões sociais, ideológicas e culturais, para despertar a familiaridade e interesse dos estudantes pelo gênero.

A sugestão da criação de *memes* para os estudantes, como atividade central da segunda aula, permitirá a aplicação prática dos conceitos discutidos e estimulará a criatividade e a expressão dos alunos, no qual, eles poderão experimentar na prática a estrutura e as especificidades do gênero, desenvolvendo habilidades de análise e produção textual.

Nos módulos subsequentes, serão explorados diferentes manifestações e debates sociais relacionados aos *memes*, tanto em redes sociais quanto em páginas específicas, como a página *Bode Caiato* no Instagram, para proporcionar aos alunos uma compreensão mais ampla do papel dos *memes* na comunicação contemporânea, além de promover reflexões sobre as mensagens e valores transmitidos por meio desse gênero.

Ao final da elaboração da SD, será solicitado a criação de *memes* em grupos, visto que os alunos irão possuir a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas, demonstrando uma compreensão mais profunda das questões ideológicas e sociais abordadas no gênero. A apresentação e discussão dos *memes* que serão produzidos permitirá uma troca de ideias entre os alunos, incentivando-os a refletir sobre suas escolhas e contribuições para a construção de sentido nesse contexto específico.

Quanto à segunda SD planejada, o foco recai sobre o gênero conto, que segundo Trevizani, Barreto e Nascimento (2021, p. 1):



O gênero literário conto é um recurso potencializador no processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa. Desse modo, auxilia no desenvolvimento da escrita, leitura e da oralidade, uma vez que, mais que uma breve história, este gênero tão rico em suas múltiplas nuances nos aponta caminhos, abrem um mundo de significados, fortalecendo nossos vínculos humanos, artísticos, sociais, educativos, culturais e afetivos.

Para abordar essa temática, foi lido pelos bolsistas do PIBID a obra *Olhos d'água*, da escritora Conceição Evaristo, que apresenta 15 contos. Entretanto, para trabalhar a SD em questão, foi escolhido o conto *Ana Davenga* que, segundo Conceição (2018, 5), “ver a vida inteira passar diante dos olhos nas angústias da espera por seu homem”. Assim, a SD foi desenvolvida com o objetivo de promover a compreensão da obra, a contextualização da vida e obra da autora, além da reflexão sobre questões sociais e raciais abordadas no conto.

Essa abordagem, baseada no conceito de multiletramento na escola, intitulada de *Explorando o conto Ana Davenga de Conceição Evaristo*, buscou explorar as habilidades linguísticas dos alunos e sua capacidade de compreender e interpretar textos em diferentes contextos e modalidades. A contextualização inicial da vida de Conceição Evaristo e a apresentação do conto *Ana Davenga* propiciará aos alunos uma compreensão mais ampla do contexto histórico, social e literário em que a obra foi produzida, com a discussão sobre os temas envolvidos no conto, como a condição dos negros no Brasil, o racismo e a violência, permitindo aos alunos uma reflexão crítica sobre questões relevantes da sociedade contemporânea.

Durante os módulos de análise literária, discussão e reflexão, os alunos terão a oportunidade de explorar os elementos literários presentes no conto, como narrador, personagens, ambiente e estilo, além de relacioná-los com as questões sociais e raciais abordadas na obra, que contribuirá para uma compreensão mais profunda do texto e sua relevância para a compreensão da realidade brasileira.

A produção final das atividades criativas proposta na SD, incluirá a escrita de um trecho adicional para o conto, a criação de ilustrações inspiradas na obra e a produção de um *podcast* sobre o tema da violência presente no conto, proporcionando aos alunos a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas.



O gênero *podcast*, que com base Castro, Javorski e Ritter (2021, p. 3) “ao ser trabalhado de forma ativa com a turma, é capaz de conduzir a resultados extremamente frutíferos dentro e fora do contexto de sala de aula.” Em particular, o *podcast* representa uma oportunidade para os alunos expressarem suas análises e reflexões sobre a temática, e promoverem uma maior conscientização sobre a necessidade de combater todas as formas de violência, especialmente aquelas dirigidas às mulheres negras.

As experiências com o uso das SDs em sala de aulas são bastante utilizadas por discentes integrantes do PIBID, e como nos traz Oliveira e Pires (2017), o uso das SDs nas vivências do PIBID, possibilitam a formação do ser professor e, ao mesmo tempo, é um verdadeiro exercício de ensinar e de aprender o que ensina. Assim, fica evidente a importância das SDs no PIBID para quem ensina Língua Portuguesa. Esta metodologia não se limita apenas ao planejamento de aulas; ela é uma ferramenta importante para a formação de professores, dando a eles a chance de mergulhar na prática da sala de aula de maneira consciente e direta.

Nesse contexto, a elaboração de sequências didáticas no PIBID representa a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação acadêmica. Ao utilizar referenciais teóricos como os propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os pibidianos consolidam sua compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e desenvolvem habilidades de análise e seleção de conteúdos relevantes para o contexto escolar.

Além disso, como estudado, a utilização do letramento digital como parte integrante das SDs evidencia a necessidade dos futuros professores estarem atualizados e adaptados às demandas contemporâneas, tendo em vista que o letramento digital amplia as possibilidades de comunicação e expressão dos alunos com o docente, além de instigar o docente a explorar novas estratégias de ensino. Nesse pensamento, Coscarelli (2016, p. 17) afirma que:

[...] vivemos novos tempos, novos letramentos. Ser letrado hoje não é garantia de que seremos letrados amanhã, uma vez que as novas tecnologias se renovam continuamente, exigindo leitores e produtores de textos experientes em várias mídias. As escolas precisam preparar os alunos também para o letramento digital, com competências e formas de pensar adicionais ao que antes era previsto para o impresso.



Ainda de acordo com Coscarelli (2016), é importante desenvolver novas habilidades e competências, pois com a presença das tecnologias em diversos setores da sociedade, torna-se necessário dominar habilidades que vão além das desenvolvidas para lidar com material impresso. Isso inclui operação, manuseio, navegação, leitura e escrita em ferramentas e ambientes virtuais. Portanto, destaca-se a necessidade de capacitar professores de Língua Portuguesa no uso de recursos tecnológicos digitais para promover mudanças na maneira como ensinamos nossos alunos.

Outro ponto relevante na experiência com as SDs, foi a ênfase na formação crítica dos estudantes com a escolha de gêneros textuais como *memes* e contos, além da abordagem reflexiva sobre questões sociais, culturais e políticas, proporcionando aos alunos uma oportunidade de desenvolverem um olhar mais crítico sobre a linguagem e a sociedade em que estão inseridos. Dessa forma, é possível perceber

que as sequências didáticas não se limitam apenas à transmissão de conteúdos, mas também estimulam o pensamento crítico e a reflexão ética dos estudantes. No contexto dos bolsistas do PIBID, a elaboração das SDs representou um espaço de experimentação e colaboração entre os bolsistas e os professores supervisores, com uma troca de experiências e saberes que contribuiu para o enriquecimento mútuo, permitindo aos bolsistas adquirirem uma visão mais ampla da prática docente, ao mesmo tempo em que ofereceram novas perspectivas e abordagens aos professores supervisores.

As experiências vivenciadas por meio das sequências didáticas no âmbito do PIBID preparam os bolsistas para serem futuros professores e para os desafios da sala de aula, além de promoverem uma reflexão contínua sobre o papel do docente na sociedade contemporânea. Ao realizarmos a integração da teoria e prática, letramento digital e reflexão crítica, as SDs se configuram como um instrumento importante na formação do docente de Língua Portuguesa, capacitando-os para atuar de forma consciente, criativa e transformadora no contexto educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é um processo contínuo e complexo que se inicia antes da entrada na licenciatura e se estende por toda a carreira docente. Essa trajetória envolve a construção constante de conhecimentos e práticas que são essenciais para o ensino-aprendizagem e para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Assim, o PIBID se destaca por



sua contribuição à formação integral do futuro professor, permitindo que a escola e seus docentes introduzam a realidade da prática docente aos bolsistas, confrontando os conhecimentos prévios com essa realidade. O PIBID promove a interação entre a escola e a universidade, possibilitando que teoria e prática, formação e demandas, projeções e realidades se alinhem.

Neste estudo, exploramos a elaboração de duas SDs pelos bolsistas do PIBID do IFPB na disciplina de Língua Portuguesa, destinadas a uma turma do 3º ano do ensino médio na Escola Cidadã Integral Chiquinho Cartaxo, em Sousa/PB. As SDs, intituladas *O gênero meme e o letramento digital e Explorando o conto Ana Davenga de Conceição Evaristo*, foram planejadas com o objetivo de promover o letramento digital e aprofundar a compreensão dos alunos sobre temas sociais e raciais, respectivamente.

A elaboração dessas sequências pelos bolsistas do PIBID reflete o potencial dessa metodologia na formação docente. Ao planejar as SDs, os bolsistas puderam integrar teoria e prática, aplicando, de forma contextualizada, conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação acadêmica. Esse processo contribuiu para o desenvolvimento de competências pedagógicas importantes para a futura atuação dos bolsistas como professores de Língua Portuguesa, incluindo o planejamento de aulas estruturadas, a aplicação de metodologias ativas de ensino, a realização de avaliações formativas, a integração de tecnologias educacionais, a gestão eficaz da sala de aula, o desenvolvimento das habilidades linguísticas, em consonância com a BNCC, dos alunos bolsistas e a reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica.

Além disso, a utilização do letramento digital como parte integrante das SDs ressalta a importância dos futuros professores estarem atualizados e adaptados às demandas atuais. O letramento digital amplia as possibilidades de comunicação e expressão dos alunos com o docente, além de incentivar o docente a explorar novas estratégias de ensino. Assim, o professor que integra novas ferramentas na sua prática, atua como um criador e facilitador de situações de aprendizagem, que podem enriquecer o conhecimento dos alunos e dos docentes, contribuindo para aprimorar o ambiente escolar. Essas ferramentas são valiosas para promover a inovação educacional, otimizar o tempo de aprendizado e incentivar o protagonismo dos estudantes.

5 AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de expressar nossa gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro fornecido a este grupo de pibidianos, bem como ao Instituto Federal



de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, instituição de ensino superior à que esses acadêmicos estão vinculados, que nos proporcionou o suporte necessário para desfrutar desses aprendizados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: CAPES, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 24 mar. 2024.

CARVALHO, N.; KRAMER, R. A linguagem do Facebook. In: SHEPHERD, T. G.; SALIÈS, T. *Linguística da Internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

CASTRO, B. M. de; JAVORSKI, I. M. M.; RITTER, L. C. B. O Gênero Podcast E O Ensino De Língua Portuguesa: Práticas De Multiletramento. In: ENCONTRO ANUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – EAIC, XXX, 2021, Paraná. *Anais...* Paraná: Unicentro. 2021. p. 1-4. Disponível em: <http://www.eaic.uem.br/eaic2021/anais/artigos/5163.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2024.

COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

EVARISTO, C. *Olhos d'água*. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas Míni, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; e col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95- 128.

OLIVEIRA, C. S.; PIRES, E. D. P. B. O PIBID na Formação e Prática Docente: a sequência didática como estratégia de intervenção. In: SEMINÁRIO PIBID UESB/CAMPUS DE ITAPETINGA, 2017, Itapetinga. *Anais...* Itapetinga: UESB, 2017. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/PIBIDITAP/article/viewFile/6367/6245>. Acesso em: 22 mar. 2024.

TREVIZANI, M.; BARRETO, A. C. F.; NASCIMENTO, H. I. de O. Do Conto Ao Reconto Se Faz Um Ponto: Contribuições Do Gênero Textual Conto



Como Estratégia De Aprendizagem No Ensino De Língua Portuguesa. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED*, v. 2, n. 6, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/10085>. Acesso em: 22 mar. 2024.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. *In*: COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*. Belo Horizonte: Autêntica: 2005.



A PERCEPÇÃO DO PRECEPTOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM PARINTINS, AMAZONAS

Mariana Pereira de Andrade¹

Thaís de Souza Quaresma²

Monique Yassui Ferreira³

Matheus Fernando Pereira e Silva⁴

Tainara Batista Barbosa⁵

Resumo: A temática deste estudo visa investigar a percepção dos preceptores sobre o do Programa Residência Pedagógica (PRP), identificando os efeitos dessa prática na formação docente. O estudo é de abordagem qualitativa e descritiva, utilizando como instrumento uma entrevista semiestruturada, folha de anotações, gravador de áudio de celular e um aplicativo transcritor de áudio *Transkriptor*. Foram participantes desta pesquisa três professores de escolas públicas da rede estadual de ensino, que atuam como preceptores do subprojeto de Educação Física do Programa Residência Pedagógica. A análise dos dados se deu a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (1977). O estudo demonstra que o preceptor destaca a importância do PRP na atuação e construção da identidade docente do residente. Por meio das entrevistas, foi possível analisar que as principais contribuições dos preceptores para

- 1 Mestre em Educação Física, Coordenadora do Programa Residência Pedagógica, UFAM, Campus Parintins/AM, andrademp@ufam.edu.br
- 2 Graduada em Licenciatura em Educação Física, Bolsista do Programa Residência Pedagógica, UFAM, Campus Parintins/AM, qthais75@gmail.com
- 3 Graduada em Licenciatura em Educação Física, Bolsista do Programa Residência Pedagógica, UFAM, Campus Parintins/AM, moniqueyassui60@gmail.com
- 4 Graduando em Licenciatura em Educação Física, Bolsista do Programa Residência Pedagógica, UFAM, Campus Parintins/AM, matheusfernandopereira27@gmail.com
- 5 Graduada em Licenciatura em Educação Física, Bolsista do Programa Residência Pedagógica, UFAM, Campus Parintins/AM, tainarabatistabarbosa02@gmail.com



os residentes foram a construção da autoconfiança, capacidade de lidar com o público e a autonomia, vivenciando o que é ser professor. O preceptor é o principal elo do programa que incentiva o residente a colocar em prática o conhecimento adquirido na Universidade, proporcionando-lhe vivências que vão além das fronteiras da escola.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; Formação Docente; Preceptores; Educação Física;

Abstract: The theme of this study aims to investigate the perception of preceptors about the Pedagogical Residency Program (PRP), identifying the effects of this practice on teacher training. The study has a qualitative and descriptive approach, using as an instrument a semi-structured interview, a sheet of notes, a cell phone audio recorder and an audio transcription application Transkriptor. Participants in this research were three teachers from public schools in the state education network, who act as preceptors of the Physical Education subproject of the Pedagogical Residency Program. Data analysis was based on Bardin's Content Analysis (1977). The study demonstrates that the preceptor highlights the importance of the PRP in the performance and construction of the resident's teaching identity. Through the interviews, it was possible to analyze that the main contributions of the preceptors to the residents were the construction of self-confidence, the ability to deal with the public and autonomy, experiencing what it is like to be a teacher. The preceptors is the main link in the program that encourages the resident to put into practice the knowledge acquired at the University, providing them with experiences that go beyond school boundaries.

Keywords: Pedagogical Residency Program; Teacher Training; Preceptors; Physical Education;



1 INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma das iniciativas integrantes da Política Nacional de Formação de Professores que tem como objetivo incentivar a formação de professores para atuarem na Educação Básica. Conforme o edital 041/2022, a seleção de professor da rede básica como preceptor, deverá atender alguns requisitos como: possuir diploma de licenciatura na área do subprojeto que se pretende concorrer, ter experiência de no mínimo 2 anos na educação básica, estar atuando na escola-campo (local onde acontece o programa residência pedagógica). A função do preceptor é acompanhar o residente na escola-campo, elaborando atividades e contabilizando a frequência dos residentes, além de participar de ações de formação de professores idealizados pela Universidade em que o programa está vinculado (Brasil, 2022).

Para os professores preceptores participantes do Programa de Residência Pedagógica (PRP), o programa compreende uma constante qualificação de formação continuada, aperfeiçoando seus métodos pedagógicos de maneira atualizada juntamente com seus residentes, pois esta troca é bastante válida visto que os residentes estão em frequente contato com a universidade com atuais conhecimentos científicos (Rosa, Bittencourt, 2023).

Sendo assim, a partir da participação no PRP, surgiu o interesse em investigar o impacto da atuação dos preceptores no desenvolvimento da identidade e na formação docente de seus residentes, tendo em vista que o PRP obteve tempo hábil para a troca de experiências entre preceptores e residentes dando início em outubro de 2022, sendo a coleta realizada na reta final do programa. Com isso buscamos responder à questão que norteou o presente estudo: Qual a contribuição dos preceptores de educação física do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia – ICZES/UFAM no Programa de Residência Pedagógica? Dessa forma, o objetivo foi investigar a percepção dos preceptores sobre o PRP, identificando os efeitos dessa prática na formação docente.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa quanto à abordagem do problema e descritiva quanto aos objetivos (Gil, 2018). Os dados foram coletados com três professores que atuam como preceptores do subprojeto de Educação Física do PRP, em duas escolas de ensino médio e uma que atende aos níveis



de Ensino Médio e Fundamental II. Para garantir a confidencialidade das informações, os participantes foram identificados como PREC1, PREC2 e PREC3.

O trabalho se dividiu em quatro fases e os instrumentos utilizados foram uma entrevista semiestruturada (Pádua, 2012), folha de anotações, um gravador de áudio de celular e um aplicativo transcritor de áudio *Transkriptor*.

No primeiro momento, entramos em contato com os preceptores pelo WhatsApp, para convidá-los a participar da pesquisa e explicar o objetivo do estudo. Após o aceite, agendamos dia e local em que a entrevista poderia ser realizada individualmente. Os participantes receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) contendo as informações necessárias referente a pesquisa.

Na segunda fase, foi realizada a coleta de dados em fevereiro de 2024 na escola-campo de cada preceptor. As entrevistas duraram 30 minutos, com 13 questões elaboradas pelos próprios autores, a citar as que trouxeram maior relevância: *“Após sua formação em educação Física, você buscou formação continuada?”*; *“O que o(a) levou a participar do PRP na primeira edição? E por que se inscreveu novamente?”*; *“Quais eram suas expectativas em relação à participação no Programa? Você acredita que elas foram alcançadas?”*; *“Ao decorrer da sua participação no PRP, destaque os pontos positivos. E os negativos?”*; *“Qual a sua contribuição para a formação de seus residentes?”*; *“A participação no programa o (a) motivou a repensar em sua prática docente?”*; *“Você segue os conteúdos sugeridos no PPP e faz esse planejamento dos conteúdos com os seus residentes?”*; *“Quais os principais desafios que você sentia que afetavam diretamente na qualidade de suas aulas e, com a chegada dos residentes você observou que houve melhora?”*;

Na terceira fase, as respostas das entrevistas foram transcritas pelo aplicativo *Transkriptor* de transcrição automática de texto, a fim de garantir que os dados não sofressem alterações pelos pesquisadores. No entanto, ao revisarmos as transcrições, identificamos erros em algumas frases, dessa forma foi realizada uma análise manual para a melhor qualidade das informações. Após da transcrição das respostas, o material foi encaminhado aos participantes, para confirmarem a veracidade das informações.

A quarta fase foi a análise dos dados a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), onde as respostas analisadas foram categorizadas conforme a predominância de informações entre as entrevistas, dando destaques aos eventos de maior e menor predominância, sendo dividida em três categorias que podem ser observadas na seção de resultados e discussões.



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram divididos em três categorias: a formação, o programa sob a percepção dos preceptores e a atuação dos preceptores no PRP. A seguir, cada categoria será apresentada separadamente:

A Formação dos preceptores

Nessa categoria é abordado a formação dos preceptores. O PREC1 é formado em Licenciatura em Educação Física, possui pós-graduação em docência no ensino superior e leciona no Ensino Médio, atuando há oito anos na educação básica com a carga horária de 20 horas semanais. O PREC2 é graduado em Licenciatura em Educação Física, pós-graduado em fisiologia e treinamento esportivo, tem mestrado em educação, atua nos níveis de Ensino Fundamental II e Médio, com carga horária semanal de 24 horas, e leciona há doze anos. O PREC3 é formado em Licenciatura em Educação Física e pós-graduado em metodologia do ensino superior, além de possuir mestrado em ciência da educação, já atuou no Ensino Fundamental I e II, e atualmente está atuando no Ensino Médio com a carga horária de 40 horas semanais, sendo professor há quinze anos.

Os resultados mostram compatibilidade entre as respostas dos preceptores em termos de formação na graduação, onde estudaram na mesma Instituição de ensino, com diferenças em relação à formação continuada, sendo o PREC2 e PREC3 mestres (*Stricto Sensu*) e o PREC 1 especializado (*Lato sensu*). De acordo com Bagatini e Souza (2019) o professor através da Formação Continuada precisa estudar e se atualizar para desenvolver conteúdos mais atuais e diversificados para seus alunos, para que eles tenham uma educação de qualidade. Rodrigues *et al.* (2017), reforça ainda que a formação continuada possibilita que o professor crie mecanismos para lidar com os problemas encontrados no ambiente escolar, além de aprimorar o seu conhecimento e suas práticas pedagógicas diárias.

O programa sob a percepção dos preceptores

A segunda categoria diz respeito aos desafios e motivos que levaram os preceptores a aderirem ao programa, bem como suas expectativas e vantagens do PRP. Ao serem questionados sobre os motivos para o interesse



no programa, identificamos que a sobrecarga de trabalho, além de ser um desafio constate, foi a razão pela qual os preceptores se inscreveram.

PREC1: “Como é que eu posso falar em outro cargo [...] Em uma outra posição já como preceptora, eu quis buscar essa experiência [...] Por isso, os motivos foram pelo interesse em participar mesmo, ter essa experiência”

PREC2: “Foi porque de fato eu me senti muito cansada [...] Foi esse um dos maiores motivos [...] em relação mesmo a uma ajuda que eu que eu gostaria de ter durante o processo, por conta da sobrecarga mesmo na escola, até porque nas escolas de tempo regular eles tem o que a gente chamar de HTP, [...] e aqui na escola [...] a gente não consegue ter um dia [...] para fazer o HTP. E aí fica tudo muito corrido [...] com Residência Pedagógica [...] a gente consegue fazer esse planejamento verificar as aulas, eles levam informações, eles pesquisam, trazem essas informações [...] e a gente consegue ter uma aula mais dinâmica”

PREC3: “Quando a gente está no “normal” sozinho na escola, são trinta, quarenta alunos só pra um professor [...] esse ano nós temos 48 deficientes [...] com a chegada de vocês a gente pode direcionar os deficientes pra uma atividade um pouco mais direcionada de acordo com a limitação deles, então isso facilita a nossa aula, porque o tempo que eu estou com a maioria fazendo uma prática mais vamos dizer assim “que exige um pouco mais de esforço”, alguns residentes ficam diretamente com as pessoas com um pouco mais de limitação”.

Através dos relatos dos preceptores é possível destacar que os principais motivos que os levaram a participar do programa são a obtenção de experiência como preceptor e a ajuda dos residentes na sobrecarga de trabalho.

O PREC1 destaca a experiência como importante para seu crescimento profissional, uma vez que tem um papel crucial na formação dos futuros professores e contribui para o aperfeiçoamento da educação. Como mostram Lima e Rozendo (2015), a preceptoria possibilita que o profissional amplie seu conhecimento e se renove com os residentes, o que contribui para o seu crescimento profissional, destacando que a preceptoria faz diferença na vida dos profissionais e necessária para sua formação, sendo um papel essencial para estimular a aprendizagem aos seus residentes.

Conforme o PREC2, a disponibilidade de um momento para o HTP (hora de trabalho pedagógico) favorece o bom nível de qualidade de ensino, evitando o cansaço predominante no cotidiano do professor. De acordo com



o Governo estado do Amazonas publicado em Diário Oficial, a Lei n.º 3.951/13 no capítulo III, art. 5º, estabelece sobre a Jornada de trabalho do professor:

Art. 5.º A jornada de trabalho do professor em função docente inclui 1/3 (um terço) de carga horária, destinada, de acordo com a proposta pedagógica da escola, à preparação e avaliação do trabalho didático, ao nivelamento, à formação continuada, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional.

Parágrafo Único. A hora de trabalho pedagógico deverá ser cumprida na escola, salvo, excepcionalmente, em atividades autorizadas pela SEDUC, desenvolvidas no interesse da educação pública (Amazonas, 2013).

Dessa forma, o professor tem direito a um terço da carga horária para o planejamento escolar, tornando a presença dos residentes para o PREC2 essencial na escola para o bom desenvolvimento das atividades, levando em consideração que contribuem de maneira significativa nas aulas práticas e nos planejamentos. Para Santini e Molina Neto (2005) os professores tendem a se sentirem cansados, afetando a qualidade de ensino, onde os autores dispõem de consequências que se aplicam dentre a comunidade escolar influenciadas pelo cansaço, esgotamento e estresse.

Para o PREC3 a sobrecarga está relacionada ao tempo e atenção em poder se dobrar para dar uma aula com mais atenção a uma turma que tem em média mais de trinta alunos, principalmente para os alunos com deficiência, visto que na escola campo deste preceptor apresenta um número significativo de alunos com deficiência e todos participam das aulas, sejam elas teóricas ou práticas. Fatores contribuintes vistos como desfavoráveis para o papel de educador estão relacionados ao elevado número de alunos, à cobrança constante por qualificação profissional, às relações fragilizadas no âmbito escolar, à sobrecarga, etc. (Moreira *et al.*, 2010).

Outro aspecto relevante mencionado na fala do PREC3 se refere aos alunos com deficiência, que, de acordo com Ferreira (2021) é outro fator presente da profissão. A maioria das escolas públicas não dispõe de infraestrutura físicas adequada para atender às necessidades dos estudantes, bem como a gestão e a secretaria de educação não oferecerem o devido suporte e condições para que o professor realize sua aula, o que gera sobrecarga para o professor regente, que sente a necessidade de incluir todos os alunos



em uma prática mais direcionada, mas que não tem o suporte desejado nem contam com apoio de outros professores.

Observamos a seguir a questão das expectativas relacionadas ao programa:

*PREC1: “Esperava ter uma nova experiência com acadêmicos também que não seriam estagiários, eles iriam me dar um suporte maior, diferente dos estagiários, porque tem aquelas etapas, né? Os residentes não, já iam **atuar** diretamente, então querendo ou não eles iriam aprender [...] um pouco sobre a docência, vivenciar à docência e eu ia aprender também com eles [...]”*

*PREC2: “[...] o **estágio** assim [...] é muito **restrito**, e com a residência pedagógica não, a gente já tem mais esse acompanhamento com os alunos mesmo, os residentes estão presentes de fato, fazem todo o processo de planejamento para ministrar as aulas [...]”*

Os preceptores enfatizam a expectativa em relação à atuação dos residentes, que seria diferente do estagiário, sobretudo na prática docente. O tempo de vivência nos estágios são limitados, com poucas intervenções e outras atividades que poderiam ser aplicadas com as horas de regência, e o programa residência vem sanar essas lacunas (Freitas *et al.*, 2020). Com duração maior de experiência no PRP, o residente tem a oportunidade de ter uma perspectiva mais aprofundada do cotidiano escolar, compreendendo o funcionamento e a cultura organizacional da escola, acompanhando as atividades de planejamento pedagógico, identificando a relação entre a escola, família e a comunidade (Vieira; Gomes, 2022).

Quando questionados sobre as vantagens do PRP, identificamos algumas semelhanças, como nas falas a seguir:

*PREC1: “A **experiência** que a gente adquiriu aqui, ainda não tinha tido nenhuma experiência igual, porque eu não fui supervisora de nenhum outro programa, na verdade foi a minha primeira experiência”.*

*PREC2: “Ponto positivo é **inserção** do universitário dentro da escola, para observar, para vivenciar mesmo a realidade que tem a escola”.*

Os preceptores destacaram a relevância da vivência tanto em sua atuação quanto na do residente, uma vez que o programa possibilita a inserção do acadêmico na comunidade escolar. As experiências na escola moldam as identidades dos acadêmicos como futuros professores da profissão, permitindo que o conhecimento e o aprendizado sobre o campo de



trabalho se tornem uma parte integrante da sua realidade. Os residentes imergem na vivência de ser professor, vinculando a ação docente à relação entre a universidade e a escola, enriquecendo assim a formação inicial dos residentes ao trocar experiências de contato com alunos e preceptores, recebendo total apoio nesta troca de experiência na sua trajetória profissional (Monteiro *et al.*, 2020).

Atuação dos preceptores no PRP

A terceira categoria diz respeito à reflexão docente, ao direcionamento do projeto político pedagógico (PPP) na prática pedagógica, os desafios enfrentados antes e depois do programa, bem como a contribuição dos preceptores na formação dos residentes.

Ao serem indagados sobre a reflexão da prática docente, foi observado que o repensar é visto como recorrente, como mostram os trechos os seguir:

PREC2: “Às vezes eu acabo me acomodando [...] E quanto a gente da educação física [...] não pode simplesmente passar os mesmos conteúdos que foram feitos há dois, três anos atrás e continuar sempre a mesma coisa, então com a presença deles eu me vi com a necessidade de fato de repensar a minha prática, como é que eu posso ensinar para o meu aluno, e como é que eu quero que os futuros professores estejam dentro da escola? [...]”

PREC3: “Não só o programa né, acho que o ser humano, o ser humano vai se moldando de acordo com o processo histórico, processo político e o programa residência me favoreceu essa mudança, tanto quanto profissional até como alguns aspectos pessoais, a gente faz uma auto avaliação [...]”

Antes da participação dos preceptores no programa, o repensar da metodologia já era uma prática habitual. Com a chegada dos residentes, os docentes perceberam a necessidade de aprimorar ainda mais a sua orientação docente. É de grande importância que a prática reflexiva em olhar crítico sobre a prática é recorrente e fundamental na vida do professor, onde a prática docente está em constante mudança,

e se faz necessária para que o comodismo não predomine e as aulas se tornem monótonas e desmotivadoras, repensando assim a prática de hoje, para que a próxima possa ser elaborada com perspectiva de maior interesse dos alunos, logo se faz necessária a auto avaliação da práxis (Freire, 1996).



Em relação ao questionamento sobre se os professores seguem os direcionamentos do PPP, foram observadas semelhanças nas respostas dos preceptores de que não utilizam o PPP para o planejamento pedagógico das suas aulas pelos motivos observados nas seguintes falas:

PREC2: “Não, a gente não segue os conteúdos sugeridos pelo PPP da escola, um dos motivos é que esse PPP tá muito defasado. A última atualização foi de 2018, nós já estamos em 2024, então a gente não utiliza os conteúdos do PPP, mas todas as nossas atividades elas são planejadas junto com eles, e aí a gente segue na maioria das vezes a BNCC e o RCA”.

PREC3: “Ele não condiz com a realidade que é o novo ensino médio aqui na escola, então [...] algumas coisas de lá a gente não segue porque tá ultrapassado, eles não se preocuparam em nos convidar como professores da disciplina, em colocar [...], mais ou menos a filosofia que deve ter”.

Os resultados dessa questão evidenciam que o PPP das escolas que os preceptores atuam, estão defasados, ou seja, antiquados da atualidade vivida pelos preceptores nas referidas escolas. O PPP não deve ser um documento que foi idealizado e elaborado para ser engavetado, ou ter somente na escola como prova das obrigações educacionais, mas para ser vivenciado com todos dentro da comunidade escolar (Veiga, 2002). Os autores como Azevedo e Andrade (2012) em seu estudo reforçam ainda que o PPP das escolas carecem serem atualizados conforme a realidade das escolas de forma democrática em que todos os que se preocupam com o processo educativo desse âmbito possam participar, visto que é um documento que direciona a escola a repassar aos alunos um ensino de qualidade. Embora os professores não utilizem os direcionamentos do PPP, outros documentos foram mencionados para a elaboração do plano de ensino, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA) (Amazonas, 2019).

Em relação à questão dos desafios que os preceptores enfrentam, foi identificado que a formulação do novo Ensino Médio foi a principal dificuldade, uma vez que eles não tinham o conhecimento necessário sobre o que seria e como se adaptariam a esse novo modelo de educação. Para Giordano (2023), as alterações mais drásticas foram no ensino médio, com redução da carga horária e visando alinhar o ensino conforme as necessidades dos alunos, se tornando um desafio para as escolas e os professores.



Ao serem questionados sobre a sua contribuição para a formação dos residentes, acredita-se que tais contribuições tenham sido motivadas ao longo do programa:

*PREC2: “Saber diferenciar os públicos e saber [...] como que eu vou trabalhar com eles, então seria essa parte de **saber lidar com público**, ter também **auto confiança** em você, porque eu acredito que a partir do momento que I CONENORTE - 2023 9 você [...] essa **autonomia** para eles, para eles se sentirem mais confiantes naquilo que eles estarão fazendo [...] que é dar aula em escolas [...]”*

*PREC3: “Então, vocês passaram pela parte de todo processo de pesquisa, de confeccionar prova, de corrigir prova [...] fomos pra arbitragem de jogos, tá, então acho que dessa forma se vocês não tivessem vivenciado esse momento, tenho certeza que quando vocês chegassem na escola, vocês iam errar demais, e eu tenho certeza que a partir da **vivência** de vocês na escola, com a gente aqui, algumas coisas que vocês iriam errar não vão errar mais [...] eu dei essa **autonomia** pra vocês”.*

De acordo com o PREC2 e o PREC3, as principais contribuições para a formação de seus residentes estão relacionadas em saber lidar com turmas de diversas idades, adquirindo confiança e incentivando principalmente a autonomia.

Segundo o PREC2, é importante conhecer o ambiente e o público em que se trabalha para, então, adotar estratégias de acordo com o contexto em que se encontra inserido, uma vez que nem sempre as mesmas aulas serão recebidas da mesma forma. Sendo assim, é preciso ter um bom conhecimento de cada turma para, então, desenvolver aulas cada vez mais dinâmicas e atrativas (Mazzioni, 2013). Ainda segundo Mazzioni (2013, p. 95) “a maneira pela qual o professor planeja suas atividades de sala de aula é determinante para que o grupo de alunos de sua plateia reaja com maior ou menor interesse e contribui no modo como a aula transcorre.”

Para o PREC3, a partir da vivência na escola e o desenvolvimento da sua autonomia, o residente não terá tanta dificuldade quando exercer a profissão. A autonomia instigada nos residentes é um fator que aperfeiçoa a prática docente ao longo das diversas etapas da experiência escolar, o que aumenta a confiança na práxis. O professor tem a responsabilidade de fomentar o desenvolvimento da independência de seu aprendiz, apesar de alguns apresentarem maior autonomia, dependendo da influência do professor ou não (Marzari; Kader, 2014).



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi investigar a percepção dos preceptores sobre o PRP, identificando os efeitos dessa prática na formação docente. Durante as entrevistas, ficou evidente que o preceptor destaca a importância da formação dos residentes através do PRP para a construção da identidade docente do residente.

Respondendo à problemática, os resultados mostram que as principais contribuições dos preceptores de educação física para os residentes foi orientar para a construção da autoconfiança, a capacidade de lidar com o público e a autonomia, vivenciando a experiência de ser professor, exercitando a docência em sala de aula. O preceptor é o principal elo do programa que incentiva o residente a colocar em prática o conhecimento adquirido na Universidade, proporcionando-lhe vivências que vão além das fronteiras da escola.

Os resultados desta pesquisa e as experiências vividas no programa nos ajudaram a ampliar a nossa visão enquanto futuros professores de educação física. Os autores salientam ser importante desenvolver estudos com temáticas relacionadas ao Programa Residência Pedagógica, possibilitando analisar os impactos proporcionados na experiência do preceptor e principalmente na atuação dos residentes no ambiente escolar.

5 AGRADECIMENTOS

Os resultados apresentados neste artigo foram obtidos através de atividades do Programa Residência Pedagógica com o suporte financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), do Instituto de Ciência Sociais, Educação e Zootecnia - ICZES/UFAM e da Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC).

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense**, 2019. Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular>



AMAZONAS. Poder Executivo. **Lei n.3951/13, de 4 novembro de 2013**. Diário Oficial do Estado do Amazonas. 2013.

AZEVEDO, M. A. R; ANDRADE, M. F. R. Projeto Político-Pedagógico e o papel da equipe gestora: dilemas e possibilidades. **Ética e educação**, v. 8, n. 21, 2012.

BAGATINI, G. Z.; SOUZA, M. da S. Formação continuada para professores de Educação Física: análise da produção do conhecimento. **Motrivivência**, v. 31, n. 58, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1977. 229p.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**. Edital 041: Chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do programa de residência pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, 2022.

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

FERREIRA, B. M. A educação não pode salvar o mundo: reflexões acerca da sobrecarga de trabalho docente e da responsabilidade sobre a formação das crianças. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, v.7, n.1, jan./dez, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 43p.

FREITAS, M. C de; FREITAS, B.; ALMEIDA, D. M. Residência Pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**. Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GIORDANO, C. C. Desafios do Novo Ensino Médio. **Educação matemática em revista**. Brasília, v. 28, n. 78, p. 186-190, jan./mar. 2023.



LIMA, P. A. B.; ROZENDO, C.A. Desafios e possibilidades no exercício da preceptoria do Pró-PET-Saúde. **Interface - Comunicação Saúde Educação**, p. 779- 91, 2015. Disponível em: DOI: 10.1590/1807-57622014.0542

MARZARI, G. Q.; KADER, Y. N. A. M. **Autonomia do aprendiz na aprendizagem de segunda língua**. Santa Maria, v.8, n.14, p. 121-128, dez., 2014.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo**, v.2, n.1, p. 93-109, jan./jun., 2013.

MONTEIRO, J. H. L.; QUEIROZ, L. C.; ANVERSA, A. L. B.; SOUZA, V. F. M. O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. **HOLOS**, v. 3, p. 1-12, 2020.

MOREIRA, H. R.; NASCIMENTO, J. V.; SONOO, C. N.; BOTH, J. Qualidade de vida no trabalho e perfil do estilo de vida individual de professores de Educação Física ao longo da carreira docente. **Motriz**, Rio Claro, v. 16 n. 4, 2010.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 17. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012. 127p.

RODRIGUES, P. M. L.; LIMA, W. S. R.; VIANA, M. A. P. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Revista Saberes Docentes em Ação**, v. 03, n. 01, set., 2017

ROSA, I. M.; BITTENCOUR, R. L. Impactos do Programa Residência Pedagógica para a formação dos professores na perspectiva dos docentes orientadores. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v.7, n. 2, jul./dez., 2023.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física Especial**, São Paulo, v.19, n.13, p.209-22, jul./set., 2005.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 14. ed. **Papirus**, 2002.



VIEIRA, M. M. C.; GOMES, D. P. Construção de laços sociais no espaço escolar a partir da experiência docente vivenciada na residência pedagógica sob o viés da subjetividade. **Revista Humanidades e Inovação**. Palma, v.9, n.12, 2022.



A RELEVÂNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA

Maria Luana dos Santos¹

Renata Beatriz Balbino da Silva²

Letícia Carolina da Silva Araújo³

Valdice Barbosa Pereira⁴

José Atalvanio da Silva⁵

Resumo: Este artigo apresenta as atividades realizadas no Programa Residência Pedagógica (PRP) em uma escola estadual do Agreste alagoano, destacando sua contribuição para a formação dos futuros professores de química. As atividades do PRP incluíram observação, planejamento e execução de aulas práticas, bem como participação em eventos científicos e exposições itinerantes, tanto na escola campo das atividades do PRP quanto em escolas que não participam do programa. Os resultados mostram que o PRP é um programa eficaz para melhorar a qualidade do ensino de química

- 1 Graduada em Licenciatura em química, Bolsista do Programa Residência Pedagógica – PRP, *Universidade estadual de Alagoas (UNEAL), Campus I*, email maria.santos97@alunos.uneal.edu.br
- 2 Graduada em Licenciatura em química, Bolsista do Programa Residência Pedagógica – PRP, *Universidade estadual de Alagoas (UNEAL), Campus I*, email renata.silva7@alunos.uneal.edu.br
- 3 Graduada em Licenciatura em química, Bolsista do Programa Residência Pedagógica – PRP, *Universidade estadual de Alagoas (UNEAL), Campus I*, email leticia.araujo@alunos.uneal.edu.br
- 4 Graduação em Licenciatura em química e Mestrado em química/Professora da educação básica, Bolsista preceptora do Programa Residência Pedagógica – PRP, email valdicebp1@gmail.com
- 5 Doutorado e Mestrado em química/professor de ensino superior, Bolsista coordenador da área de química do Programa Residência Pedagógica – PRP, *Universidade estadual de Alagoas (UNEAL), Campus I*, email atalvanio.silva@uneal.edu.br



nas escolas de ensino médio, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências pedagógicas para os residentes atuarem na educação básica.

Palavras-chave: Formação de professores; ensino de química; escola.

Abstract: This article presents the activities carried out in the Programa Residência Pedagógica (PRP) in a state school in Agreste region of Alagoas, highlighting its contribution to the training of future chemistry teachers. PRP activities included observation, planning and execution of experimental classes, as well as participation in scientific events and traveling exposition, both at the school where PRP activities take place and in schools that do not participate in the program. The results show that the PRP is an effective program to improve the quality of chemistry teaching in high schools, promoting the development of pedagogical skills and competencies for residents to work in basic education.

Keywords: Teacher training; chemistry teaching; school.



1 INTRODUÇÃO

A formação de professores de química para atuação na educação básica é um desafio complexo que requer uma combinação de sólidos conhecimentos teóricos e experiência prática no ensino. Iniciativas como o Programa Residência Pedagógica (PRP) têm sido amplamente adotadas para oferecer aos estudantes de licenciatura a oportunidade de adquirir experiência prática no ambiente escolar, preparando-os para a sala de aula (Corrêa; Pereira, 2019).

Diversas iniciativas de parceria entre as universidades e as escolas de educação básica têm sido utilizadas como um caminho para promover uma formação que desenvolva a valorização docente e a melhoria da prática formativa de licenciandos e professores da educação básica (Faria; Diniz-Pereira, 2019). Dentre essas estratégias, destacamos o PRP, que tem entre seus objetivos a implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (Capes, 2018, p. 1).

Nesse sentido, é importante destacar a necessidade de inserir os licenciandos em contextos nos quais metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem possam ser criticamente refletidas, e os grupos de reflexão orientada podem contribuir para uma formação nessa perspectiva (Abell; Bryan, 1997; Alves; Lima; Marcondes, 2012). A participação nesses grupos pode auxiliar na construção da identidade profissional do futuro professor, bem como, na significação e ressignificação de seu papel na sociedade.

Neste estudo, exploramos o papel do PRP na formação dos futuros de professores de química, com foco nas atividades realizadas em uma escola de educação básica em uma cidade do interior de Alagoas.

Este estudo consiste na necessidade de socializar as experiências vivenciadas no PRP na escola campo e como o programa contribuiu para a formação dos futuros professores de química. Além de relatar as experiências na escola campo também mencionaremos as atividades realizadas em outras escolas que não tem as ações do programa no interior de Alagoas. Além das socializações nessas escolas também participamos da IV Feira de Ciências do Estado de Alagoas (IV Fecial) e 20ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (20ª SNCT) na UNEAL, Campus I



2 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo envolveu uma abordagem qualitativa, que se mostrou adequada para uma análise detalhada das atividades realizadas durante o PRP em uma escola de educação básica em uma cidade do interior de Alagoas. A escolha por uma abordagem qualitativa permitiu uma compreensão mais profunda e contextualizada das experiências dos residentes, bem como das dinâmicas e desafios enfrentados no ambiente escolar. As principais etapas metodológicas incluíram:

Atividades do PRP

As atividades do PRP na escola campo foram variadas e incluíram observação de aulas ministradas pelo professor preceptor, planejamento de aulas práticas, execução de experimentos no laboratório de química da escola e participação em exposições itinerantes e eventos científicos.

Nas atividades realizadas durante o período de regência foram executadas aulas com conteúdos tradicionais de química, e também com abordagens que envolveram a elaboração de atividades para a Trilha de Aprofundamento (equilíbrio e movimento), segundo orientações da secretaria de educação de Alagoas, já com orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, as atividades incluíram:

Elaboração de Cardápio Alimentar Saudável: A atividade de elaboração de cardápios saudáveis durante a regência foi uma estratégia prática e inovadora que permitiu a compreensão teórica dos princípios nutricionais dos alimentos envolvendo uma abordagem química. Essa abordagem buscou não apenas informar os alunos sobre os componentes químicos dos alimentos, mas também promover uma aplicação prática desses conhecimentos em escolhas alimentares cotidianas mais saudáveis.

Os alunos foram estimulados a refletir sobre a qualidade nutricional de suas escolhas alimentares e entender como estas podem impactar na saúde a longo prazo. Essa abordagem permitiu que os alunos traduzissem seus conhecimentos em ações tangíveis, fortalecendo a conexão entre escolhas alimentares e bem-estar.

Brocolândia – Ambiente Virtual: Em complemento ao item anterior idealizamos e criamos a “Brocolândia”, um ambiente virtual, que foi



desenvolvido com o objetivo de oferecer uma abordagem mais dinâmica dos conteúdos trabalhados na Trilha. O personagem central do ambiente virtual é o senhor Cólins, representado por um brócolis, que apresenta hábitos alimentares saudáveis e não-saudáveis, e os impactos das nossas escolhas na nossa saúde.

Seminários Desenvolvidos pelos Alunos: Ao integrar os seminários desenvolvidos pelos próprios alunos, a ideia foi transformar cada estudante em um co-criador ativo do processo educativo. Nesse contexto, foi realizado como residentes, uma função vital, oferecendo orientação às equipes, que foram formadas através de sorteio, na escolha dos tópicos e no desenvolvimento das habilidades necessárias para preparar apresentações significativas.

O processo de preparação para os seminários envolveu pesquisa autônoma, impulsionando os alunos a aprofundarem seus conhecimentos e a desenvolverem habilidades de pesquisa crítica. Essa abordagem favoreceu não apenas o trabalho em equipe, e a responsabilidade na aquisição de conhecimento, mas também contribuiu para uma compreensão mais profunda dos tópicos discutidos

Além disso, ocorreu um papel ativo durante os seminários, não apenas na supervisão das apresentações unilaterais, mas também incentivando e facilitando interações de debates e sessões de perguntas e respostas. Em suma, a presença e orientação, como residentes, desempenho fundamental na eficácia e enriquecimento dos seminários, consolidando-se como agentes facilitadores do processo educacional colaborativo.

As exposições itinerantes e participação em eventos incluíram: A socialização das atividades do PRP ocorreu em duas escolas no interior de Alagoas, e também na IV Feira de Ciências do Estado de Alagoas (IV Feical) e 20ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (20ª SNCT) na UNEAL, Campus I.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir realizaremos a discussão dos pontos mencionados na metodologia que estão relacionados com as experiências adquiridas no PRP por parte dos residentes.



Elaboração de Cardápio Alimentar Saudável

O cardápio alimentar saudável (figura 1), foi criado com o intuito de buscar entender o que os alunos entendiam sobre uma alimentação equilibrada. A ideia era que eles elaborassem um cardápio semanal, incluindo proteínas, carboidratos e nutrientes essenciais para o dia a dia, sendo um convite para que expressassem suas escolhas alimentares, e como esses elementos impactam a saúde. No cardápio, sugerimos alimentos do cotidiano, como carnes, ovos, batatas, arroz e frutas, tornando o conteúdo mais prático e próximo da realidade dos alunos, assim levando em consideração as particularidades de cada um, buscando promover uma compreensão mais profunda entre escolhas alimentares e bem-estar.

Figura 1. Modelo utilizado para cardápio de alimentação saudável.

Cardápio Saudável SEMANAL

SEGUNDA-FEIRA:

- CAFÉ DA MANHÃ: VITAMINA DE FRUTAS (BANANA, MORANGO E MAÇÃ) COM AVEIA.
- ALMOÇO: FILÉ DE FRANGO GRELHADO, ARROZ INTEGRAL E SALADA DE FOLHAS VERDES.
- JANTAR: SOPA DE LEGUMES.

TERÇA-FEIRA:

- CAFÉ DA MANHÃ: IOGURTE NATURAL COM GRANOLA E MEL.
- ALMOÇO: PEIXE ASSADO, BATATA-DOCE E FEIJÃO.
- JANTAR: OMELETE DE CLARAS COM ESPINAFRE E TOMATE.

QUARTA-FEIRA:

- CAFÉ DA MANHÃ: SMOOTHIE VERDE (ESPINAFRE, ABACAXI E HORTELÃ).
- ALMOÇO: RISOTO DE QUINOA COM COGUMELOS E LEGUMES.
- JANTAR: SALADA DE ATUM COM GRÃO-DE-BICO.

QUINTA-FEIRA:

- CAFÉ DA MANHÃ: MINGAU DE AVEIA COM FRUTAS VERMELHAS.
- ALMOÇO: PEITO DE PERU ASSADO, QUINOA E COUVE REFOGADA.
- JANTAR: WRAP DE FRANGO COM ALFACE E TOMATE.

SEXTA-FEIRA:

- CAFÉ DA MANHÃ: PANQUECAS DE BANANA COM MEL.
- ALMOÇO: LENTILHAS COZIDAS, ARROZ INTEGRAL E SALADA DE CENOURA RALADA.
- JANTAR: PEIXE GRELHADO COM ASPARGOS E QUINOA.

SÁBADO:

- CAFÉ DA MANHÃ: TAPIOCA RECHEADA COM QUEIJO BRANCO E TOMATE.
- ALMOÇO: FRANGO AO CURRY, ARROZ BASMATI E SALADA DE PEPINO.
- JANTAR: CUSCUZ COM OVOS

DOMINGO:

- CAFÉ DA MANHÃ: OVOS MEXIDOS COM ESPINAFRE E TORRADAS INTEGRAIS.
- ALMOÇO: ESCONDIDINHO DE BATATA-DOCE COM CARNE MOÍDA MAGRA.
- JANTAR: SALADA COM FRANGO GRELHADO.

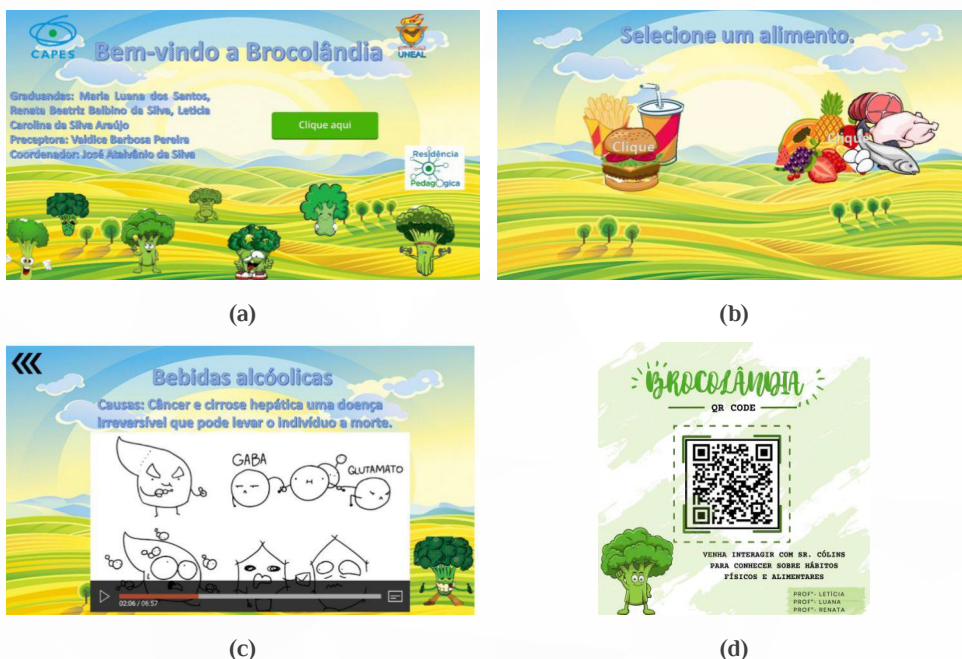
Fonte: Dados do autor.



Brocolândia – Ambiente Virtual

A proposta do cardápio alimentar, serviu como uma espécie de preparação para trabalhar com o espaço virtual a “Brocolândia” (figura 2), tendo como personagem principal o Senhor Cólins (figura 2a), um brócolis inteligente. O ambiente virtual criado no power point, explorou como a alimentação afeta nossa saúde, seja de forma positiva ou negativa, a depender de nossas escolhas (figuras 2b e 2c). O ambiente virtual pode acessado não somente aos alunos, mas por toda a comunidade escolar usando o QR code (figura 2d).

Figura 2. Ambiente virtual Brocolândia. (a) Senhor Cólins, (b) e (c) escolha de alimentos saudáveis e não-saudáveis, (d) QR code para acesso ao ambiente virtual.



Fonte: Dados do autor.

A Brocolândia foi idealizada como ferramenta lúdica, fortalecendo a relação entre o ensino de química e o cotidiano dos alunos. Buscamos enfatizar o conteúdo de química dos músculos, proposto na trilha de equilíbrio e movimento, assim, permitindo que os alunos escolhessem as opções alimentares apresentadas, baseando-se no cardápio elaborado no item anterior.



Assim, as escolhas feitas pelo alunado proporcionaram uma compreensão de como suas decisões alimentares afetam diretamente sua saúde. Além disso, o ambiente virtual permitiu a contextualização de conceitos químicos, tornando ensino de química mais dinâmico, concreto e significativo, reforçando a relevância prática do ensino de química.

Ao longo das atividades do PRP, foi possível notar nossa evolução enquanto futuros professores de química, aprimorando nossas habilidades pedagógicas, no planejamento e execução de aulas dinâmicas e colaborativas. Destacando as atividades de elaboração de cardápios saudáveis e a criação da “Brocolândia”, que trouxeram uma experiência desafiadora, visto que envolviam a abordagem do novo ensino médio.

Seminários Desenvolvidos pelos Alunos

Foi utilizada a estratégia de escolha dos tópicos dos seminários, permitindo que os alunos escolhessem os temas a serem apresentados de acordo com os conteúdos abordados na “Brocolândia”. Assim, os temas escolhidos pelos alunos abordaram: proteínas, vitaminas, carboidratos, bebidas alcoólicas, doces e refrigerantes.

A orientação na organização dos seminários desempenhou um papel fundamental no amadurecimento profissional dos residentes, preparando-os para sua futura atuação como professores. Esta experiência de orientação às equipes na escolha dos temas, na confecção dos slides e na apresentação, desenvolveu habilidades e criou o vínculo entre professor e aluno, não apenas contribuindo para o desenvolvimento profissional dos residentes, mas também possibilitando uma vivência real do que é ser docente na educação básica.

As exposições itinerantes e a participação em eventos

Além das atividades na escola campo, os residentes também socializaram as atividades em escolas que não possuem o PRP, através das exposições itinerantes, e também a participação em eventos científicos, disseminando o conhecimento para além dos limites da escola, envolvendo pais, alunos e membros da comunidade em atividades educacionais.

Como exemplo, destaca-se a socialização das atividades do PRP em duas escolas públicas no interior de Alagoas, sendo a primeira escola na cidade de Campo Alegre (figuras 3a) e a segunda escola na cidade de Major



Isidoro (figura 3b), bem como a participação na IV Feira de Ciências do Estado de Alagoas (IV Fecial) (figura 3c) e 20ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (20ª SNCT) na UNEAL, Campus I (figura 3d).

Figura 3. Socialização das atividades do PRP (a) na escola municipal da cidade de Campo Alegre, (b) na escola estadual de Major Isidoro, (c) na IV Fecial e na 20ª SNCT (d).



(a)



(b)



(c)



(d)

Fonte: Dados do autor.

Nessas socializações também foram realizados experimentos, além das atividades lúdicas. Como experimentos, tivemos o “fogo que não queima”, uma demonstração envolvente e simples que utiliza elementos do cotidiano para ilustrar conceitos químicos, mostrando a capacidade da água em absorver calor, tornando possível segurar uma chama sem causar queimaduras (figura 3d). O experimento não apenas cativou a atenção dos alunos, como de todos que visitavam as apresentações.



Outro experimento envolvente foi o “foguetete de garrafa PET”, que utilizou materiais simples, como álcool, garrafa PET e gás oxigênio do ar, que além de exemplificar princípios químicos como a combustão, demonstrou que a química pode ser acessível e emocionante, mesmo com recursos básicos. A experiência das socializações itinerantes e a participação nos eventos proporcionou momentos ricos de contato com outras realidades escolares, além de trocarmos experiências com outros professores, residentes e demais membros da comunidade escolar e científica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato destaca o potencial do Programa Residência Pedagógica como um programa relevante para a formação de futuros professores de química que atuarão na educação básica. O PRP proporcionou uma experiência enriquecedora para os residentes, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências pedagógicas, além do aprofundamento do conhecimento em química.

A colaboração com a preceptora desempenhou papel crucial, proporcionando orientação e conhecimentos valiosos para aprimorar nossas habilidades pedagógicas. As atividades desenvolvidas na trilha de equilíbrio e movimento, foram desafiadoras, mas enriqueceram a experiência enquanto futuros professores. A diversificação das abordagens, como a atividade sobre alimentação saudável e o uso do ambiente virtual Brocolândia, evidenciaram a flexibilidade e adaptabilidade no ensino de química frente às normatizações da BNCC.

As socializações das atividades do PRP como visitas a outras escolas, participação na IV Feira de Ciências do Estado de Alagoas (IV Fecial) e na 20ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (20ª SNCT) foram de extrema importância para disseminação do conhecimento científico em química, tanto nas escolas que não possuem o programa quanto o contato com demais pesquisadores na área da educação.

A conclusão deste programa não representa apenas o término de uma etapa, mas sim o início de uma trajetória contínua de aprimoramento das práticas pedagógicas. As lições aprendidas e as experiências vivenciadas certamente influenciarão positivamente no percurso como educadores.

No entanto, é importante reconhecer que o sucesso do programa depende de uma série de fatores, incluindo o apoio institucional, a qualificação dos preceptores e a infraestrutura disponível nas escolas. Recomenda-se



que futuras pesquisas explorem esses aspectos com mais detalhes, visando aprimorar ainda mais a eficácia do PRP na formação de professores de química. Espera-se que essas descobertas contribuam para o avanço da pesquisa educacional e inspirem iniciativas futuras voltadas para a melhoria do ensino de ciências no Brasil.

5 AGRADECIMENTOS

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido o qual representa contribuição ímpar na formação e permanência dos graduandos na licenciatura, além de promover a relação universidade-educação básica.

REFERÊNCIAS

ABELL, S. K.; BRYAN, L. A. Reconceptualizing the elementary science methods course using a reflection orientation. **Journal of Science Teacher Education**, Dordrecht, v. 8, n. 3, p. 153-166, 1997.

ALVES, F. E.; LIMA, V. A.; MARCONDES, M. E. R. O ensino experimental como ferramenta metodológica em um processo de formação continuada na perspectiva da reflexão orientada. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 16., 2012, Salvador. Anais... Salvador: ENEQ, 2012. P. 1-12. Disponível em: <http://www.eneq2012.qui.ufba.br/modulos/submissao/Upload/43237.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024

CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Edital 06/2018. Programa De Residência Pedagógica. 2018.

CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé; PEREIRA, Ademir de Sousa. Catalisadores da docência: os estágios supervisionados na formação de professores de Química. **Reflexões sobre o Estágio Supervisionado e o PIBID para a docência em Química**, v. 1, p. 47-64, 2019.

FARIA, J. B. e DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência Pedagógica: Afinal, o que é isso? **Revista Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.



SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p.333-352, 2008. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID199/v13_n3_a2008.pdf. Acesso em: 25 fev. 2024.



ANÁLISE DO PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO DE BOLSISTAS DO ICSEZ/UFAM

Dainessa de Souza Carneiro¹

Felipe Santos Marinho²

Gelson Vieira Costa³

Wellington da Silva Turibio⁴

Patrícia dos Santos Trindade⁵

Resumo: O propósito desta investigação foi analisar o papel do PIBID na formação dos estudantes bolsistas do curso de Educação Física do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou como instrumento a aplicação de um questionário composto por cinco perguntas direcionadas a 15 beneficiários do programa. Através das análises, observou-se que 14 dos discentes pretendem seguir na carreira docente, esse dado indica a relevância do PIBID na vida acadêmica dos licenciandos. As contribuições mencionadas e as experiências relatadas evidenciam o quanto positiva é a participação no PIBID e como o programa contribui com a formação docente, considerado como um divisor de águas, uma vez que proporciona aos bolsistas vivenciarem experiências no ambiente escolar

- 1 Especialista em Docência no Ensino Superior, Professora na rede Estadual de Ensino SEDUC/AM, Supervisora do Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência, UFAM, *Campus Parintins/AM*, dainessagen@hotmail.com
- 2 Graduando em Licenciatura em Educação Física, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência, UFAM, *Campus Parintins/AM*, felipe.marinho@ufam.edu.br
- 3 Graduando em Licenciatura em Educação Física, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência, UFAM, *Campus Parintins/AM*, gelson.vieira@ufam.edu.br
- 4 Graduando em Licenciatura em Educação Física, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência, UFAM, *Campus Parintins/AM*, wellington.turibio@ufam.edu.br
- 5 Doutora em Educação/Docente Curso de Licenciatura em Educação Física, Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, UFAM, *Campus Parintins/AM*, pstrindade@ufam.edu.br



desde os primeiros períodos do curso de licenciatura, favorecendo a identificação dos estudantes com a área escolhida.

Palavras-chave: docência; desenvolvimento; pibid

Abstract: The purpose of this investigation was to analyze the role of PIBID in the formation of scholarship students in the Physical Education course at the Institute of Social Sciences, Education, and Zootechnics of the Federal University of Amazonas (ICSEZ/UFAM). This is a qualitative research, which used a questionnaire composed of five questions directed at 15 program beneficiaries as the instrument. Through the analysis, it was observed that 14 of the students intend to pursue a teaching career, indicating the relevance of PIBID in the academic life of the students pursuing a teaching degree. The mentioned contributions and reported experiences highlight how positive participation in PIBID is and how the program contributes to teacher education, considered a watershed moment as it allows scholarship students to experience school environments from the early stages of their teaching degree, facilitating students' identification with the chosen area.

Keywords: teaching; development; pibid



1 INTRODUÇÃO

Lançado em 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma iniciativa estratégica do Ministério da Educação (MEC) visando incentivar a formação de docentes dedicados e qualificados. O programa busca despertar nos estudantes de nível superior o interesse pela carreira docente e promover sua valorização, por meio da oferta de bolsas de estudo. Estas são direcionadas prioritariamente à instituições de ensino que apresentam desempenho insatisfatório no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), segundo informações do portal do MEC. Bartochak e Sanfelice (2021) destacam que o PIBID representa uma política pública focada na redução dos índices de evasão e na diminuição da carência de professores nas áreas de licenciatura, com especial atenção inicialmente às disciplinas de Química, Física, Biologia e Matemática.

Desde o anúncio do primeiro edital em 2007, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) manifestou interesse pelo Programa Institucional de Iniciação à Docência, motivada pela baixa taxa de formandos em ciências exatas e pela falta de iniciativas voltadas especificamente para cursos de licenciatura. Em 2009, o programa se expandiu com um segundo edital, abrangendo a educação básica em sua totalidade. O terceiro edital, conhecido como PIBID Diversidade, teve como foco aprimorar a formação de docentes indígenas. Foi apenas em 2012 que o programa se estendeu aos campi de Parintins, Itacoatiara e Coari. No campus de Parintins, especificamente, o PIBID beneficiou os cursos de educação física, pedagogia e artes visuais. Em sua quarta edição (2022-2024), o subprojeto Educação Física, com 24 bolsistas e três supervisores, está ativo em três escolas estaduais.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) atua em conformidade com uma normativa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especificamente mencionada no artigo 62, parágrafo 5º. Esse programa abarca um leque de finalidades voltadas para fortalecer o vínculo entre estudantes de licenciatura e o ensino básico, além de promover uma aproximação produtiva entre as universidades e as escolas. O objetivo é familiarizar os discentes com as práticas pedagógicas vigentes em suas áreas de especialização, permitindo uma harmonização entre teoria e prática educacional. Essa integração se dá por meio do compartilhamento de experiências entre supervisores e bolsistas, que, enriquecidos por esses intercâmbios, levam os aprendizados adquiridos para seus futuros ambientes profissionais.



Assim, este estudo teve como propósito analisar o papel do PIBID na formação dos estudantes bolsistas do curso de Educação Física do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM).

2 METODOLOGIA

Este estudo seguiu uma abordagem qualitativa, focando na análise dos fenômenos sociais e educacionais relacionados aos estudantes de licenciatura em Educação Física no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O objetivo foi investigar as visões, vivências e métodos adotados pelos bolsistas, com a supervisão e orientação da coordenadora de área, visando obter uma compreensão aprofundada do ambiente educacional em escolas públicas do interior do Amazonas.

Esta pesquisa foi realizada entre os meses de Janeiro a Março de 2024, no Município de Parintins, Amazonas, com 15 alunos do 2º, 4º e 6º período do curso de licenciatura em educação física do ICSEZ-UFAM, regulamente matriculados no semestre 2023/2, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID ICSEZ/UFAM), inseridos nas escolas parceiras do programa, a saber: Escola Estadual Ministro Waldemar Pedrosa, Escola Estadual Gentil Belém e Colégio Nossa Senhora do Carmo.

Para a coleta de dados, foi desenvolvido um questionário visando a atender aos objetivos da pesquisa. Este questionário contou com cinco perguntas abertas, permitindo aos entrevistados a liberdade de expressar suas visões detalhadamente. A aplicação foi realizada através da plataforma online “Formulários Google”, as perguntas do questionário foram estruturadas para analisar as seguintes reflexões: (1) A contribuição das atividades do PIBID na formação dos bolsistas; (2) As iniciativas do PIBID mais relevantes para sua formação; (3) A percepção geral sobre o subprojeto de Educação Física; (4) As motivações para participar do PIBID; e (5) A intenção de seguir na carreira docente após a conclusão do curso. A análise dos dados adotou uma abordagem interpretativa das respostas, com o objetivo de correlacionar e comparar os dados fornecidos pelos participantes. Este método procurou condensar as informações reunidas para revelar percepções consistentes, auxiliando na construção de uma compreensão abrangente sobre o papel do PIBID na preparação dos futuros educadores de Educação Física do ICSEZ/UFAM.



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Sobre a contribuição das atividades do PIBID na formação dos bolsistas

Constatou-se que 14 dos participantes identificaram a experiência direta no ambiente escolar como um dos principais fatores que enriquecem sua formação acadêmica. Essa experiência foi essencial não só para ampliar o conhecimento, mas também para o aprimoramento da capacidade de falar em público e para o desenvolvimento de habilidades na resolução de problemas. Esses resultados estão em consonância com os estudos de Melo (2020, p. 136), que argumenta que a interação cotidiana na escola permite que os estudantes aperfeiçoem suas habilidades de comunicação oral e escrita, além de planejamento e avaliação. Segundo o autor, o contexto escolar também promove a capacidade do estudante de exercer uma prática reflexiva, apresentar soluções inovadoras para desafios e dificuldades enfrentados na docência.

De acordo com Dias e Soares (2012), a conquista de êxito está intimamente ligada à preparação para o início da carreira profissional, diante disso, este estudo revela a importância da imersão precoce na realidade escolar para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. As declarações dos participantes destacam a importância dessa experiência, sugerindo uma conexão significativa entre a prática pedagógica e a eficácia na formação de professores. O foco na obtenção de conhecimento prático, combinado com o desenvolvimento de habilidades de comunicação e resolução de problemas, revela a complexidade da educação como uma prática que transcende o aspecto teórico, demandando habilidades multidisciplinares.

As observações dos entrevistados reforçam a ideia de que a aprendizagem não se limita ao conteúdo curricular, mas se estende à aquisição de competências vitais para a vida, evidenciando o valor das experiências educativas integradas e diversificadas, como afirmou (B1) “as experiências vivenciadas na escola vem contribuindo significativamente para o meu crescimento social e emocional. Estas práticas têm se revelado fundamentais tanto na esfera educacional quanto na carreira profissional”.

Estudos como o de Martins e Ribeiro (2017, p. 1), apontam a participação dos estudantes como um indicador chave para determinar a qualidade do ensino, ligando diretamente a intensidade do envolvimento do aluno ao seu desempenho acadêmico. Estudantes engajados em atividades diversificadas



apresentam melhorias notáveis em habilidades como resolução de conflitos e empatia, elementos fundamentais para o sucesso tanto na vida acadêmica quanto profissional.

3.2 Sobre as iniciativas do PIBID mais relevantes para sua formação

As respostas destacam a relevância da experiência prática adquirida através das atividades de ensino, realizadas por meio de projetos de intervenção pedagógica. Além disso, a troca de experiências entre os bolsistas e a oportunidade de interagir diretamente com os alunos são elementos essenciais para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Esse contato direto não apenas facilita uma compreensão mais profunda das realidades educacionais, mas também possibilita a aplicação de teorias pedagógicas em situações reais, aprimorando as habilidades didáticas e promovendo uma reflexão mais precisa sobre as práticas pedagógicas adotadas em cada escola.

A Imersão na realidade escolar e a Mostra de Dança, mencionadas por 5 dos informantes, emergiram como duas das iniciativas mais valorizadas para o desenvolvimento acadêmico, como apontaram (B2) e (B3):

Acredito que o próprio programa em si, no que se refere a introduzir o discente no contexto escolar e experimentar mesmo que de uma forma rasa tudo o que ele pode enfrentar após a sua formação. Além disso, desde o começo do programa o discente cria seu próprio pensamento sobre a docência e ao se deparar com diversas situações de sala de aula consegue criar soluções tornando-se mais autônomo (B2).

O projeto de iniciação à docência propôs ações diversificadas no decorrer do projeto e todas de formas dinâmica a que me marcou mais foi a primeira mostra de dança. Eu achei gratificante o processo todo desde o planejamento, ensaios, até o dia do evento e me sinto feliz que essa ação teve uma demanda positiva e os novos Pibidianos terão a oportunidade de dar a continuidade na próxima edição (B3).

Não surpreende que a participação em uma Mostra de dança seja uma experiência significativa na vida de alguém, considerando que os benefícios dessa prática são amplamente reconhecidos. Segundo Nanni (2003, p. 7) as danças, em qualquer período histórico ou local geográfico, são uma representação das expressões e emoções dos povos, transmitindo seus estados de espírito e refletindo suas características culturais, servindo como meio



de expressão e comunicação. Gariba e Franzoni (2007, p.156), por sua vez, argumentam que compreender a dança e a si mesmo requer familiaridade com a história pessoal e as expressões culturais da comunidade. Nesse contexto, a dança sempre abordou temas essenciais da existência humana, como saúde, religião, morte, fertilidade, vigor físico e sexual, e influenciou diversos campos, como terapia, arte e educação, resultando em uma variedade fascinante de manifestações.

Mesmo com todos os benefícios da dança, essa prática é pouco utilizada no ensino básico. Segundo Silva et al. (2022, p. 1), as aulas de Educação Física tendam a privilegiar esportes coletivos, observando-se uma notável escassez de práticas corporais. Portanto, torna-se fundamental que os bolsistas promovam ativamente essas atividades. Este incentivo não só diversifica o repertório pedagógico dos futuros professores de Educação Física, mas também ressalta a importância da inclusão de expressões culturais e artísticas no currículo escolar, enriquecendo assim a experiência educativa tanto para professores quanto para alunos.

3.3 Sobre a percepção do Subprojeto Educação Física

A maior parte dos respondentes, correspondendo a 10 pessoas, ressaltou que o Subprojeto de Educação Física contribui significativamente para o ganho de experiência na carreira docente, conforme indicado por (B2) e (B7):

O subprojeto PIBID é de suma importância no processo de formação à docência, além de estimular a iniciação à docência nos oportuniza várias experiências e aprendizados, além disso, nos possibilita pôr em prática o que foi aprendido nas aulas teóricas na universidade (B2).

No meu ponto de vista o subprojeto é de grande importância para os licenciandos, pois ajuda na inserção no meio escolar dos novos discentes que estão entrando na carreira docente (B7).

O programa possibilita uma proximidade com a realidade escolar agregando valor para os estudantes de licenciatura, uma vez que facilita a integração dos futuros professores, apoiando aqueles que pretendem iniciar sua jornada na docência. Segundo Soczek (2011, p. 62), os primeiros anos de uma carreira como professor são frequentemente percebidos como os mais desafiadores, pois representam uma transição entre o período de formação acadêmica e a efetiva experiência prática como educador.



Os entrevistados destacam a importância de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula, como cita Paulo Freire (2000, p. 40) “a educação é sempre uma teoria do conhecimento aplicada na prática”. O autor destaca a ligação intrínseca entre teoria e prática, argumentando que a prática educacional se apoia nos fundamentos teóricos. Assim, o programa serve como um exemplo palpável de como aplicar a teoria do conhecimento na prática, preparando os futuros professores para superar os desafios da carreira com um alicerce firme e reflexivo.

De maneira similar, Flores (2010, p. 163) enfatiza o valor da aprendizagem através da observação, considerando-a vital para a absorção dos princípios do processo de ensino-aprendizagem. A autora sustenta que tal método não apenas simplifica o entendimento de conceitos teóricos, mas também estimula uma prática de reflexão indispensável para a evolução na carreira de docente.

3.4 Sobre as motivações que levaram os estudantes a participar do PIBID

Aquisição de experiência na docência foi uma das principais motivações que impulsionaram os estudantes a participarem do PIBID, conforme indicado pela fala dos entrevistados: “obtive um amplo conhecimento na minha área profissional, eliminando qualquer dúvida quanto à minha verdadeira paixão e vocação profissional” (B5); “a experiência em sala de aula foi importante para determinar se é realmente isso que desejo para minha vida” (B7).

Segundo Silva, Gonçalves e Paniágua (2017, p. 7), para os futuros educadores, essa primeira experiência é fundamental para a construção gradual de sua formação, permitindo-lhes adquirir cada vez mais conhecimento ao longo do processo educacional. Ao se envolver diretamente no processo de ensino e aprendizagem, os futuros educadores têm a oportunidade de vivenciar em primeira mão os desafios e recompensas da profissão docente. Primeiramente, a experiência em sala de aula oferece aos aspirantes a professores uma visão real do ambiente educacional, permitindo-lhes avaliar se têm afinidade com a docência e se sentem realizados ao interagir com os alunos. Esse contato direto com os desafios e demandas do ensino pode ajudar os indivíduos a discernir se a carreira de professor é realmente adequada às suas habilidades e interesses pessoais.

O incentivo financeiro levou 4 dos respondentes a entrar para o programa: “participar de um projeto com a oportunidade de receber uma bolsa é



um incentivo significativo durante meus estudos” (B7). Este dado corrobora com Oliveira (2016, p. 49) sobre 64% dos discentes no ensino superior recorrerem ao apoio do programa como meio essencial para sua permanência na universidade. Da mesma forma, Barroso, Souza e Souza (2023, p. 39) reitera que 18% dos alunos destacaram que receber algum auxílio da universidade ajudou-os a permanecer no ensino superior.

A necessidade de receber bolsa no PIBID está intrinsecamente relacionada a vários fatores que abrangem tanto o aspecto financeiro quanto o acadêmico e profissional dos estudantes. De acordo com a investigação conduzida por Barroso, Souza e Souza (2023, p. 39), no curso de licenciatura em educação física desta mesma universidade (ICSEZ/UFAM), foi constatado que 33% dos alunos não possuem emprego e dependem financeiramente de suas famílias para custear seus gastos, 19% trabalham, mas não têm independência financeira, e 8% são responsáveis pelo sustento de suas famílias, enquanto apenas 13% são financeiramente independentes, o que indica que esses estudantes têm meios para arcar com suas próprias despesas sem necessitar do suporte financeiro de suas famílias. Assim, com base na pesquisa desses autores, fica evidente que 52% dos graduandos precisam de auxílio financeiro para continuar seus estudos na universidade.

Nesse cenário, o PIBID desempenha um papel crucial ao fornecer suporte financeiro, permitindo que os bolsistas se concentrem mais intensamente em seus estudos e participem ativamente do programa, sem a necessidade de equilibrar compromissos com empregos remunerados que poderiam prejudicar seu desempenho acadêmico. Esse suporte é especialmente significativo para os alunos que enfrentam dificuldades financeiras e requerem apoio para continuar sua educação.

3.5 Sobre a Intenção de seguir a carreira docente após a conclusão do curso

De um total de 15 bolsistas, 14 expressaram sua intenção de seguir carreira, com apenas um não tendo essa intenção. Diante das justificativas apresentadas, a paixão pela área e a influência significativa do Programa foram as mais citadas: “Pretendo seguir com a docência pois é uma área que consigo me encaixar, principalmente após conviver com os alunos durante o PIBID” (B9); “Sim, seguirei. Escolhi cursar licenciatura em Educação Física para me tornar uma professora e compartilhar os meus conhecimentos e a paixão pela atividade física com outras pessoas” (B11).



Muitos expressam entusiasmo e convicção de que a docência é um caminho repleto de momentos extraordinários e desafios que contribuirão com o seu crescimento profissional. As respostas refletem não apenas a escolha da Educação Física como profissão, mas também o acolhimento que surge, onde a área escolhe os estudantes tanto quanto eles a escolhem, assim relata (B12): “[...]Espero poder ser agraciada com momentos inesquecíveis, pois além da Educação Física ter me escolhido, acho que a docência também me escolheu”. A escolha pela profissão docente pode ser influenciada pelo PIBID, que se torna significativo nas vivências dos estudantes ao oferecer experiências práticas que vão além do conteúdo teórico abordado na universidade.

Embora 13 dos participantes tenham indicado que o PIBID tem auxiliado a superar medos iniciais vinculados à sala de aula, este resultado sugere também uma reflexão sobre o programa. Enquanto a influência positiva do PIBID na preparação dos futuros professores é inegável, destacando-se como um meio eficiente para integrar prática e teoria, é importante considerar o que acontece com os 2 restantes. Essa parcela de participantes que não sentiu o mesmo nível de apoio para superar seus receios iniciais aponta para a necessidade de uma avaliação e possível reformulação do PIBID. Isso visa garantir que o programa atenda de maneira mais uniforme às necessidades de todos os estudantes, fortalecendo ainda mais sua base para enfrentar os desafios da docência e maximizando seu potencial como estímulo na formação docente. Além disso, é importante ressaltar um aspecto destacado por Dias e Silveira (2023, p. 2), que é a relação entre a escolha de uma profissão e a respectiva formação profissional com as histórias e vivências pessoais de cada indivíduo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diversos aspectos relacionados ao papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação dos estudantes, especificamente dentro do contexto do subprojeto de Educação Física do ICSEZ/UFAM, tem desempenhado um papel fundamental na promoção da qualidade dos futuros professores da educação básica do município de Parintins, AM.

A coordenadora de área e os professores supervisores contribuem orientando e transmitindo suas experiências oportunizando aos estudantes (bolsistas) atuarem diretamente nas escolas campo, aprendendo com as situações cotidianas, elaborando novas metodologias, desenvolvendo



práticas pedagógicas, elaborando planos de aula, além de uma compreensão mais ampla de sua futura profissão.

As iniciativas do Subprojeto de Educação Física são fundamentais para o crescimento acadêmico e profissional dos envolvidos, enriquecendo suas habilidades e preparo para a carreira docente. Da mesma forma, os participantes valorizam as atividades específicas oferecidas pelo programa como fundamentais para seu desenvolvimento, destacando práticas exemplares que têm potencial para serem refinadas ou ampliadas.

A percepção dos estudantes sobre o subprojeto de Educação Física é clara, enfatizando a importância e o impacto no enriquecimento do conhecimento e nas práticas pedagógicas. Em relação às motivações para a participação no PIBID, sobressai-se a busca por experiência na docência, além de um evidente desejo de contribuir para a melhoria da educação pública, entre outras razões motivacionais. Esses elementos refletem o comprometimento dos estudantes com a carreira docente.

Conclui-se, portanto, que o PIBID exerce uma influência na orientação dos bolsistas rumo à carreira docente após a conclusão de seus cursos, demonstrando que o programa contribui de maneira positiva na escolha pela docência como profissão. Além disso, evidencia-se que essa influência vai além do âmbito acadêmico, afetando também o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes, tornando-os protagonistas.

Apesar de suas imperfeições, é amplamente reconhecido como um dos programas mais eficazes para a formação docente. Contudo, essa percepção destaca a necessidade de ir além, impulsionando o desenvolvimento de novas iniciativas e o aperfeiçoamento contínuo da docência.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia- ICSEZ/UFAM e da Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC).

REFERÊNCIAS

BARROSO, I. S; SOUZA, T. B; SOUZA, W. M. **O Curso de Licenciatura em Educação Física do ICSEZ/UFAM: Aspectos facilitadores e desafiadores na visão dos acadêmicos.** 2023. 61f. Tese (Trabalho de conclusão de curso)



Universidade Federal do Amazonas (UFAM), 2023. Disponível em: https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/7201/23/TCC_lzaiasBarroso_ThianeSouza_WashingtonSouza.pdf

BARTOCHAK, A. V.; SANFELICE, G. R. Impactos da política pública do Pibid nas trajetórias formativas de ex-bolsistas: uma revisão de literatura. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 104, e5597, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5597>

DIAS, E. T. D; SILVEIRA, F. C. C. Profissão docente: adolescentes e adultos emergentes escolhem ser professores? **Revista Educação, ciência e cultura**, Canoas, v. 28 n. 1, p. 01-17, 2023. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/10373/4326>

DIAS, M. S. L; SOARES, D. H. P. A Escolha Profissional no Direcionamento da Carreira dos Universitários. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Curitiba, v. 32, n. 2, p. 272-283, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/33KF7yskTFtPcQpBDmX95Zg/?lang=pt&format=pdf>

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação, Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84816931003.pdf>

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000, 63p.

GARIBA, C. M. S; FRANZONI, A. Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.13, n. 02, p.155-171, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.3553>

MARTINS, L. M; RIBEIRO, J. L. D. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 223-247, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/VD7hTdfYbHCZNKxzTNfHSYk/#>

MELO, N.; LYRA, K. A. P. A importância do Pibid e do Pibic: uma reflexão sobre programas de formação docente. **Iniciação Científica CESUMAR**,



Nova Iguaçu, v. 22, n. 1, p. 133-139, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/iccesumar/article/view/7987/6310>

NANNI, D. **Dança educação: princípios métodos e técnicas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1998. 307p.

OLIVEIRA, A. R. L. **A contribuição do PIBID/Física na formação profissional dos estudantes de licenciatura em Física da UFAM**. Tese (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM), 2016. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5101/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Antonio%20Rizonaldo%20%20Lima.pdf>

SILVA, J.; ALENCAR, A.; SALLES, W. N.; RESENDE, R. O ensino da dança na educação física escolar: Um relato de experiência fundamentado no ensino centrado no aprendiz. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, vol. 35, n. 2, p. 148-166, 2022. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.18801>

SILVA.S.; GONÇALVES, M. D.; PANIÁGUA, E. R. M. A importância do PIBID para formação docente. In: 3º Encontro Missionário de estudos Interdisciplinares em cultura, **Anais [...]**, Santo Ângelo - RS, 2017. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/pibid2014/files/2018/02/a-importancia-do-pibid-para-formacao-docente.pdf>

SOCZEK, D. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 57-69, 2011. Disponível em: <https://revformacao-docente.com.br/index.php/rbfp/article/view/46>



ANÁLISE DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL DOM GINO MALVESTIO SOBRE A ATUAÇÃO DOS RESIDENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Edilson Mota Ribeiro¹

Marcos André Farias da Costa²

Geovane Pinheiros dos Santos³

Inês dos Reis Pio⁴

Mariana Pereira de Andrade⁵

Resumo: O presente artigo tem como principal objetivo relatar a percepção dos alunos de uma turma do 1º ano do ensino médio do turno matutino da escola Estadual Dom Gino Malvestio, no Município de Parintins/AM, e baseado nestas informações realizar uma análise sobre a atuação dos residentes de Educação física nas aulas. Ao todo participaram da pesquisa 27 alunos de ambos os sexos. Na pesquisa utilizou-se uma abordagem mista (quali/quantitativa), realizada através de entrevista estruturada com o uso de fichas de relato de experiências dos alunos e que posteriormente foram analisadas estatisticamente nas plataformas Excel e Word. A partir das análises, constatamos

- 1 Mestre em Ciências da Educação, Preceptor do Programa Residência Pedagógica, UFAM, *Campus* Parintins, emotaribeiro@yahoo.com.br.
- 2 Graduando em Licenciatura em Educação Física, Bolsista do Programa Residência Pedagógica, UFAM, *Campus* Parintins, marcos.farias.mcosta@gmail.com.
- 3 Graduando em Licenciatura em Educação Física, Bolsista do Programa Residência Pedagógica, UFAM, *Campus* Parintins, geovanepinheiro0646@gmail.com.
- 4 Graduanda em Licenciatura em Educação Física, Bolsista do Programa Residência Pedagógica, UFAM, *Campus* Parintins, inesreispio@gmail.com.
- 5 Mestre em Educação Física, Coordenadora do Programa Residência Pedagógica, UFAM, *Campus* Parintins, andrademp@ufam.edu.br.



que houve uma avaliação positiva da participação dos residentes nas aulas. Sobre os questionamentos acerca da participação dos residentes na escola, a metodologia aplicada e a relação entre residente e aluno, a grande maioria dos alunos apontaram como ótimo e nenhum assinalou como ruim. Em seus relatos escritos, os alunos fizeram elogios, destacaram a importância do programa residência pedagógica nas atividades, e apenas dois alunos demonstraram insatisfação. Os resultados demonstram a importância do Programa Residência Pedagógica e dos residentes para a escola e as aulas de Educação Física, levando em consideração a percepção dos alunos. Diante disso, pode-se afirmar que o programa além de contribuir de maneira significativa na aquisição de conhecimentos que somarão na formação de professores, também é importante para formação dos estudantes nas escolas campo.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; Educação Física; Formação de Professores.

Abstract: The main objective of this article is to report the perception of students in a 1st year high school class in the morning shift at the Dom Gino Malvestio State School, in the Municipality of Parintins/AM, and based on this information, carry out an analysis of the performance of Physical Education residents in classes. In total, 27 students of both sexes participated in the research. In the research, a mixed approach (quali/quantitative) was used, carried out through structured interviews using forms reporting students' experiences, which were later statistically analyzed on the Excel and Word platforms. From the analyses, we found that there was a positive evaluation of residents' participation in classes. Regarding questions about the participation of residents in the school, the methodology applied and the relationship between resident and student, the vast majority of students rated it as excellent and none rated it as bad. In their written reports, the students praised them, highlighted the importance of the pedagogical residency program in their activities, and only two students expressed dissatisfaction. The results demonstrate the importance of the Pedagogical Residency Program and residents for the school and Physical Education classes, taking into account the students' perception. In view of this, it can be said that the program, in addition to contributing significantly to the acquisition of knowledge that will contribute to teacher training, is also important for the training of students in rural schools.

Keywords: Pedagogical Residency Program; Physical education; Teacher training.



1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos algumas transformações na sociedade contemporânea têm sido observadas, dentre estas podemos destacar a Política Nacional de Formação de Professores. O Programa Resistência Pedagógica (PRP) integra a política nacional de formação de professores, destinada a licenciados a partir da metade dos seus cursos. Visa estimular o aprimoramento da formação dos participantes e permite que atuem nas escolas da educação básica. Possibilita assim que os acadêmicos vivenciem o ambiente escolar ainda na graduação (Martins *et al.* 2021).

O PRP, é uma experiência enriquecedora para os futuros professores, inclusive os da área de educação física, pois proporciona a prática dentro do ambiente escolar. Durante o programa, os participantes tem a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na formação acadêmica, enfrentando desafios reais da sala de aula e da escola. O contato com a prática, oportunizado por meio de um programa voltado a formação inicial, contribui para o desenvolvimento de fundamentos teóricos que sustentem ações futuras (Freitas *et al.* 2020).

Outro fator importante proporcionado pelo programa, é o contato direto com os alunos. Os residentes tem a possibilidade de vivenciar o cotidiano escolar desses alunos e até mesmo criar relações, tudo dentro da ética, respeito e da profissionalidade. Essa interação entre o residente e o estudante é essencial para um bom desenvolvimento das atividades e para promover a troca de conhecimentos. Além disso, o residente aprende como se deve construir uma boa relação entre o professor e os alunos. Uma relação positiva entre ambos, aumenta a probabilidade se ter um melhor aprendizado e produz bons resultados (Aquino, 1996).

Diante disso, é importante entender como os alunos observam e avaliam a figura do residente dentro do ambiente escolar. Pois isso possibilita uma reflexão sobre os pontos positivos e negativos acerca do trabalho realizado no ambiente escolar. E pode servir como base para manter ou melhorar a forma como se está sendo realizadas as atividades pedagógicas na escola.

Esperamos que com essa pesquisa que a população de forma geral tenha uma maior compreensão e um maior lastro de conhecimentos do processo histórico, cultural e educacional do município de Parintins, contribuindo para o desenvolvimento do cidadão crítico, reflexivo e atuante na sociedade.

Apesar de no Brasil haver pesquisas relacionadas à Formação de Professores de Educação Física, na região Norte há uma escassez de dados



referente a esta temática. Compreender essa formação acadêmica com o auxílio do PRP é um meio de integrar o conhecimento científico e tecnológico com a realidade social e cultural, de nossa formação.

Desta forma, este estudo buscou responder o seguinte questionamento: Qual a percepção dos alunos da escola estadual Dom Gino Malvestio, sobre a participação e atuação dos residentes do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto de Ciências, Educação e Zootecnia - ICSEZ.

Devido à importância deste tema e à necessidade de pesquisas que busquem compreender as associações entre a formação acadêmica e o PRP, o objetivo geral é relatar a percepção dos alunos de uma turma do 1º ano do ensino médio do turno matutino da escola Estadual Dom Gino Malvestio, no Município de Parintins, AM.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública no Município de Parintins/Am, com alunos do ensino médio, no mês de dezembro de 2023 com abordagem mista (quali/quantitativa), com um maior aprofundamento na abordagem qualitativa. Segundo Creswell (2007, p. 27), a pesquisa mista é uma abordagem de investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa, a fim de obter resultados mais extensos e o problema da pesquisa poder ser mais bem esclarecido.

A pesquisa foi realizada através de uma entrevista estruturada com uso de fichas de relato de experiências dos alunos. A ficha continha 3 questões de múltipla escolha e 1 questão dissertativa sobre o PRP na escola, especialmente nas aulas de Educação Física. De acordo com Gil (2008), a entrevista estruturada desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número.

A entrevista foi realizada na escola Estadual Dom Gino Malvestio, no dia 14 de dezembro de 2023, das 7h às 8h. E foi aplicada em uma única turma do 1º ano do Ensino Médio do turno matutino. Realizada de maneira anônima, sem a identificação dos alunos participantes. Ao todo participaram da pesquisa 27 alunos de ambos os sexos.

Após de ser feita a entrevista, realizou-se a análise estatísticas dos dados coletados, através das plataformas Excel e Word. E em seguida foram construídos os gráficos com os resultados para melhor visualização e entendimento dos resultados.



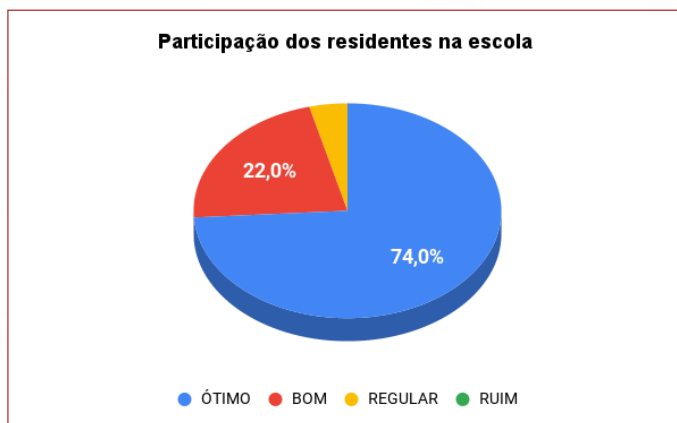
Posteriormente, realizou-se a análise de conteúdo dos resultados obtidos através das entrevistas. E assim foi possível compreender a percepção dos alunos em relação aos residentes de Educação Física no ambiente escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para alcançarmos nossos objetivos de maneira prática e objetiva utilizamos perguntas fechadas e uma pergunta aberta. As respostas dos alunos possibilitaram entender suas percepções e suas sugestões para os residentes. Os alunos responderam os seguintes questionamentos:

QUESTÃO 1: *Como você avalia a participação dos residentes (acadêmicos) na escola?*

Gráfico 01: Participação dos residentes na escola



De acordo com os dados do (gráfico 01), (74%) dos alunos nos relataram que a participação dos Residentes foi ótima, (22%) destacaram que foi bom e apenas (4%) foi regular.

Nesse contexto podemos ressaltar que a avaliação dos alunos foi positiva. Nesta vertente é importante destacar a grande relevância dos residentes do curso de Educação Física do ICSEZ no ambiente escolar, especialmente na Escola Estadual Dom Gino Malvestio.

Segundo o relato do aluno A “Os residentes são excelentes profissionais, sempre atenciosos procurando sempre dá o melhor de si, um ótimo trabalho, com eles aprendi muitas coisas, o comportamento deles é muito bom, é como se eles conhecessem a gente a muito tempo...”.



A contribuição dos residentes foi bastante significativa, pois através da forma de ensino os alunos se sentiam à vontade para sanar suas dúvidas, e a forma de comunicação na aplicação das aulas permitiu com que os alunos se sentissem motivados a participar e se envolver de forma positiva.

De acordo com Venquiaruto (2021), destaca em seu estudo resultados semelhantes. O autor relata que as ações pedagógicas diferenciadas que foram realizadas por um determinado grupo de residentes, despertaram a curiosidade dos alunos e sua motivação para participar das aulas.

A participação dos residentes na escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento de um ambiente educacional saudável e positivo. Ela promove a integração com a comunidade escolar e tem contribuído para um maior engajamento dos os alunos.

Nas lentes de Marzano (2003), caracteriza como um ambiente de aprendizagem positivo, aquele em que os estudantes se sentem valorizados, respeitados e também seguros. Os alunos são encorajados por seus professores a se expressarem e a participarem ativamente das atividades.

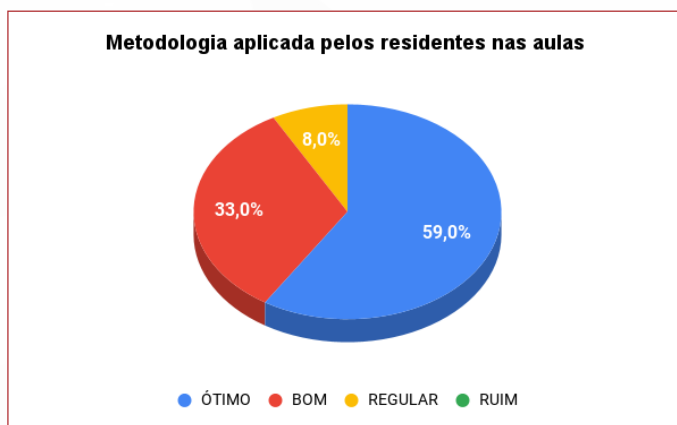
Júnior *et. al.* (2023), define que um ambiente de aprendizagem positivo é aquele em que possui um clima emocional acolhedor, relações interpessoais positivas, estímulo à autonomia e responsabilidade dos alunos, valorização da diversidade e inclusão, e promoção da interação e colaboração entre os estudantes e professores.

Além disso, aperfeiçoa a formação dos discentes de cursos de licenciatura e ao mesmo tempo em que contribui para uma cultura escolar mais inclusiva e colaborativa. A presença ativa dos residentes na escola fortalece a parceria entre a universidade e a instituição educacional, promovendo um ambiente de aprendizagem enriquecedor para todos os envolvidos (Brasil, 2022).



QUESTÃO 2: Como você avalia a metodologia aplicada pelos residentes (acadêmicos) nas aulas práticas e teóricas?

Gráfico 02: Metodologia Aplicada pelos Residentes nas Aulas



De acordo com os resultados do (gráfico 02), (59%) dos alunos relataram que a metodologia aplicada pelos residentes nas aulas foi ótima, (33%) destacaram que foi bom e apenas (8%) foi regular. Diante das análises podemos destacar que a metodologia aplicada foi positiva. Houve uma relação entre teoria e prática, ou seja, uma práxis pedagógica.

Para Montenegro (2021), a teoria e a prática possuem uma relação indissociável que, quando revestida de reflexão-ação-transformação, constitui-se *práxis*, ou seja, novos conhecimentos, é uma atividade humana sensível e não apenas como um objeto ou intuição.

De acordo com relato do aluno B “eles sempre aplicavam suas aulas super bem, explicavam muito bem, e sempre ajudavam em nossas dúvidas...”. Levando em consideração a percepção dos alunos, pode-se afirmar que os residentes estão desenvolvendo um bom trabalho no ambiente educacional. Estão sempre em busca de metodologias inovadoras e criativas, que incentivem os alunos a participarem de forma positiva das atividades propostas. Uma aula de Educação Física bem elaborada, sistematizada e diversificada, possibilita uma percepção diferente e positiva dos alunos (Alves *et al.* 2018).

De acordo com o Projeto Político do Curso (PPC) de Educação Física, referente à relação teoria/prática, destacamos que:

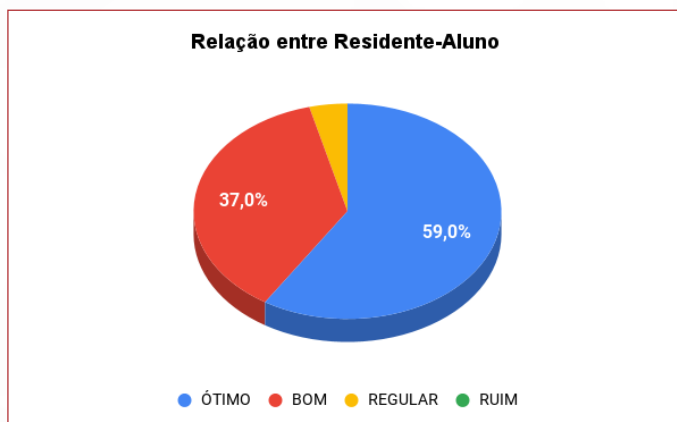
(...) o processo de formação, não obstante a solidez e qualidade pedagógicas necessárias, tenha como princípio a articulação da teoria com a prática a partir de um prisma interdisciplinar,



integrando os saberes científico tecnológicos, conhecimentos específicos de formação profissional e noções tácitas advindos das práticas sociais e da experiência profissional docente com as ideias afins ao senso comum que os alunos trazem consigo para o perimetro escolar segundo as vivências que acumularam. Tal integração é fundamental para a busca de soluções que os desafios a serem enfrentados no mundo do trabalho requerem. Em resumo, competências intelectuais, organizacionais, comunicativas, sociais e gerenciais são exigências postas aos profissionais de educação neste novo contexto (Universidade, 2014, p. 23).

QUESTÃO 3: *Como você avalia a relação entre residente-aluno?*

Gráfico 03: Relação entre Residente-Aluno



De acordo com nossos resultados do (gráfico 03), (59%) dos alunos avaliaram que a relação entre residente e aluno foi ótima, (37%) destacaram que foi bom e apenas (4%) foi regular. Neste sentido podemos elencar que a relação de ambos foi positiva e favoreceu um ambiente de ensino e aprendizagem prazeroso, contribuindo para a formação acadêmico e profissional dos residentes.

Na visão do aluno C “Gostei muito da presença dos acadêmicos na escola, eles foram muito legais na sala de aula e na quadra, aprendemos muito sobre muitas novas coisa com eles, dentro e fora da quadra e espero ver eles nos próximos anos...”.

Ao analisar as respostas dos alunos nota-se que existe uma boa relação entre os residentes e alunos. Isso faz inferir que a maneira como os residentes interagem e se comportam frente aos alunos estar sendo bem aceita.



Pode-se considerar que os bons métodos pedagógicos, a ética, o respeito, a amizade e a cordialidade dos residentes foram fatores determinantes para a obtenção desses resultados. Tudo isso corrobora com os estudos de Belotti e Faria (2010), que afirma que o professor deve construir essa relação com seus alunos, para que se possa ter um ambiente bom e respeitoso para todos.

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é um componente curricular obrigatório da educação básica, podemos destacar que:

Cabe ao profissional de Educação Física Escolar desenvolver atividades nas áreas do desporto, ginástica e recreação, dentre outras; executar trabalhos, projetos e programas na área educacional; realizar informes técnicos, científicos e pedagógicos; participar de trabalhos interdisciplinares e multidisciplinares, como estratégia didática, considerando as necessidades educacionais dos educandos (Universidade, 2014, p. 20)

QUESTÃO 4: *Relato dos alunos sobre o que o programa significou, enfatizando a contribuição dos residentes em seu aprendizado.*

Analisando a questão 4 do relato de experiências dos alunos, percebeu-se que no geral a presença dos residentes durante as aulas de educação física foi muito positiva. Os alunos relataram diversos pontos positivos relacionados a participação dos residentes durante as atividades pedagógicas. Em um dos relatos o aluno D, fez a seguinte afirmação “Pra mim não quero que acabe esse programa, que isso continue assim, não sou muito de gostar de professor, mas esse ano foi o que mais gostei de professor”.

De acordo com Santos *et. al.* (2019), “a importância do PRP está principalmente na interação do residente com a escola campo e alunos, e na diferenciação nas aulas, pois muitas das vezes as aulas se tornam monótonas e desmotivadoras por sempre acontecerem da mesma forma”.

Houveram poucas críticas em relação a atuação dos residentes, apenas dois alunos demonstraram insatisfação. O aluno E achou injusta a nota que recebeu no trabalho, enquanto o outro relatou que não gosta de aulas práticas de Educação Física. Essas são situações comuns de acontecer dentro do ambiente escolar e que podem ser resolvidas, o professor também pode fazer uma reflexão crítica sobre suas metodologias.



Freire (2011) destaca a importância do professor realizar uma reflexão crítica sobre suas práticas, com o objetivo de encontrar maneiras que possibilitem a participação de todos os alunos nas aulas.

Com base nessas perspectivas, percebe-se que a presença dos residentes na Escola Estadual Dom Gino Malvestio foi muito importante para o desenvolvimento das atividades pedagógicas nas aulas de Educação Física. O residente vivencia a realidade do professor, e o contato com os alunos através das aulas é onde acontece a imersão e troca de saberes e experiências entre a vida acadêmica e a sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que o PRP tem contribuído de forma significativa na aquisição de conhecimentos que somarão na formação dos estudantes da escola Dom Gino Malvestio e tem sido muito positiva também para os residentes, pois contribui na formação e possibilita diversos conhecimentos. O PRP tem proporcionado conteúdos novos que tem por objetivo uma educação transformadora, justa e inclusiva.

É notável a importância que o PRP tem na formação do futuro docente e para a escola-campo. O programa aproxima o acadêmico do ambiente escolar, e dar a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na universidade e, além disso, proporciona conhecer as dificuldades enfrentadas no dia a dia pelos professores. Essas trocas de conhecimentos são fundamentais para a construção de um ambiente educacional enriquecedor.

De acordo com os relatos, entende-se que houve uma avaliação positiva em relação a participação dos residentes nas aulas de Educação Física. Apenas dois alunos demonstraram insatisfação, porém nenhum apontou como ruim. A maioria dos alunos acharam ótimo e teceram elogios acerca das atividades pedagógicas propostas pelos residentes, isso evidencia o bom desempenho dos mesmos. É importante ressaltar que os residentes em parceria com o professor preceptor estão sempre buscando e planejando atividades inovadoras, que incentivam a participação e a ampliação do lastro de conhecimentos de todos nas aulas.

É importante destacar que de acordo com contexto estudado os resultados podem variar, por exemplo, uma pesquisa realizada em outra turma e até mesmo em outra escola pode encontrar resultados diferentes. Desta maneira, a realização de outros estudos com a mesma natureza e a mesma



intenção feitos em realidades diferentes poderão apresentar resultados distintos e revelar novas perspectivas.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), o Instituto Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) - UFAM Campus Parintins, a Secretaria Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC) e a Escola Estadual Dom Gino Malvestio (EEDGM). Gostaríamos de expressar nossa imensa gratidão a todas as instituições pelo suporte prestado, que foi fundamental para o desenvolvimento e conclusão deste artigo. A colaboração e parceria de todos foram essenciais para o sucesso do projeto.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J.G. Desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. Tradução. São Paulo: **Summus**, 1996...Acesso em: 10 jan. 2024.

BELOTTI, S.H.A; FARIAS, M.A.D. *Relação Professor/Aluno*. Vol. 1. São Roque: **Saberes da Educação**, 2010.

BRASIL. **Programa Residência Pedagógica**. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacaobasica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2º. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M.C; FREITAS, B.M; ALMEIDA, D.M. *Residência Pedagógica e sua contribuição na formação docentes*. Fortaleza: **Ensino em perspectiva**, 2020.



GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisas sociais**. 6º. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JUNIOR, J. F. C *et. al.* A importância de um ambiente de aprendizagem positivo é eficaz para os alunos. v. 6. REBENA, 2023.

MARTINS, R.E.M.W *et. al.* Programa Residência Pedagógica e formação inicial de professores/as – experiências e diálogos. Campo Grande: Editora Inovar, 2021.

MARZANO, R. J. **What works in schools: Translating research into action**. ASCD. 2003

MONTENEGRO, M.E. A relação entre teoria e prática no ensino superior. **Centro Universitário de Brasília**, 2021.

MONTEIRO, J.H.L *et al.* O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a pratica. Maringá: **HOLOS**, 2020.

SANTOS, E.M.A. *et. al.* A influência dos residentes na vida escolar dos alunos de física no ensino médio. **VII Encontro de Iniciação a Docência da UEPB**. Patos, 2019.

VENQUIARUTO, L.D. Residência Pedagógica: Relatos de Experiencia 2020 – 2021. Erechim, RS: **EdiFAPES**, 2021.

UNIVERSIDADE Federal do Amazonas. Administração Superior. Administração do ICSEZ/UFAM/PARINTINS. Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Física ICSEZ/UFAM/PARINTINS. NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE – EDUCAÇÃO FÍSICA ICSEZ/UFAM/PARINTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Parintins, AM, 2014.



AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA DIVERSIFICAÇÃO DE METODOLOGIAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA

Adriana Roseno Monteiro¹

David Luiz Rodrigues de Almeida²

Resumo: Este trabalho apresenta as experiências em preceptoria vivenciadas durante as atividades desenvolvidas pelo Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Roraima – UFRR, durante o período de novembro de 2022 a março de 2024. Tem como objetivo principal mostrar as metodologias de ensino realizadas pelo PRP, subprojeto Geografia, e as suas contribuições para a aprendizagem dos alunos da escola-campo. Os procedimentos metodológicos estão alicerçados nas revisões bibliográfica e documental, fundamentais na constituição do aporte teórico e conceitual sobre o tema; e na pesquisa de campo, realizada no Colégio Estadual Militarizado Professora Conceição da Costa e Silva. O PRP, subprojeto Geografia, foi de grande relevância pois auxiliou na instrução dos futuros professores de Geografia, que puderam superar suas inseguranças e dificuldades. Além disso, a formação continuada da professora da Educação Básica, com o aprofundamento de seus conhecimentos por meio das discussões acadêmicas e na melhoria da qualidade de ensino dos alunos da escola,

1 Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Roraima – UFRR e professora preceptora do Subprojeto de Geografia do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Roraima – UFRR. E-mail: drycaluz@hotmail.com

2 Doutor em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba e docente orientador Subprojeto de Geografia do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Roraima – UFRR. E-mail: david.almeida@ufr.br



através do desenvolvimento de metodologias de ensino mais diversificadas que mediarão o processo de ensino-aprendizagem em Geografia.

Palavras-chave: Formação Docente; Metodologias de Ensino; Ensino de Geografia.

Abstract: This essay aims to present the experiences in preceptorship during the activities developed by Pedagogical Residency Program (PRP) at Federal University of Roraima (UFRR), from November 2022 to March 2024. Its main objective is to show the methodologies of teaching accomplished by PRP, Geography Subproject, and its contributions to the learning of students at field school. The methodological procedures are on bibliographic and documentary reviews, which are fundamental in constituting theoretical and conceptual support about the subject; and in field survey, carried out at the Colégio Estadual Militarizado Professora Conceição da Costa e Silva. The PRP, Geography Subproject, was of great relevance because it helped in the training of future Geography teachers, who managed to overcome their insecurities and difficulties. In addition, the continuing education of Basic Education teachers, with the deepening of their knowledge through academic discussions and the improvement of the quality of teaching for school students, through the development of more diversified teaching methodologies that mediate the teaching learning process in Geography.

Keywords: Teacher Formation; Teaching Methodologies; Teaching Geography.



1 INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e que tem entre as suas metas o aperfeiçoamento da formação docente dos cursos de licenciatura, por meio da imersão dos licenciandos nas escolas de Educação Básica. Nesse sentido, o PRP proporciona uma formação prática dos discentes em curso, com uma vivência maior na escola, uma vez que o aluno da licenciatura não ficará restringido somente às atividades relacionadas ao estágio supervisionado, mas à composição de outras experiências que ressaltam a práxis pedagógica em Geografia.

O PRP se fundamenta no entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de Educação Básica. Para tanto, é necessário formar o docente para compreender criticamente o ensino, assim como seu contexto sócio-histórico, político e econômico.

As escolas enfrentam a emergência de diversas situações peculiares como a superlotação, a insuficiência de materiais didáticos, a evasão escolar, a desestrutura familiar e mazelas sociais diversas que afetam o processo educacional. E, por meio do PRP, esta realidade se descortina diante dos residentes (alunos do curso de licenciatura em Geografia), que tiveram a oportunidade de vivenciar a dinâmica escolar da rede básica de ensino, especialmente neste período pós-ensino remoto, ocasionado pela pandemia da Covid-19.

O advento da Covid-19, síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2), viabilizou um novo panorama na educação, sobre a qual torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas. Haja vista que o período pandêmico trouxe consequências negativas ao aprendizado dos alunos, é imperativo desenvolver estratégias de ensino que visem a recuperação da aprendizagem e a melhoria na qualidade do ensino.

O PRP trouxe contribuições valiosas para o ensino com metodologias mais diversificadas e voltadas para o cotidiano e para as particularidades dos discentes, com o intuito de despertar o interesse e a motivação, além de favorecer o processo de ensino-aprendizagem em Geografia.

Destarte, este estudo aborda as contribuições das ações desenvolvidas pelo PRP, subprojeto Geografia, da Universidade Federal de Roraima, desenvolvido no período de novembro de 2022 a março de 2024, no Colégio



Estadual Militarizado Professora Conceição da Costa e Silva, localizado na cidade de Boa Vista, capital do Estado de Roraima. Mediante o exposto, o objetivo principal deste trabalho é mostrar as metodologias de ensino propostas pelo PRP, subprojeto Geografia, e as suas contribuições para a aprendizagem dos alunos da escola-campo.

No intuito de atingir o objetivo proposto, este estudo adotou como procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica e documental – essenciais na formação de um aporte teórico e conceitual sobre o tema; e a pesquisa de campo – através do desenvolvimento das ações do PRP, Subprojeto Geografia, realizadas no Colégio Estadual Militarizado Prof. Conceição da Costa e Silva.

2 METODOLOGIA

O presente relato de experiência das atividades desenvolvidas enquanto preceptora no subprojeto de Geografia do PRP/ UFRR concerne ao período de novembro de 2022 a março de 2024. As intervenções foram realizadas por meio da parceria entre a UFRR e Colégio Estadual Militarizado Prof. Conceição da Costa e Silva, escola de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, situada na zona oeste da cidade, no bairro Senador Hélio Campos, Boa Vista/RR.

O subprojeto de Geografia é composto pelo docente orientador (professor da UFRR), pela professora preceptora (professora da Educação Básica) e por cinco residentes (alunos do curso de licenciatura em Geografia da UFRR). As atividades do PRP foram divididas em IV módulos. Cada um desses módulos contemplava um período destinado ao processo de formação da equipe, pesquisas científicas relacionadas aos conhecimentos geográficos e às metodologias de ensino, observações do ambiente escolar e aulas ministradas pela preceptora, elaboração dos planos de aula, produção dos materiais didáticos e intervenções pedagógicas.

Convém ressaltar que o Colégio Estadual Militarizado Prof. Conceição da Costa e Silva atende aos alunos do 6º ao 9º ano. Para propiciar uma prática docente mais exitosa ao final de cada bimestre, os residentes passavam a exercer suas atividades no ano (série escolar) seguinte. Assim ao final do PRP os residentes puderam exercer sua práxis pedagógica nos quatro anos escolares. Este foi um processo enriquecedor, no qual os residentes tiveram a oportunidade de se depararem com realidades distintas, particularidades



únicas e contextos diversos, e, conseqüentemente, com a adequação do conteúdo científico e das metodologias de ensino empregadas.

Assim, o presente estudo está alicerçado em um viés de natureza qualitativa. Haja vista que os dados qualitativos são essenciais para a compreensão dos resultados obtidos e da realidade observada, já que considera, também, o entorno do objeto da pesquisa, tais como os processos e suas dinâmicas, os atores envolvidos e suas implicações no processo educacional. Para Raupp e Beuren (2004, p. 92), as pesquisas qualitativas “[...] concebem análises mais profundas em relação ao fenômeno que está sendo estudado. A abordagem qualitativa visa destacar características não observadas por meio de um estudo quantitativo”.

A pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica também foram fundamentais para este trabalho, pois ajudaram a encontrar os diversos saberes e contribuições sobre o tema, e são essenciais para um estudo científico estruturado em bases teóricas sólidas. Levando em consideração a necessidade dos residentes em conhecerem melhor o corpo discente da escola, foi produzido um questionário diagnóstico, por meio do *google forms*, e aplicado em todas as salas de aula da preceptora.

A elaboração dos questionários, a aplicação nas salas de aula, a tabulação dos dados e a interpretação dos resultados se deram de forma coletiva por todos os integrantes da equipe do PRP. Assim, foi possível fazer um diagnóstico inicial do público-alvo, conhecer melhor o perfil dos alunos em seus aspectos socioeconômicos e educacionais, bem como seus anseios e expectativas. Isso foi de grande relevância para o planejamento da prática pedagógica.

Os resultados desta investigação serviram de base para que os residentes pudessem traçar de forma mais eficaz as suas estratégias de ensino, com um planejamento mais direcionado à realidade dos alunos. Cabe frisar que, dentre as diversas metodologias de ensino empregadas durante a vigência do programa, foram selecionadas três delas para análise neste trabalho, a saber: mapas mentais, aplicativo *kahoot* e o show do milhão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca por uma educação de qualidade é um dos desafios que permeia o processo educacional. Os currículos pouco flexíveis, as formas de avaliação e a desvalorização profissional são apenas alguns dos entraves que permeiam historicamente o processo educacional.



Diante de um novo cenário que se descortina com os avanços cada vez mais intensos dos recursos tecnológicos, as discussões acerca das práticas docentes, das metodologias de ensino e dos materiais didáticos empregados tornam-se cada vez mais eminentes. Por essa razão, o PRP possibilitou repensar essas questões e buscar o ensino que contemple um processo aprendizagem mais motivador para os alunos. Em outras palavras, “o futuro professor deve buscar o comprometimento com sua prática, para uma educação de qualidade” (SCALABRIN, 2013, p 2).

O PRP fortalece e otimiza a formação dos licenciandos ao proporcionar a aliança entre teoria e prática de forma mais intensiva: 18 meses contribuindo para que esta formação seja mais consistente e abrangente. Assim, eles tiveram uma vivência maior na escola, possibilitando que o professor em formação adquira competências e saberes próprios de sua profissão.

A formação continuada de professores: uma necessidade frente aos novos desafios da atualidade

Fazer parte do processo educacional na atualidade requer dedicação e aprendizagem diante dos inúmeros desafios que se apresentam. O professor precisa se reinventar a cada dia. Desse modo, nunca foi tão iminente a necessidade de buscar a formação continuada. O PRP trouxe essa prerrogativa ao aproximar a universidade às escolas de Educação Básica e, assim, favorecer as reflexões e discussões científicas no campo educacional.

As atividades do PRP foram desenvolvidas de forma sequencial. Sua primeira etapa teve como foco principal a formação da equipe, a saber: residentes, preceptores e docentes orientadores. Foram realizados encontros com palestras de diversos especialistas da área educacional, reuniões, debates de textos científicos, minicursos, dentre outras atividades que possibilitaram as reflexões sobre a conjuntura atual da educação brasileira e, especialmente, do Estado de Roraima. Essas atividades proporcionaram suscitando assim novas possibilidades e a busca por diferentes metodologias que garantissem um ensino mais eficaz. Nas figuras 01 e 02 mostram algumas dessas atividades.



Figura 1 – Relatos de Experiências



Fonte: Acervo fotográfico de Jackson Nascimento Pereira

Figura 2 - Minicurso: As normas da ABNT



Fonte: Acervo fotográfico de David Luiz Rodrigues de Almeida



As formações da equipe se deram inicialmente de forma mais intensiva. Contudo, elas ocorreram durante todo o PRP, por meio das discussões acadêmicas, da participação em eventos e das trocas de experiência. As discussões e reflexões acerca da profissão docente é imprescindível para uma práxis docente. Por conseguinte, a busca pelo conhecimento, pelo aperfeiçoamento profissional e pela melhoria educacional permeou todas as fases do PRP, haja vista o papel do professor, que é bem mais complexo do que apenas a sua atuação em sala de aula.

É mister que o professor compreenda o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar durante toda a sua formação inicial ou continuada, uma vez que a atual conjuntura, tanto a brasileira quanto a global, exige um profissional cada vez mais qualificado. Justifica-se, dessa forma, a necessidade de investimento na formação inicial e sequencial dos professores. Diante dessas reflexões, foi imprescindível o desenvolvimento de atividades que envolvessem a formação e atualização de todos os participantes do PRP, a partir de temas como as Políticas Públicas Educacionais, as legislações educacionais, a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a integração universidade e escola, relações interdisciplinares, novas metodologias, entre tantos outros que garantiram o enriquecimento conceitual e científico, além do incentivo à produção intelectual dos participantes. Todo esse aporte teórico possibilitou debates aprofundados e trocas de experiência, fundamentais para refletir a respeito da implementação do PRP, com qualidade e responsabilidade, frente aos desafios atuais.

Para que os processos formativos da escola possam proporcionar aos alunos conhecimento, capacidade de ação, reflexão e noções de cidadania, é imprescindível que os próprios professores estejam em constante (trans) formação. Assim, muito se tem discutido sobre a formação dos professores frente às mudanças paradigmáticas que a sociedade e, conseqüentemente, a educação vêm passando (LINO, 2010).

Portanto, a qualificação permanente dos professores é fundamental para garantir uma educação de qualidade. A prática docente é muito ampla e diversificada, pois articula objetivos, conteúdos, métodos e metodologias, considerando as condições concretas em que ocorre o ensino: os momentos de planejamento, de realização e de avaliação. Desse modo, confere ao docente a sistematização das ações, o planejamento, o direcionamento, a orientação, a mediação das atividades curriculares, o acompanhamento e a avaliação como um processo de ensino aprendizagem, jamais deixando de considerar as concepções de aprendizagem.



O Programa Residência Pedagógica e a busca pelo conhecimento: a diversificação das metodologias de ensino frente às dificuldades de aprendizagem

Levando em consideração o perfil e o nível de conhecimento dos alunos, dados obtidos a partir da aplicação e análise do questionário diagnóstico supracitado, da observação das aulas, dos alunos e do ambiente escolar, coletados pelos residentes durante as regências em sala de aula.

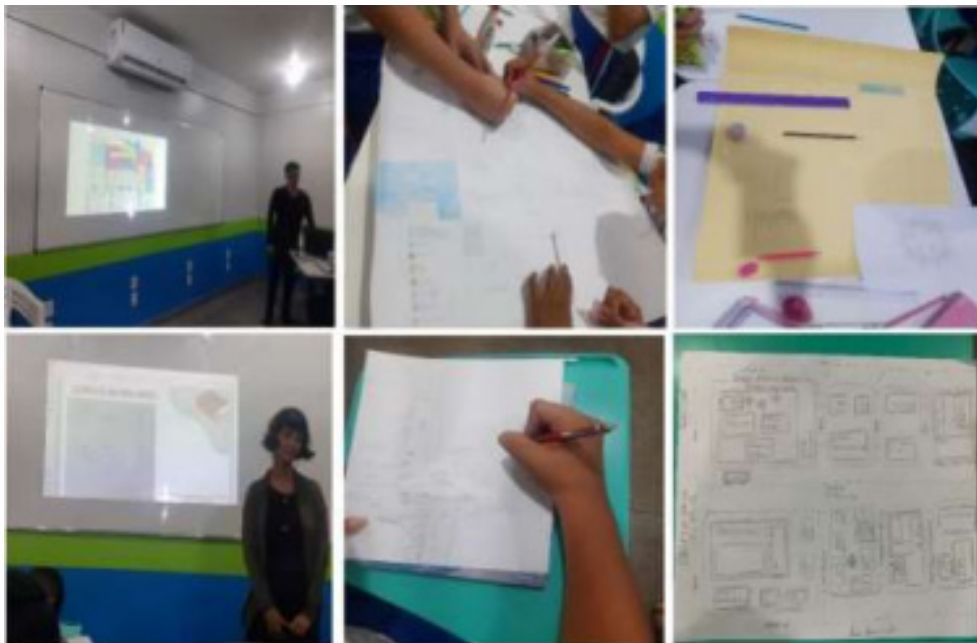
Para cada intervenção pedagógica, eram elaborados pelos residentes o plano de aula e os materiais didáticos para a sua efetivação, como apresentações em *slides*, vídeos, dinâmicas, atividades ou jogos pedagógicos. Convém ressaltar que toda a prática pedagógica foi alicerçada ainda em documentos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular de Roraima (DCRR), o Projeto Pedagógico (PP), e nos estudos de Shulman (2014), Callai (2001), Richter (2013) e Pinheiro e Almeida (2021), que são fontes para subsidiar a construção do conhecimento e as reflexões acerca dos desafios da profissão docente. Após essa fase de elaboração e organização das aulas, cada residente teve a oportunidade de experienciar a prática por meio da regência de aulas. Como já mencionado, para fins de exposição neste trabalho, foram selecionadas três propostas de ensino de Geografia: os mapas mentais, o *show* do milhão e o aplicativo *kahoot*. Todas essas intervenções pedagógicas levaram em consideração o cotidiano dos alunos; exemplo disso foram os mapas mentais que versaram sobre locais de maior convivência dos alunos, como o ambiente escolar e o bairro em que residem.

Inicialmente foram expostos aos alunos o significado de um mapa mental e sua finalidade. Em seguida, esses alunos foram orientados a observarem com mais atenção o ambiente escolar e o bairro em que moravam, uma vez que, para a apreensão e compreensão das paisagens, é preciso olhá-las atentamente. Contribui para essa reflexão Santos (1994), ao afirmar que a dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, o que chega aos sentidos. Por isso, o aparelho cognitivo tem importância crucial nessa apreensão, pelo fato de que toda a nossa educação, formal ou informal, é feita de forma seletiva; pessoas diferentes apresentam diversas versões do mesmo fato.

Então, no primeiro momento, os alunos foram orientados a fazer um mapa mental do ambiente escolar e, posteriormente, do bairro em que moravam, como mostram as imagens da Figura 3, a seguir:



Figura 3 – Produção de mapas mentais do bairro



Fonte: Acervo fotográfico de Adriana Roseno Monteiro

As figuras acima mostram o percurso da realização dos mapas mentais, partindo do local mais próximo do aluno, a escola, até o bairro em que moravam. O que chamou a atenção nesta atividade foram as dúvidas que os alunos tiveram quanto aos detalhes do ambiente escolar (quantas salas de aulas, banheiros e os demais espaços escolares). Quando a escala foi ampliada para a confecção do mapa mental dos bairros em que residiam, as dúvidas se acentuaram, principalmente acerca das diversas paisagens que o formavam. Esta atividade foi importante para que os alunos percebessem a importância de ter um olhar mais atento para as paisagens a fim de compreenderem melhor o espaço onde vivem.

Uma prática docente que vislumbre um ensino mais eficaz precisa associar a aprendizagem a partir da vida, ou seja, que considere o contexto sociocultural no qual o educando está inserido, criando um ambiente favorável e tornando o ensino significativo, possibilitando, desse modo, o desenvolvimento de novas capacidades, conforme esclarece Costa e Oliveira (2017, p. 158):



[...] pesquisar sobre a origem sociocultural dos alunos, analisando as distintas formas de relações existentes nos grupos dos quais são oriundos e utilizar esses saberes como fator contribuinte da formação, vendo quais são os valores que podem ser direcionados para os fins educacionais. Esse trabalho, de integrar o currículo e a realidade sociocultural da comunidade, fazendo a junção do conteúdo programático e a prática pedagógica com os saberes vindos de outras instituições sejam elas familiar, religiosa, cultural, enfim, onde o educando está inserido, tornará a interessante a prática educativa dos estabelecimentos de ensino.

Mostrar ao educando que ele e a escola estão situados num ambiente que faz parte de suas identidades irá possibilitar mais segurança e facilidade no aprendizado, além de contribuir para a construção de uma identidade firmada em valores correspondentes à sua gente, ao seu sistema social (COSTA; OLIVEIRA, 2017).

Considerando o interesse dos alunos pelo uso das novas tecnologias em sala de aula, foram confeccionados dois jogos pedagógicos, um por meio do aplicativo *Kahoot* e o outro foi o *Show do Milhão*, produzido no *PowerPoint*, um programa da *Microsoft Office*, como mostram na relação da figura 04.

Figura 4 – Utilização do aplicativo *Kahoot* e *Show do Milhão* nas aulas de Geografia



Fonte: Acervo fotográfico de Adriana Roseno Monteiro



Os dois jogos pedagógicos acima seguiram o mesmo trajeto metodológico: inicialmente foi realizada a exposição dos conteúdos por meio de *slides* e vídeos; posteriormente era aplicado o jogo. Convém ressaltar que, durante a realização do aplicativo *kahoot*, cada aluno dispunha de um *tablet* conectado à *Internet* para responder às questões. O *tablet* foi disponibilizado pelo colégio no momento da intervenção.

Era perceptível a empolgação dos alunos a cada resposta correta. A competição e a vontade de vencer faziam com que estes estudassem com mais afinco os conteúdos e ficassem mais atentos às explicações, o que favorecia o processo de ensino-aprendizagem.

Todas as intervenções mostradas acima levaram em consideração o cotidiano e os anseios dos alunos. Portanto, tem-se como premissa que uma intervenção pedagógica exitosa somente é possível quando se considera a realidade dos educandos e os fenômenos que o cercam, haja vista que “a educação é uma prática social inextricavelmente ligada às dinâmicas constituidoras de uma sociedade” (COPPETE, 2012, p. 148).

Portanto, o PRP possibilitou a utilização de metodologias mais ativas nas quais o aluno não é apenas um espectador, mas sim o autor de suas próprias vivências por meio de um ensino mais participativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações do PRP permitiram aos alunos residentes, a partir da vivência da práxis pedagógica, o desenvolvimento de competências que envolveram desde a mobilização de conhecimentos, como conceitos e procedimentos, até habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, que são fundamentais para compreender as transformações que envolvem a realidade escolar, bem como o seu processo de formação acadêmica. Consequentemente, essa práxis traz contribuições fundamentais aos alunos da escola-campo que aprenderam, por meio de metodologias diversas, os conteúdos ministrados.

As interações dos residentes nas salas de aula foram muito enriquecedoras, uma vez que puderam superar muitas de suas incertezas e inseguranças e perceber que, para ser professor, não existe uma metodologia única e nem um método irrefutável a ser seguido. Ser professor é vencer os desafios, é estar sempre em busca de novos conhecimentos e não se deixar vencer pelas amarras do conformismo.

Dessa forma, o PRP foi essencial para que todos os participantes envolvidos pudessem refletir sobre os diferentes ambientes de aprendizagens,



normas e regras que se descortinam diante do professor e experienciar que o professor precisa se reinventar constantemente diante dos novos métodos de ensino. A sua formação torna-se essencial para garantir uma educação de qualidade, pois ele será o elo entre o conhecimento e seus futuros alunos.

5 AGRADECIMENTOS

A partir do desenvolvimento de ações no Programa de Residência Pedagógica, subprojeto de Geografia, agradece-se ao Ministério da Educação (MEC) pelo investimento financeiro na formação de professores. Além disso, a parceria da Universidade Federal de Roraima e o Colégio Estadual Militarizado Prof. Conceição da Costa e Silva pelo apoio nas intervenções relacionadas ao ensino de Geografia e formação inicial e continuada de professores nessa área.

REFERÊNCIAS

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

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**. São Paulo, n.16, p. 133-151, 2001.

COPPETE, Maria Conceição. **Educação intercultural e sensibilidade: Possibilidades para a docência**. 2012. 593p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

COSTA, Renato Pinheiro da; OLIVEIRA, Damião Bezerra de. **Currículo e cultura: o contexto amazônico na prática educacional**. Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá. Ano 9, Vol IX, Número 2, 2017, p. 138-162.

ESTADO DE RORAIMA. **Documento Curricular de Roraima (DCRR)**. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), 3ª versão, 2019.



LINO, Fernanda da Silva. **Além da sala informatizada: a prática pedagógica com as mídias na escola.** 2010. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação – CED, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PINHEIRO, Antônio Carlos; ALMEIDA, David Luiz Rodrigues de (org.). **Contribuições do pensamento geográfico para o ensino e a pesquisa.** Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021.

RAUPP, Fabiano M.; BEUREN, Ilse M. Metodologia da pesquisa aplicáveis às ciências sociais. In: Beuren, Ilse Maria (Org.) **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

RICHTER, Denis. Os desafios da formação do professor de Geografia: O estágio supervisionado e a sua articulação com a escola. In: SILVA, Eunice Isaías da; PIRES, Lucineide Mendes (org.). **Desafios da didática de Geografia.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado.** São Paulo: Hucitec, 1994. 136p.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A importância da Prática do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas.** Revista Científica UNAR – Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson”. Vol 7, Nº 1, 2013.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, V. 4, p. 196-229, 2014.



DE ESTUDANTE A PROFESSOR: O IMPACTO DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM PARINTINS-AM

Patrícia dos Santos Trindade¹
Vicente Paulo Tavares Coelho²

Resumo: A pesquisa buscou analisar a influência do PIBID na formação de professores de Educação Física que participaram da primeira edição do programa no ICSEZ/UFAM. A metodologia qualitativa com estudo de campo teve como instrumento a aplicação de entrevistas semiestruturadas. Participaram da pesquisa seis professores de Educação Física que integraram a equipe de bolsistas da primeira edição do programa (2012-2014). Os dados destacam que implementação do PIBID não apenas enriqueceu a formação acadêmica, como também estimulou a motivação e o engajamento dos estudantes que participaram da primeira edição do programa no ICSEZ/UFAM. No entanto, apesar de seu valor indiscutível, essa iniciativa enfrentou desafios significativos, como a necessidade de adequação à realidade local e a constante busca por recursos que sustentassem sua qualidade e continuidade.

Palavras-chave: PIBID; Educação Física; Formação Docente;

Abstract: The research sought to analyze the influence of PIBID in the training of physical education teachers who participated in the first edition of the program at ICSEZ/UFAM. The qualitative methodology with field study had as instrument the application of semi-structured interviews. Six Physical Education teachers who were part of the team of scholarship holders of the first edition of the program (2012-2014) participated in the research. The

1 Doutora em Educação, Coordenadora de área do PIBID Educação física, Instituto de Ciências sociais, Educação e Zootecnia, pstrindade@ufam.edu.br

2 Graduando em licenciatura em Educação Física, Bolsista do programa Residência Pedagógica, ex-participante bolsista do PIBID, UFAM, Campus Parintins, tavaresvicentecoelho@gmail.com



data highlight that the implementation of PIBID not only enriched academic training, but also stimulated the motivation and engagement of students who participated in the first edition of the program at ICSEZ/ UFAM. However, despite its indisputable value, this initiative faced significant challenges, such as the need to adapt to the local reality and the constant search for resources that supported its quality and continuity.

Keywords: PIBID; Physical education; Teacher training;



1 INTRODUÇÃO

nas últimas décadas, observamos uma preocupação crescente com a formação de professores em nosso país, comprovada pela criação de programas de incentivo aos futuros docentes. Com o surgimento desses programas que visam melhorar a formação dos professores e, por conseguinte, a educação básica do país, surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em 2006 nas Instituições Federais e em 2009 nas Instituições Estaduais, através do decreto nº 6755 de 29 de janeiro de 2009 (Brasil, 2009). O principal objetivo é incentivar e qualificar a formação dos estudantes que optaram pelos cursos de licenciatura.

O PIBID visa aprimorar a formação dos professores desde o início da graduação, disponibilizando bolsas para os estudantes de licenciatura a partir do primeiro ano do curso, para aproximá-los do ambiente escolar, do contato com as crianças e com diversas situações do contexto educativo (Brasil, 2009).

Na contramão dos estágios, o programa busca novos conteúdos e metodologias de ensino que contemplem a necessidade de cada escola, refletindo sobre o ser professor nos dias atuais. Ambos são muito importantes na formação inicial dos professores, como oportunidade de vivenciar a realidade do ensino na prática, considerando-se a realidade social de seu campo de trabalho.

Em 2012, surgiu a primeira edição do Subprojeto Educação Física do Programa no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), visando melhorar a qualidade da formação dos licenciandos e do ensino básico da região. Bolsistas, supervisores e coordenadores se depararam com um ambiente desafiador, proporcionando aos bolsistas dos cursos de Educação Física, Artes Visuais e Pedagogia compartilharem experiências ímpares em relação ao processo de formar estando em processo de formação.

Nóvoa nos fala sobre a importância dessas experiências na formação do futuro docente, ao enfatizar que “a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores, [...] mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência” (Nóvoa, 2003, p.5). Deste modo, considera-se que a prática pedagógica leva à construção do conhecimento necessário para o desenvolvimento profissional do futuro docente e a qualidade do ensino de Educação Física neste município.



Partindo dessa realidade, este estudo se justifica pela necessidade de analisar a relevância do PIBID no aprimoramento dos participantes do sub-projeto Educação Física, pois traz elementos para futuras pesquisas sobre práticas que os estimulem a pensar, planejar e avaliar sua prática pedagógica.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, iniciou a coleta de dados com um mapeamento dos egressos que fizeram parte da primeira edição do programa (2012/2014) e que, no momento, desempenham a função de professores de Educação Física nas redes estadual e municipal. Após essa etapa, estabeleceu-se contato com eles através do WhatsApp, onde foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa e a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Com o consentimento obtido, as entrevistas foram então realizadas.

Utilizou-se como instrumento a entrevista semiestruturada, previamente validada por dois docentes doutores do curso de Educação Física do ICSEZ. As entrevistas foram realizadas individualmente, em uma sala reservada para tal fim, com horários previamente agendados. As entrevistas foram gravadas, transcritas e posteriormente analisadas a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2006).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

De maneira geral o depoimento dos professores destacou o impacto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em sua formação profissional ao oferecer a oportunidade de integrar a teoria aprendida no curso de Educação Física do ICSEZ/UFAM com a prática pedagógica na escola, preenchendo uma lacuna essencial na formação docente: participar da primeira edição do PIBID proporcionou aos informantes a descoberta da docência na prática, como afirmou (P1): “o PIBID foi o ponta pé inicial para termos contato com a escola e com os alunos, pois não tínhamos a vivência na prática”; “O PIBID teve um papel fundamental na minha trajetória educacional. Foi através do programa que percebi ter uma vocação mais forte para a docência do que para qualquer outra profissão”, ratificou (P2).



A entrevista com os professores destacou a importância do processo de ensinar e aprender, enfatizando como essas experiências os moldou enquanto educadores. As experiências narradas durante a participação no PIBID salientam a importância de programas de iniciação à docência, enfatizando sua contribuição para a integração entre a teoria aprendida na universidade e a prática pedagógica.

Dentro desse panorama, o papel das universidades públicas na formação de professores é de vital importância. Santos et al. (2006) destacam a relevância destas instituições no preparo de profissionais para a educação básica. Embora a perspectiva do autor reconheça a importância das universidades públicas na formação de educadores, a discussão pode ser aprofundada ao considerar os desafios que essas instituições vêm enfrentando desde a criação do programa. Primeiramente, a qualidade e acessibilidade da formação na Universidade Federal do Amazonas, como em outras universidades, vem há tempos sendo impactadas por restrições orçamentárias e políticas educacionais voláteis.

Embora o PIBID represente uma iniciativa louvável no apoio à formação de futuros professores, a alocação de apenas 24 bolsas com duração de 18 meses revela uma lacuna significativa entre as necessidades formativas dos acadêmicos e os recursos disponibilizados. A formação de novos educadores deve, portanto, ser vista como um processo contínuo.

Além disso, essa limitação implica uma reflexão sobre o financiamento e as prioridades nas políticas educacionais, sugerindo a necessidade de um compromisso mais robusto com a formação de professores. Expandir o tempo de atuação e o número de bolsas do PIBID não apenas ampliaria as oportunidades para os acadêmicos, mas também enriqueceria o processo educativo nas escolas parceiras, beneficiando os alunos da educação básica. Portanto, surge a necessidade de reavaliar a estrutura de financiamento do PIBID, visando uma maior inclusão e um impacto mais significativo na qualidade da formação docente como um todo.

SOBRE OS TRABALHOS DESENVOLVIDOS NA ESCOLA PARCEIRA

Em meio à evolução constante das políticas de formação docente no Brasil, no ano de 2012 o PIBID Educação Física emergiu como um marco significativo no ICSEZ/UFAM, trazendo à tona uma abordagem inovadora para a inserção dos futuros educadores na educação básica do município de Parintins. Dentre as diversas atividades propostas pelo programa, as oficinas



se destacaram por sua capacidade de fundir teoria e prática, criando um ambiente fértil para o aprendizado. Ao conversar com os professores que participaram da primeira edição do PIBID no ICSEZ/UFAM, suas respostas revelaram a profundidade e o impacto dessas experiências.

Os docentes, ex pibidianos, recordaram as oficinas como momentos de transformação, apontando que o foco nos projetos práticos dentro das escolas, proporcionou momentos oportunos para que aplicassem os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade. De fato, foi uma ponte entre o saber e o fazer.

Através dos encontros pedagógicos, tiveram a oportunidade de experimentar a dinâmica da sala de aula, enfrentar desafios reais e refletir sobre suas práticas, pois cada oficina era um laboratório vivo, como podemos observar na fala do (P3):

“Desenvolvemos duas oficinas: capoeira e ginástica circense. Realizávamos essas atividades com os educativos básicos como da capoeira e até mesmo movimentos básicos da ginástica na oficina de circo, todos os materiais utilizados para oficinas e jogos pedagógicos eram confeccionados pelos participantes do programa.”

Em retrospectiva, os informantes consideraram sua participação no PIBID como um divisor de águas em suas carreiras. As oficinas, em particular, são vistas como momentos de aprendizado, experimentação e crescimento. Essas vozes coletivas dos professores atestam o valor inestimável das oficinas como espaços de aprendizagem ativa, onde a teoria e prática não apenas se entrelaçam, mas também evoluem juntas. As experiências compartilhadas fornecem subsídios valiosos para o futuro da formação de professores, reiterando a necessidade de programas que priorizem a interação dinâmica entre conhecimento acadêmico e prática pedagógica que se apresentou da seguinte forma: “o desenvolvimento do PIBID seguiu um método organizado, com encontros semanais, onde planejávamos as atividades, oficinas e a criação de materiais junto às coordenadoras e supervisoras”, declarou (P4).

Na opinião dos professores as oficinas oferecidas pelo PIBID asseguraram um aprendizado mais abrangente e alinhado com os conteúdos da Educação Física, uma vez que a escola que não possuía professor com formação na área.



SOBRE OS DESAFIOS ENCONTRADOS DURANTE A TRAJETÓRIA NO PIBID

A trajetória do PIBID no ICSEZ/UFAM desde seu início ilustra a complexidade e os obstáculos enfrentados na capacitação de futuros docentes. Desde sua concepção, o programa se destacou por sua abordagem pioneira e interdisciplinar, abrangendo os cursos de Pedagogia, Artes Visuais e Educação Física. Contudo, no ano de 2012, a familiaridade com o PIBID ainda estava em fase inicial, levando ao surgimento de desafios logísticos e estruturais, na área da Educação Física.

De acordo com (P1, P2 e P3):

“Um dos maiores desafios foi a questão do supervisor, pois quem orientava não era da área de Educação Física, isso acabava resultando na falta de diálogo e de ter orientação sobre o que fazer, trabalhávamos isolados, esse foi um ponto negativo que hoje não ocorre mais, nos tempos atuais os bolsistas atuam diretamente com professor de Educação Física”.

A presença de supervisores com formação e especialização na área era baixa, comprometendo em parte o êxito de iniciativas pedagógicas. Professores com especialização na matéria possuem uma compreensão detalhada dos conteúdos, metodologias e práticas pertinentes à disciplina.

Essa expertise é necessária para o planejamento e a implementação de projetos educacionais direcionados. Assim, a qualificação específica do docente constitui uma base fundamental onde a combinação entre conhecimento, competência e dedicação cria um ambiente de aprendizado enriquecedor e estimulante para os estudantes.

A discussão sobre a formação de professores no Brasil e no mundo é um tema central nas políticas educacionais, marcada por debates intensos e revisões significativas. Refletindo sobre essa questão, Gatti (2010) e Barreto, (2015), destacam uma realidade preocupante que é posteriormente reiterada por Bertotti e Rietow em 2013: “o fato é que a grande maioria dos países ainda não logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública, para com os milhões de estudantes”. Esta declaração revela os desafios enfrentados na tentativa de elevar a formação docente aos níveis exigidos pela sua fundamental importância social e educacional.



Freire (2003) defende que o professor de Educação Física é responsável por promover a cultura corporal de movimento, incluindo esportes, danças, jogos e atividades lúdicas. Ele ressalta que o conhecimento específico da área é essencial para uma prática pedagógica eficaz.

A formação de professores, portanto, demanda uma compreensão abrangente e profunda, que só pode ser alcançada por meio de uma análise histórica cuidadosa. Tal perspectiva é necessária para entender os desenvolvimentos, progressos e obstáculos enfrentados na preparação de educadores ao longo do tempo. No Brasil, essa análise histórica é especialmente relevante, considerando as especificidades culturais, sociais e políticas que influenciam a educação no país. Compreender a evolução da formação de professores é um passo essencial para identificar as lacunas existentes e para projetar estratégias eficazes que possam finalmente atender às demandas dessa profissão tão essencial para o desenvolvimento de milhares de crianças e jovens.

A jornada acadêmica de um estudante de licenciatura é marcada por uma série de desafios e momentos de aprendizado, essenciais na formação de sua identidade como docente. Durante esse processo, os estudantes enfrentam diversos obstáculos. Entre esses desafios, destaca-se a aspiração por uma “escola ideal”. A aspiração por uma escola ideal se desfaz ao confrontarmos com realidades compartilhadas pelos educadores, como a escassez de recursos pedagógicos nas instituições de ensino, destacando-se como um desafio premente. (P4) expressou essa dificuldade ao relatar:

“Sobre a questão dos materiais didáticos, lembro que era necessário adaptar tudo que tínhamos à nossa disposição. Foi nesse contexto que buscamos nos reinventar, transformando-nos em profissionais capazes de utilizar recursos limitados de maneira criativa, esforçando-nos para fazer mais com menos.”

A carência de recursos didáticos representa um grande desafio para diversas instituições educacionais no Brasil, especialmente nas escolas públicas no interior do Amazonas. Muitas vezes, faltam desde materiais de suporte até insumos básicos como papel e lápis em várias salas de aula, obrigando professores e estudantes a improvisar soluções criativas para contornar essa limitação. A idealização de uma “escola dos sonhos” inclui um espaço acolhedor, salas amplas e bem iluminadas, uma quadra poliesportiva, laboratórios equipados e áreas para convívio social.



Marri e Racchumi (2012) destacam a importância da infraestrutura escolar como um elemento crucial para a qualidade do ensino. Eles argumentam que o estado do ambiente físico, abrangendo as instalações, os equipamentos e os materiais disponíveis, é essencial para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento acadêmico dos alunos. Em países como o Brasil, caracterizado pela diversidade de recursos e sistemas educacionais, alocar investimentos em infraestruturas apropriadas é vital para criar um cenário que favoreça o crescimento e a evolução dos estudantes.

SOBRE OS MOMENTOS MARCANES DURANTE A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NO PIBID

Os docentes destacaram que o início de sua trajetória foi profundamente impactado pelo momento em que realmente conheceram os alunos. O professor (P6), compartilhou: “Quando me deparei com a realidade do aluno, as condições sociais, familiares, me fez repensar sobre ser professor”.

O Programa fomenta uma conexão entre os futuros professores e a vivência dos estudantes, sobretudo os provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos. Ao confrontarem diretamente a realidade dos alunos, suas condições sociais e familiares, são influenciados a refletir sobre o que significa ser professor.

A análise das respostas dos professores (P1, P2, P3 e P4) revelou que o destaque de suas experiências no PIBID foi a apresentação dos projetos em que estavam envolvidos, em particular aqueles ligados à capoeira e às artes circenses, apresentados no final de cada semestre. Esse período se destacou como memorável porque eles próprios, enquanto bolsistas, eram responsáveis por organizar, produzir e liderar essas apresentações. O aprendizado das crianças se tornava visível através de suas performances.

Os participantes também levaram os alunos para apresentações no ICSEZ/ UFAM, marcando a primeira vez que muitos haviam deixado o ambiente escolar rumo à universidade. A realização e o impacto dessas atividades trouxeram grande satisfação aos envolvidos. Os relatos dos ex-ibidianos salientaram as oportunidades que o programa ofereceu, enfatizando especialmente o papel proeminente dos coordenadores e supervisores, especialmente do subprojeto Educação Física.

Conforme o edital do PIBID na Universidade Federal do Amazonas (UFAM, 2012), compete aos professores envolvidos guiar o desenvolvimento de variadas atividades didáticas a serem implementadas nas escolas



parceiras. Eles também são encorajados a expor os frutos dessas atividades em congressos e encontros científicos, facilitando o compartilhamento de experiências e saberes com outros acadêmicos e profissionais da educação.

Sendo assim, essas ações oportunizaram, aos ex pibidianos, o desenvolvimento de uma postura investigativa da sua própria prática pedagógica, aproximando-os da pesquisa (Paniago; Sarmiento, 2017; Rocha, 2018).

O PIBID COMO UM FATOR DETERMINANTE NA ESCOLHA PELA DOCÊNCIA

Reconhecemos que ser professor é um caminho evolutivo e contínuo, que se desenrola através dos anos de carreira. Diante disso, questionamos os docentes sobre a influência do PIBID em sua decisão de seguir a carreira docente, e a maioria dos professores responderam afirmativamente: “O PIBID teve uma grande influência para a construção da minha identidade docente”, afirma (P1); “foi decisivo na minha escolha profissional, foi ali que me encontrei e compreendi meu desejo de ser professora”, declara (P2); “o programa contribuiu muito”, disse (P3); “Tanto o PIBID quanto o programa de residência representam a melhor oportunidade para o estudante de licenciatura interagir diretamente com os alunos em sala de aula, é essencial vivenciar a prática, descreveu (P5).

As narrativas dos professores destaca claramente que o PIBID desempenhou um papel significativo na definição de suas carreiras. O professor (P4), por exemplo, mencionou que foi através do programa que ele realmente descobriu a carreira que queria seguir, salientando que a docência sempre foi sua única escolha, sem jamais hesitar ou considerar outro campo profissional.

Para Castro (2016), estudantes universitários que têm a chance de participar de programas de formação de professores, como o PIBID, amadurecem academicamente adquirindo conhecimentos que os inspiram a abraçar a carreira docente como sua profissão.

A observação do autor sobre o impacto do PIBID na formação de estudantes universitários destaca um aspecto fundamental da educação superior: a capacidade de programas específicos de formação de professores para fomentar não apenas o crescimento acadêmico, mas também a paixão pela docência. Quando estudantes têm a oportunidade de imergir em experiências práticas que replicam os desafios e recompensas do ambiente educacional real, eles ganham uma perspectiva valiosa que vai além do conhecimento teórico adquirido em sala de aula.



Esta abordagem prática, incorporada por programas como o PIBID, serve como estímulo para o desenvolvimento profissional, onde os futuros professores não apenas compreendem a teoria por trás das práticas pedagógicas, mas também aprendem a aplicá-las de forma eficaz. Isso é necessário para a construção de uma identidade profissional sólida e para a confirmação do desejo de se dedicar à docência.

Além disso, a experiência direta em contextos educacionais reais permite que os participantes testemunhem o impacto positivo que podem ter na vida dos alunos, reforçando sua motivação para seguir a carreira docente. Essa vivência prática, enriquecida pela reflexão contínua, prepara os futuros professores para enfrentar os desafios da profissão com um profundo senso de propósito.

SOBRE A SEGURANÇA EM ATUAR COMO PROFESSOR

O programa tem como um dos seus objetivos fortalecer a confiança dos futuros professores através de experiências práticas, orientação pedagógica, reflexão e apoio mútuo, como identificamos nas respostas dos participantes, ao serem questionados sobre se o programa contribuiu para sua segurança em atuar como docente: “Participar do programa me fez sentir mais seguro para atuar como docente” (P2); “sim com certeza [...] tudo isso contribuiu bastante para me sentir mais seguro(a) atuando na área” (P6); “[...] ter participado do programa teve uma interferência muito grande, porque atuar em sala de aula hoje não é tão impactante quanto seria se eu não tivesse participado”, conclui (P2).

Embora seja evidente que o PIBID tenha impactado positivamente a formação desses professores que atualmente estão empregados em escolas locais, é importante considerar as limitações intrínsecas ao programa. Conforme indicado pelo depoimento de (P5), que menciona que o PIBID influenciou até mesmo na maneira de falar ao ensinar estratégias de atuação em sala de aula, é necessário reconhecer que tais programas, embora valiosos, apenas iniciam o desenvolvimento das competências docentes.

“À medida que trilhamos nosso caminho, vamos moldando nossa identidade como futuros professores... é por meio das práticas cotidianas, das experiências em sala de aula e do contato direto com os desafios educacionais que o discente constrói a segurança necessária para atuar como docente”.



Embora o PIBID prepare os participantes em aspectos fundamentais da docência, existe um vasto espectro de habilidades e conhecimentos que só podem ser adquiridos e refinados através da experiência contínua e do aprendizado ao longo da vida profissional. Este reconhecimento aponta para a necessidade de suporte e desenvolvimento profissional contínuo.

As análises revelaram um fato que merece atenção: a dependência de tal programa para o desenvolvimento da segurança profissional destaca uma lacuna significativa na formação inicial oferecida pelas instituições de ensino superior. Enquanto os depoimentos enfatizam os benefícios do PIBID, eles também sugerem que a formação docente, por si só, pode não estar plenamente preparando os estudantes para os desafios do ensino, indicando a necessidade de uma revisão curricular que integre mais consistentemente a teoria à prática. Isso aponta para a importância de repensar a estrutura e o conteúdo do curso de licenciatura em Educação Física do ICSEZ/UFAM, a fim de fornecer uma base mais sólida e abrangente para a futura atuação profissional dos futuros professores.

Embora seja verdade que o PIBID tem um papel significativo na orientação das escolhas profissionais dos participantes, como aparece no relato de (P3) sobre sentir-se mais seguro, mas enfrentando desafios ao atuar em nos anos iniciais, é essencial abordar as complexidades e limitações dessa influência. Esse pensamento reflete uma visão crítica sobre a experiência. O programa, de fato, estimula o despertar para a docência e auxilia na definição da preferência por determinados ciclos de ensino. Porém, para (P3), apesar dos desafios, o PIBID foi determinante não apenas em reforçar sua decisão pela carreira docente, mas também em afinar seu interesse em atuar no ensino médio.

Tal aspecto ressalta a ideia de que o PIBID atinja seus objetivos ao incentivar a carreira na docência e ajude na escolha do segmento de atuação, é imperativo reconhecer que a experiência por si só não elimina os desafios inerentes à docência. Isso aponta para a necessidade de uma preparação mais abrangente e contínua que fornecerá elementos aos futuros professores para enfrentar os desafios específicos de cada ciclo educativo com maior eficácia.

A segurança que o PIBID proporciona aos futuros professores em sua capacidade de atuar efetivamente na escola é, sem dúvida, um dos seus pontos fortes. O programa oferece uma combinação rica de experiência prática, orientação pedagógica, reflexão crítica e apoio mútuo, componentes essenciais para o desenvolvimento profissional inicial. Contudo, é fundamental



reconhecer que esta sensação de segurança, embora valiosa, não é um fim em si mesma, mas um ponto de partida.

A crítica reside no reconhecimento de que a segurança fornecida pelo programa pode, em alguns casos, não ser suficientemente abrangente para preparar os licenciandos para todos os desafios da docência. A realidade complexa e dinâmica das salas de aula demanda uma adaptação e aprendizado contínuos, que vão além das experiências proporcionadas por qualquer programa de formação inicial. A verdadeira segurança vem com a experiência, à reflexão contínua sobre a prática e a capacidade de responder de forma resiliente e criativa aos desafios inesperados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do PIBID não apenas enriqueceu a formação acadêmica, como também estimulou a motivação e o engajamento dos estudantes que participaram da primeira edição do programa no ICSEZ/UFAM. No entanto, apesar de seu valor indiscutível, essa iniciativa enfrentou desafios significativos, como a necessidade de adequação à realidade local e a constante busca por recursos que sustentassem sua qualidade e continuidade.

A análise das experiências relatadas evidencia o papel essencial na formação desses professores, no entanto, as reflexões e críticas apontadas destacam que a jornada para se tornar um educador é contínua e multifacetada, estendendo-se bem além dos limites de qualquer programa inicial de formação docente.

Diante disso, torna-se claro que a segurança e a preparação oferecidas pelo PIBID foi apenas o início de um processo de aprendizado e desenvolvimento profissional que deve persistir ao longo da carreira docente. Além disso, a construção e a consolidação da identidade docente são processos dinâmicos, influenciados tanto pelas experiências pessoais quanto pelas interações com alunos, colegas, e instituições escolares. O reconhecimento de que o desenvolvimento profissional é contínuo destaca a importância de oportunidades de formação contínua, pesquisa e reflexão ao longo da carreira profissional.

Conclui-se que o PIBID foi uma peça fundamental no mosaico da formação desses docentes, mas é a continuidade da aprendizagem e o comprometimento com a prática pedagógica que verdadeiramente definem e enriquecem a profissão.



Finalizamos desejando que os professores possam levar esses princípios adiante, contribuindo significativamente para a evolução da educação e para a transformação das vidas dos estudantes do município de Parintins, AM.

5 AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela inestimável contribuição e apoio fornecidos.

REFERÊNCIAS

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

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, nº 62, 2015.

BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais às transformações da ditadura civil militar. XI Congresso Nacional de Educação – Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1119>

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Portaria normativa nº122**, de 16 de setembro de 2009. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/portaria-normativa-capes-no-122-de-16desetembro-de-2009.pdf/view>.

CECILIA, M.; SUELY FERREIRA DESL. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. S.L.: Editora Vozes, 2011.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 1 dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>



LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Em *Aberto*, v. 5, n. 31, 1986.

NÓVOA, António. **Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação**; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em jul. de 2003. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf.

PANIAGO, R.; SARMENTO, T.; ROCHA, S. A. O PIBID e a inserção à docência: Experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v.34, [s.n], 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/erur/a/Hdww8wDVHXvgbvFWPBrNKph/?format=pdf&lang=pt>.

PANIAGO, R.N.; SARMENTO, T. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.42, n.2, p. 771- 792, abr./jun.2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623658411>

SANTOS, W. L. P.; GAUCHE, R.; MÓL, G. S.; SILVA, R. R.; BAPTISTA, J. A. Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências. Belo Horizonte – MG, v. 8, n.1, 2006.



É FAZENDO QUE SE APRENDE: O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS POR BOLSISTAS NAS OFICINAS DO PIBID/LETRAS

Nilson de Sousa Rutizat¹
Daniele Pereira de Santos²

Resumo: A relação da teoria com a prática na formação do professor, é essencial, pois permite que o licenciando vivencie vários aspectos do cotidiano escolar, inclusive, fazendo intervenções. Nesse sentido, O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – funciona como elo entre educação superior e educação básica, já que traz os graduandos para as vivências escolares. Assim, este trabalho tem como objetivo relatar a contribuição da prática no PIBID/Letras/IFPB, subnúcleo da ECIT Chiquinho Cartaxo, Sousa-PB, para a formação docente dos bolsistas participantes. Para tanto, traz-se um relato sobre as práticas desenvolvidas pelos pibidianos em sala de aula, analisando de forma qualitativa a contribuição dessas atividades na formação profissional desses sujeitos. Por meio da análise, notou-se que a vivência no ambiente escolar trouxe aos bolsistas habilidades para lidar com as adversidades da sala de aula, visto que eles elaboraram oficinas e aplicaram com os estudantes do ensino médio, o que permitiu a eles experimentar a rotina como professor. Além disso, eles desenvolveram metodologias ativas nas aulas de português, experienciando o uso prático do que aprenderam de forma teórica na universidade. Logo, é notória a

- 1 Licenciado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, especialista em Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa e da Literatura na Educação Básica, professor da Rede Estadual da Paraíba, supervisor no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), IFPB, *Campus Sousa*, nilson.rutizat@professor.pb.gov.br
- 2 Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa, especialista em Ensino de Língua Portuguesa, professora da Rede Estadual da Paraíba, supervisora no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), IFPB, *Campus Sousa*, daniele.santos1@professor.pb.gov.br



importância de se estabelecer essa troca, para que os professores cheguem à sala de aula com um olhar real sobre a necessidade da educação e, portanto, possam intervir pedagogicamente de forma mais assertiva.

Palavras-chave: Metodologias ativas; PIBID; Prática docente.

Abstract: The relationship between theory and practice in teacher training is essential, as it allows the student to experience various aspects of daily school life, including taking subjects. In this sense, PIBID – Institutional Teaching Initiation Scholarship Program – works as a link between higher education and basic education, as it brings graduates to school experiences. Thus, this work aims to report the contribution of the practice at PIBID-Letras-IFPB, subnucleus, ECIT Chiquinho Cartaxo, Sousa-PB, to the teaching training of participating scholarship holders. To this end, we provide a report on the practices developed by Pibidianos in the classroom, qualitatively analyzing the contribution of these activities to the professional training of these subjects. Through the analysis, it was noted that the experience in the school environment gave the scholarship holders skills to deal with classroom adversities, as they developed workshops and applied them with high school students, which allowed them to experience the routine as teacher. Furthermore, they developed active methodologies in Portuguese classes, experiencing the practical use of what they learned theoretically at university. Therefore, the importance of establishing this exchange is clear, so that teachers arrive at the classroom with a real perspective on the need for education and, therefore, can intervene pedagogically in a more assertive way.

Keywords: Active methodologies; PIBID; Teaching practice.



1 INTRODUÇÃO

A relação entre teoria e prática é um ponto importante na formação de qualquer profissional. A respeito da formação do professor, essa relação é estabelecida por meio de estágio obrigatório, que embora seja muito importante, ainda não contempla as vivências necessárias do cotidiano escolar. Sendo assim, nota-se a necessidade dos graduandos em ter maior contato com o dia a dia da escola, experienciando aspectos referentes a sua prática profissional.

Nesse contexto, o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – oferece aos estudantes de licenciatura a oportunidade de vivenciar a prática escolar já no início da graduação, permitindo a relação do estudante entre o que estuda na universidade com a educação básica. Essa parceria entre universidade e escolas de educação básica é uma maneira de atender os objetivos do Programa, que entre eles visa “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (BRASIL, 2010, p. 1).

Assim, esse trabalho tem como objetivo relatar a contribuição da prática no PIBID/Letras/IFPB, subnúcleo da ECIT Chiquinho Cartaxo, Sousa-PB, para a formação docente dos bolsistas participantes. Tendo como ponto de partida a reflexão a respeito da formação de professores no Brasil e a contribuição de programas de formação inicial e continuada, como o PIBID, por exemplo, na qualidade dessa formação, uma vez que programas como o já citado permite maior troca entre universidades e escolas de educação básica.

Como metodologia, utilizaremos o relato de experiência com análise qualitativa das ações desenvolvidas por bolsistas do PIBID/LETRAS do IFPB, na ECIT Chiquinho Cartaxo, Sousa-PB, de janeiro a dezembro de 2023, a fim de entender de que forma essas atividades contribuíram na formação dos bolsistas participantes. Logo, além das atividades desenvolvidas por eles na Escola, abordaremos também a importância do estudo, principalmente em relação às metodologias de ensino na prática eficaz do professor.

Nessa análise, traremos como referencial teórico os estudos de Lomba (2020) que apresenta uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo é destacar conceitos e referenciais teóricos sobre docência e formação de professores; Gatti (2021) que estuda as políticas e os programas nacionais de formação de professores; Tardif (2014) que discorre sobre a relação dos saberes dos professores com a prática docente, e outros autores.



2 METODOLOGIA

Como metodologia, utilizaremos o relato de experiência com análise qualitativa das ações desenvolvidas por bolsistas do PIBID/LETRAS do IFPB, na ECIT Chiquinho Cartaxo, Sousa-PB, de janeiro a dezembro de 2023, a fim de entender de que forma essas atividades contribuíram na formação dos bolsistas participantes. Logo, além das atividades desenvolvidas por eles na Escola, abordaremos também a importância do estudo, principalmente em relação às metodologias de ensino na prática eficaz do professor.

Além disso, análise qualitativa se apoiará no trabalho de Lomba (2020), Gatti (2021), Tardif (2014) que discorre sobre a relação dos saberes dos professores com a prática docente, a fim fundamentar a experiência relatada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na formação do professor, nesse caso, o professor de língua portuguesa, o estudo teórico é indispensável para sua prática docente, uma vez que traz conhecimento sobre o objeto em estudo, que é a língua. No entanto, embora indispensável, a formação teórica por si só não forma um bom profissional, visto que a docência exige muito mais que conhecimentos de teoria. Para Gatti (2021), a formação docente abrange os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho.

Nesse sentido, apenas o estágio obrigatório exigido nos cursos de licenciaturas não é suficiente para que se desenvolva uma boa prática, pois o estudante só terá acesso a essas vivências nos últimos períodos do curso. Diante dessa discussão, Tardif (2014) afirma que sendo detentor de saberes de diferentes naturezas, o professor constitui novos saberes por meio de suas práticas, na associação dos saberes preexistentes ao contexto de trabalho, o que fica evidente a necessidade do licenciando ter contato com a rotina da escola já no início do curso.

Diante do que foi colocado, fica evidente que a associação da teoria com a prática é importante para formação do docente, tanto que o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – traz em seus objetivos essa compreensão, quando afirma que o programa tem como finalidade:



- I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - Contribuir para a valorização do magistério;
- III - Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;
- V - Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010, p.1).

Diante dos objetivos traçados pelo PIBID, fica notória a relação entre a teoria e a prática como ação que contribui para a elevação da formação do profissional do magistério. Dessa forma, as ações desenvolvidas pelos bolsistas do curso de Letras do IFPB, na ECIT Chiquinho Cartaxo, Sousa-PB, corrobora com tais objetivos, porque permitiu aos bolsistas participantes, a vivência teórica por meio da universidade e a vivência prática no cotidiano escolar.

As ações desenvolvidas na ECIT Chiquinho Cartaxo tiveram início em janeiro de 2023 com estudos teóricos a respeito de temas e metodologias que foram aplicadas posteriormente em sala de aula, a fim de preparar os licenciandos para atenderem as necessidades educacionais das turmas onde atuaram. As oficinas foram ministradas pelos professores do curso de Letras do IFPB, o que ofereceu aos bolsistas aportes teóricos para o seu trabalho na sala de aula. Sob esse viés, Para Lomba (2020) as escolhas feitas pelos professores durante suas trajetórias pessoais e profissionais, traduzem, de alguma forma, seus modos de desenvolver seus trabalhos. Desse modo, a participação dos bolsistas em atividades de formação contribuiu para futura docência dos bolsistas.



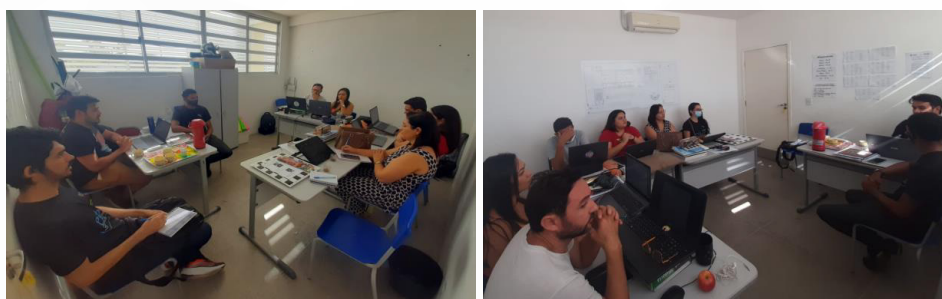
Figura 01. Realização de oficina para o ensino de textos literários



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

As oficinas foram as primeiras atividades desenvolvidas no PIBID/LETRAS, eram formações que iam além das aulas do curso, direcionadas especificamente para preparação dos bolsistas para atuação em sala de aula, embora se sabe que o bolsista do PIBID não ministra aula, é necessário estarem preparados para elaboração e aplicação de oficinas. E, para o desenvolvimento de uma prática docente eficaz, o planejamento é primordial. Para Perrenoud (1993), os professores são e sempre foram pessoas que exercem um ofício profissional. E como tal, carece de formação.

Figura 2 – Participação dos bolsistas no planejamento da ECIT Chiquinho Cartaxo



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

Dada a formação dos bolsistas pelos professores do Curso de Letras do IFPB, deu-se a inserção dos licenciandos na rotina da Escola. Esse primeiro contato ocorreu por meio do planejamento escolar, uma vez que eles ainda estavam se ambientando com a rotina escolar. A participação dos graduandos



no planejamento permitiu uma visão mais ampla da prática do professor, pois eles puderam perceber a necessidade que perdura a profissão docente, desde a necessidade não suprida de materiais pedagógicos até a indisciplina, que dificulta o alcance do objetivo traçado na aula.

Tais questões os situam na realidade da educação básica. E refletimos a respeito dessas dificuldades, visto que eles podem enfrentar problemas parecidos. Segundo Gauthier (2001), a docência precisa ser vista numa perspectiva mais prática já que os professores em suas capacidades de agir, falar e de pensar – dotados de racionalidade – encontram formas para orientar a sua prática. Assim, o contato dos bolsistas com problemas do ambiente escolar permite que se criem uma forma de ver e de agir diante de questões similares, na busca de soluções.

Figura 03 – Observação de aula



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

Após participarem dos planejamentos semanais da Escola, os bolsistas tiveram contato com estudantes do Ensino Médio. As observações de aulas foram feitas em turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries da ECIT Chiquinho Cartaxo. Por se tratar de uma escola técnica, as turmas cursavam o Ensino Médio integrado ao curso técnico, na referida escola, temos os cursos: Técnico em Comércio e Técnico em Sistemas de Energia Renovável. As turmas observadas foram: 1ª série A e B de Comércio; 2ª série B e 3ª série A de Sistemas de Energia Renovável.

A observação de aula favorece ao estudante de licenciatura uma oportunidade de analisar a aula em vários aspectos, desde metodologia até mesmo a recepção dos estudantes do conhecimento, permitindo a eles traçarem intervenção posteriormente. Essa observação é essencial para conhecer a sala de aula e a prática docente, pois, de acordo com Perrenoud (2001)



tornar-se um professor profissional é, acima de tudo, aprender a refletir sobre sua prática, não somente a posteriori, mas no momento mesmo da ação. E a observação permite ao observador refletir sobre sua prática ainda no planejamento.

Figura 4 – Prática em sala de aula



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

A partir da formação em oficinas oferecidas pelos professores do IFPB, da participação no planejamento da Escola e a observação de aulas, os bolsistas desenvolveram oficinas para serem trabalhadas em sala de aula. Na figura 4, os bolsistas fazem uso da metodologia painel integrado para abordarem a variação linguística. A atividade foi desenvolvida na turma da 1ª série A – Comércio. O uso dessa metodologia ocorreu devido a observação de aula, em que os bolsistas notaram a necessidade de abordar metodologias ativas. E, de acordo com Masetto (2003), o painel integrado é uma estratégia muito interessante que estimula e envolve os estudantes na interação e participação nas aulas. É bastante utilizado para aprofundamento de um assunto, proporcionando o desenvolvimento de habilidades, atitudes, responsabilidade e crítica.

Assim, o desenvolvimento dessa oficina oportunizou a vivência dos bolsistas como professores, permitindo a estes aplicarem metodologias estudadas na Universidade. Nesse aspecto, tanto a oficina quanto a observação de aula e a participação dos pibidianos no planejamento escolar, contribuiu para formação profissional deles como futuros professores, uma vez que Tardif e Lessard (2014), fundamentados em uma abordagem sociológica, compreendem a docência como atividade de trabalho desenvolvida em organizações em que os professores interagem com outros indivíduos com os quais realizam trocas.



Outra atividade desenvolvida no PIBID/LETRAS do IFPB que merece destaque, foi a produção de audiolivro. Essa atividade é importante porque mostra aos bolsistas que a produção de materiais pedagógicos é também função do professor. E mais, que o professor, de posse de ferramentas digitais, pode produzir materiais interativos e inclusivos. Nesse sentido, a produção do audiolivro teve início com oficinas de formação com os professores do curso de Letras do IFPB, como visto na figura 5.

Figura 5 – Oficina de planejamento de audiolivro no IFPB



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

A Oficina intitulada “Planejamento e produção de livros falados ou audiolivros” teve como objetivo a compreensão do conceito de audiolivros e livros falados, bem como a diferença entre eles. Pode-se dizer que o *audiobook*, recurso originado entre as décadas de 1980 e 1990, contém histórias narradas por profissionais, muitas vezes atores. De acordo com Fonseca (2018), a leitura dramatizada, é intencional para uma ambientação da obra, bem como para orientar sobre a interpretação que o ouvinte deve ter sobre ela.

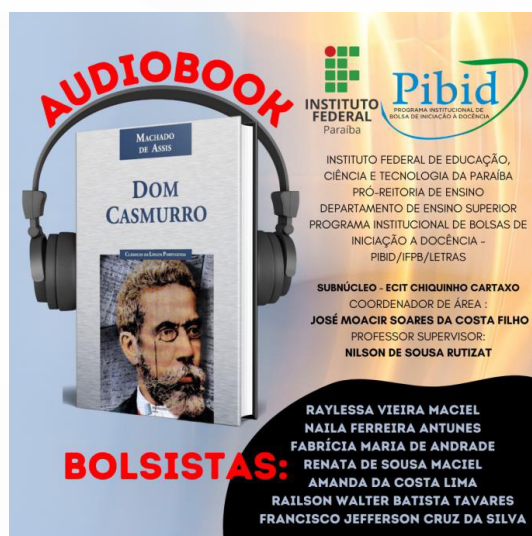
Já o livro falado, ainda de acordo com Fonseca (2018), é considerado uma tecnologia assistiva, tem como objetivo promover acessibilidade às pessoas



com deficiência visual. Consistem em leitura Branca, de forma articulada, clara e viva muito próximo daquela leitura que realizamos individualmente. A produção feita

pelos bolsistas foi de livro falado. Para tanto, foi escolhido um livro de domínio público que estava sendo trabalhado em alguma turma observada. O livro escolhido foi “Dom Casmurro, de Machado de Assis” objeto das aulas de português na 3ª série A – de Sistemas de Energia Renovável.

Figura 6 – Card de divulgação do livro falado produzido por bolsistas do PIBID



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=k0vDyzlA_ic&t=7s, 2024.

Para a produção do livro falado foram feitas reuniões e leituras compartilhadas, no entanto, a gravação do livro se deu de forma individual. O áudio livro foi gravado por sete bolsistas, totalizando (8h59min39s) 8 horas, cinquenta e nove minutos e 39 segundos de gravação. A produção foi publicada no *youtube* (https://www.youtube.com/watch?v=k0vDyzlA_ic&t=7s) e pode ser acessada por todos, uma contribuição para a formação dos bolsistas enquanto professores produtores de materiais pedagógicos.

Além disso, o audiolivro é um auxílio de baixo custo e baixa complexidade, sendo armazenado em diferentes suportes, permitindo acesso ao seu conteúdo em diversas situações e locais e produzido em mídia que facilita sua reprodução e manipulação. De acordo com Barbosa (2014), o audiolivro possibilita o consumo do texto fora de seu contexto de produção, assim como a palavra escrita, apropriada pelo leitor em momento diferente da



enunciação (escrita) por parte do autor. Sai-se de um contexto de leitura que pressupõe uma certa performance corporal presencial para um outro que inclui a performance basicamente vocal, atualizada e reproduzida por aparelhos fonográficos em outros contextos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se diante das atividades desenvolvidas na ECIT Chiquinho Cartaxo, Sousa-PB, pelos bolsistas do PIBID/LETRAS, a importância do PIBID na formação do professor, pois se trata de um elo entre a educação superior e a educação básica, o que favorece aos estudantes de licenciatura experimentar o cotidiano escolar e desenvolver competências pedagógicas muito importante para suas profissões.

Notou-se, por exemplo, que por meio da observação de aulas, os estudantes universitários foram capazes de apontar melhorias na metodologia utilizada pelo professor regente da turma. Essa troca de experiência contribui também na prática do professor que recebe os bolsistas em sua sala de aula. Assim, o aprendizado é mútuo, enquanto os licenciandos aprende sobre o contexto escolar, o professor regente pode relembrar ou mesmo conhecer metodologias que ainda não pratica.

Outro ponto importante a se destacar, é a contribuição para o estudante de Ensino Médio. O contato deles com estudantes universitários aproxima a universidade, seu sonho, da escola, sua realidade. E, além do aprendizado em língua portuguesa, oportunizado pela prática dos bolsistas, os estudantes conseguem conhecimento do contexto da universidade, por meio de conversas com os graduandos.

Desse modo, a proximidade de discentes de ensino superior com estudantes de Ensino Médio é bastante proveitoso, principalmente quando são estudantes de licenciatura, como é o caso do que o PIBID proporciona, pois tanto aproxima o aluno da educação básica com vivência do ensino superior, como aproxima o discente do ensino superior com sua futura prática, a docência.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”, do Instituto Federal de da Paraíba (IFPB).



REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm

FONSECA, Aderilson Pereira. **Meninos contadores de História: da tradição à modernidade.** 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: políticas e programas.** Revista Paradigma, Vol. XLII, Nº Extra 2: Políticas, Programas e Práticas, maio de 2021. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1044/941>.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende. **Docência na Educação Infantil: percursos de vida, formação e condições institucionais das experiências de professoras no cuidado e educação de crianças de 4 e 5 anos.** 2020. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/34717/3/1-%20TESE%20DOUTORADO%20VES%c3%83O%20FINAL%202020.pdf>

MASETTO, M. **Docência Universitária: repensando a Aula,** 2003. Disponível em: www11.unopar.br/unopar/vm/ava/.../docencia-universitaria-repensando-a-aula-i-1.do

PERRENOUD, Philippe. **Prática pedagógica, profissão docente e formação.** Lisboa: Publicações Don Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne; PAQUAY, Léopold. **Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas.** In: PERRENOUD, P; PAQUAY, L; ALTET, M; CHARLIER, É. (Org.) **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 211-223.



TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **O professor como ator racional:** Que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PASQUAY, L. et al (Orgs.). Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.



ESCOLA E PIBID / ARTES VISUAIS- UFSM: EXPERIÊNCIAS CONSTRUTIVAS E CONEXÕES ARTÍSTICO/ PEDAGÓGICAS

Adriane Carvalho Nunes¹
Silvana Beheregaray Padoin²

Resumo: O programa PIBID/ Artes Visuais- UFSM, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016-2026, sob a coordenação da Dr^a Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos, pretende aproximar estudantes da Licenciatura Artes Visuais das práticas em Arte/ Educação, desenvolvidas na Educação Básica por professores/ supervisores, por intermédio da apropriação didática da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, a fim de contextualizá-los e inseri-los na realidade escolar. Possibilitando assim, conexões artísticas/ pedagógicas entre ESCOLA/ PIBID, discentes e docentes. Neste trabalho apresentamos nossa trajetória, ainda em andamento, e as experiências até então como supervisoras PIBID/ Artes Visuais UFSM nas escolas E. B. E. Érico Veríssimo -SM/ RS, pela professora Adriane Carvalho Nunes; e pela professora Silvana Beheregaray Padoin na escola E.M.E.F. Antônio Gonçalves do Amaral- SM/ RS; a fim de demonstrar metodologias e características distintas pertencentes a cada espaço escolar e a inserção do PIBID/ Artes Visuais no contexto cotidiano dos estudantes dessas escolas. Ressaltando a importância, nesse processo, da construção e difusão do conhecimento em Artes e em seu ensino de maneira comprometida com a formação inicial e continuada dos discentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais e de sua qualificação através da oportunidade da relação entre

- 1 Adriane Carvalho Nunes, Graduada Ed. Artística- Lic. em Artes Cênicas –UFSM, supervisora PIBID/Artes Visuais-UFSM, na E.B.E.Érico Veríssimo,SM/RS, adriane-cnunes169@educar.rs.gov.br.
- 2 Silvana Beheregaray Padoin, Mestre em Arte-Educação/ UFSM, supervisora PIBID/ Artes Visuais UFSM, na E.M.E.F. Antônio Gonçalves do Amaral, SM/ RS, sbeheregaraypadoin@gmail.com



teoria e prática vivenciada em tal processo. Assim como, também, relatamos percepções e resultados dessa convivência, apresentando, inclusive, características de movimento artístico entre os componentes, afirmando sua reverberação cultural.

Palavras - chave: PIBID /artes visuais; prática pedagógica; formação docente.

Abstract: The PIBID- Visual Arts- UFSM program, according to the Institutional Development Plan (PDI) 2016-2026, under the coordination of Dr. Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos, aims to bring students of the Degree - Visual Arts closer to the practices in Art/Education, developed in Basic Education by teachers/supervisors, through the didactic appropriation of the Common National Curricular Base – BNCC, in order to contextualize them and insert them into the school reality. Thus enabling artistic/pedagogical connections between SCHOOL/PIBID, students and teachers. In this work we present our trajectory, still in progress, and our experiences so far as PIBID/ Visual Arts- UFSM supervisors at E. B. E. Érico Veríssimo-SM/RS schools, by professor Adriane Carvalho Nunes; and by teacher Silvana Beheregaray Padoin at the E.M.E.F. school. Antônio Gonçalves do Amaral-SM/RS; in order to demonstrate different methodologies and characteristics belonging to each school space and the insertion of PIBID/Visual Arts in the daily context of students in these schools. Highlighting the importance, in this process, of the construction and dissemination of knowledge in Arts and its teaching in a manner committed to the initial and continued training of students on the Degree in Visual Arts and their qualification through the opportunity for the relationship between theory and practice experienced in such a process. As well as, we report perceptions and results of this coexistence, even presenting characteristics of artistic movement between the components, affirming their cultural reverberation.

Keywords: PIBID/ visual arts; pedagogical practice; teacher training.



1 INTRODUÇÃO

A presença da Arte em sala de aula acontece quando pessoas entram neste ambiente, portanto, é genuinamente humana. Mesmo que animais e plantas apresentem estruturas elaboradas e belas, não há consciência do fazer artístico. Para entender a necessidade do ser humano em produzir Arte, basta observar-se; ao acordar, arrumamos ou escabelamos os cabelos, usamos acessórios no rosto, na cabeça, maquiagem, tatuagem; nossas roupas demonstram nosso estilo, nas estampas das camisetas, estojos e mochilas; dizem muito sobre nós.

Há uma busca humana pela organização e materialização de elementos, utilizando técnicas, pesquisando materiais, a fim de expressar, através das Artes visuais, das Artes Cênicas, da Música e fusões, questões estéticas, filosóficas e sociológicas, essenciais tanto para quem produz, quanto para quem aprecia a obra de Arte, pois ela é a finalização de muitos processos anteriores. Levando em consideração, que o que se apresenta para nós, conta apenas o resultado, somente com conhecimento dos processos artísticos, será possível entender a complexidade da Arte.

A Arte permite aos apreciadores e executores “ler” o mundo, reconhecer e apreciar os espaços onde ela está inserida, entender as dimensões espaciais e angulares, exercitar opiniões sobre temas variados. Essa aproximação percebida na primeira aula, a averiguação e constatação de elementos artísticos, onde adolescentes são portadores e divulgadores, apresentam em seus corpos desenhos e cores, produzem movimentos de dança, ouvem musicais, andam pela cidade, apreciam a Arte na rua e conhecem nomenclaturas, como grafite, outdoors; então, é dado o primeiro passo, os sujeitos percebem que a Arte está neles, tornando palpável a presença da arte e não, afastando-a ou mistificando-a.

Então, esse encontro escolas, supervisoras, pibidianos e estudantes potencializa o ensino/ aprendizagem em Arte, sendo que, os componentes são artistas, e tem como objetivo contribuir e experienciar a escola, assim como, auxiliar na execução de ações artísticas propostas pelas professoras/ supervisoras, sob a coordenação da Dr^a Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos.

2 METODOLOGIA

O Programa PIBID/ Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria UFSM, propõe aos discentes da Licenciatura Artes Visuais, auxiliar na execução



de propostas organizadas pelas supervisoras/ docentes a partir da BNCC como aporte para o desenvolvimento de propostas aos educandos, em suas modalidades e níveis de ensino pertinentes. Na E.M.E.F. Antônio Gonçalves do Amaral e na escola E. B. E. Érico Veríssimo -SM/ RS, os Planos de Ensino, da disciplina de Artes, são todos fundamentados e seguem a BNCC; dessa forma as atividades desenvolvidas estão de acordo com a base do Programa dos discentes.

O acompanhamento e inserção dos pibidianos nas atividades em sala de aula são conversados com a professora Supervisora PIBID/ Artes Visuais da escola, sendo que, durante o primeiro semestre, os discentes foram inseridos no cotidiano escolar dos educandos, saneando dúvidas na aplicação de suas criações. Além disso, há trocas de informações e ideias para o desenvolver das propostas, onde foram realizadas oficinas de Mandalas, Arte Digital, Estêncil e Escultura ofertadas somente pelos discentes no qual se utilizaram de estratégias didáticas e recursos visuais. Dessa forma aos poucos os pibidianos perpassam pelo processo do exercício da docência na escola oportunizando, como eles mesmos comentaram em seus relatórios, um novo olhar e uma mudança em si mesmo perante o desenvolver do Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A formação de professores traz diversas possibilidades, que permitem aos docentes, compreender seus próprios conhecimentos e dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias, ideias e vivências. Ela constrói novos conhecimentos, ideias e também práticas.

Formar é diferente de informar, ainda que precisamos da informação, ela não é suficiente para a construção de novos conceitos e procedimentos profissionais. A Formação precisa ser fundamentada no processo de reflexão da prática à luz da teoria.

Segundo NÓVOA (1992), todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e valorização desse saber. Para isso se faz necessário um modelo de Formação Continuada que valorize o espaço escolar e o permanente exercício da ação reflexão-ação como elemento intrínseco à formação docente, valorizando as experiências docentes. Segundo Damasceno (2002) as “trocas de experiências” são importantes e se categorizam em dois tipos: “trocas que constituem um processo de construção de saberes profissionais” e “trocas que se resumem à aquisição de truques profissionais para se desvencilhar de situações consideradas árdas e difíceis”.



Promover uma formação continuada que amplie horizontes culturais, possibilite a atitude e disponibilidade para atualizações e flexibilizações para mudanças se torna imprescindível no momento atual.

Como nos afirma PERRENOUD (2000) é necessário formar professores reflexivos, também, pensar no plano de formação e nele apresentar formadores com competências adequadas, pois os professores precisam avançar em seus conhecimentos, e para isso, somente um formador reflexivo poderá formar professores reflexivos, não só porque ele representa como um todo o que preconiza, mas porque ele utiliza a reflexão de uma forma espontânea em torno de uma pergunta, de um debate, de uma tarefa ou de um fragmento do saber. (PERRENOUD, 2000, p. 72).

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais da educação contribuem para o aperfeiçoamento e a continuidade do processo educativo. É fundamental haver formação continuada, a fim de qualificar as ações de todos os envolvidos, pois torna-os mediadores dos conhecimentos dos educandos. Eis que, é essencial formar professores que saibam lidar com novas exigências curriculares, novas competências e habilidades profissionais. Resultando, assim, em um profissional atuante na equipe escolar, autor de sua prática, investigador em sala de aula, capaz de refletir constantemente sobre seu fazer pedagógico. (SCARPA, 1998, p 33).

Acreditamos que nesse contexto de Formação de Professores o Programa PIBID/ Artes Visuais é de suma importância, pois oportuniza, tanto a formação do discente da Licenciatura em Artes Visuais como futuro profissional, assim como, também, do docente da escola; através da oportunidade de compartilhar e contextualizar novas práticas educativas no componente curricular Arte. Sugerindo novas perspectivas teóricas, práticas e metodológicas nas Artes Visuais. O que reverbera em um novo olhar para sua constituição no processo profissional e traz estímulos para a inovação de sua prática pedagógica escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Podemos relatar que nossas escolas estão efetivando o Programa PIBID/ Artes Visuais-UFSM, perpassando por um processo valioso de construção com todos os envolvidos: professoras, supervisoras /PIBID de Artes Visuais, os discentes da Licenciatura em Artes Visuais e principalmente os educandos de nossas escolas.



Com certeza a presença dos discentes no decorrer das propostas em sala de aula, auxiliando os docentes, reflete positivamente na execução das atividades dos educandos, haja vista, que existe maior atenção para com eles.

A realização de práticas pedagógicas diferenciadas, realizadas em sala de aula, por meio de oficinas e/ ou outra forma acarretam acolhimento aos envolvidos e maior qualificação do processo formativo por meio dessas ações.

Na E. M. E.F. Antônio Gonçalves do Amaral e E. B. E. Érico Veríssimo a receptividade para com os discentes por meio da equipe gestora e estudantes foi de suma importância para o desenvolvimento do Pibid até o momento. Os educandos tornaram-se afetivos aos pibidianos, perguntando quando em algum momento não aparecem ou simplesmente pedindo “exclusividade de atenção” em suas dúvidas para realização das atividades. Acreditam que a presença deles em sala de aula vem a auxiliar nossa proposta como escola e que eles são privilegiados por possuírem ajudantes das Artes Visuais, da UFSM; conosco durante todo ano letivo de 2023 e princípio do ano letivo de 2024.

Esperamos que assim seja até o final do tempo do Programa em nossas escolas e que a cada aula os discentes possam aperfeiçoar cada vez mais essa relação tanto profissional como emocional.

Apresentamos, na sequência, alguns momentos dessa relação; em atividades realizadas em sala de aula/ escolas com os pibidianos e em atividades da UFSM com os supervisores e pibidianos através de registros fotográficos.

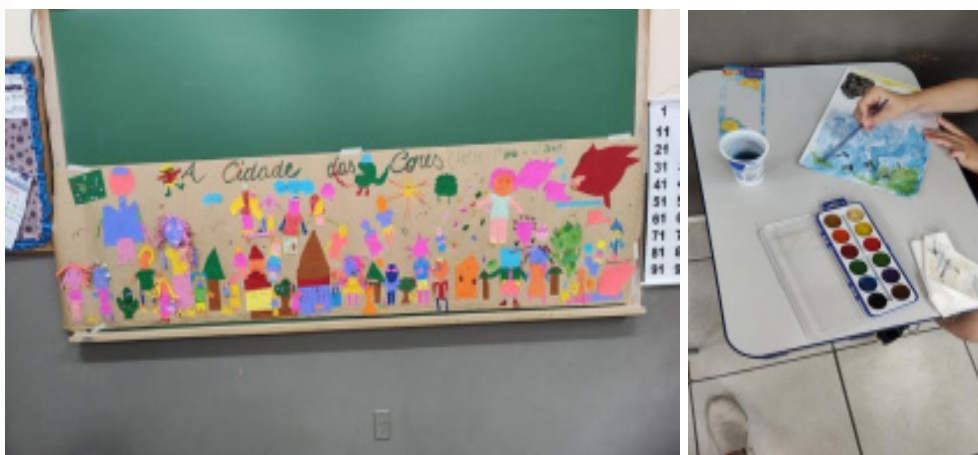
Figuras 01, 02 e 03. Atividades com estudantes e Pibid Artes Visuais/ UFSM na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Gonçalves do Amaral, Santa Maria/ RS.



Fonte: Acervo pessoal PADOIN, Sllvana. 2023.

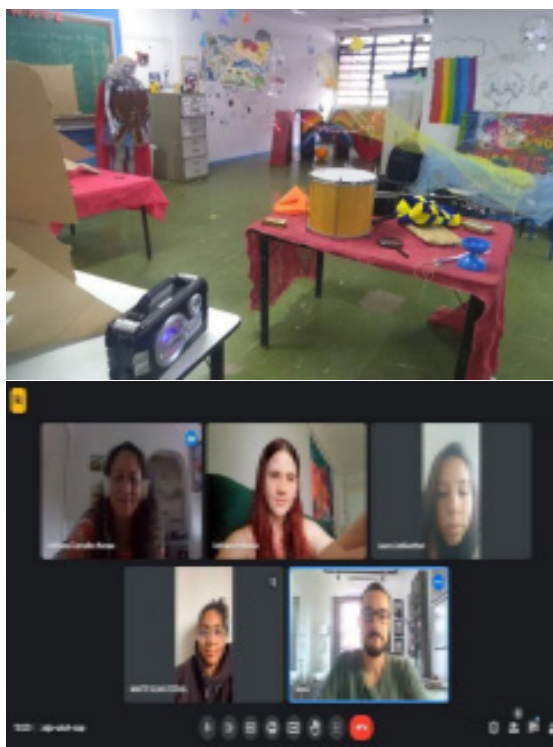


Figuras 04 e 05. Atividades com estudantes e Pibid Artes Visuais/ UFSM na E.M.E.F.Antônio Gonçalves do Amaral.



Fonte: Acervo pessoal PADOIN, Silvana. 2023.

Figuras 06 e 07. Sala de Arte Escola Estadual Básica Estadual Érico Veríssimo, Santa Maria/ RS. Encontro online entre supervisora e Pibid/ Artes Visuais/ UFSM.



Fonte: Acervo pessoal NUNES, Adriane C. 2023



Figuras 08 e 09. Produção de estêncil e aplicação na Escola Básica Estadual Érico Veríssimo com Pibid Artes Visuais/ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).



Fonte: Acervo pessoal NUNES, Adriane C. 2023

Figuras 10 e 11. Participação com estande do Projeto Arte, Moda e Sustentabilidade II, acessórios e ecobags. Festival da Invenção e Criatividade (FIC) no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS).



Fonte: Acervo pessoal NUNES, Adriane C.2023



Figuras 12, 13 e 14. Montagem de esculturas em Sala Imersiva. Escola Básica Estadual Érico Veríssimo, Santa Maria/ RS.



Fonte: Acervo pessoal NUNES, Adriane C. 2023.

Figuras 15 e 16. Encontro: Coordenadora Dr^a Flávia Pedrosa Vasconcelos, Supervisoras e Pibid Artes Visuais/ UFSM.



Fonte: Acervo pessoal NUNES, Adriane C. 2023



Figuras 17 e 18. Encontro PIBID Artes Visuais/ UFSM, supervisora E.M.E.F. Antonio Gonçalves do Amaral e pibidianos.



Fonte: Acervo pessoal PADOIN, Silvana. 2023.

Figura 19. Encontro e troca de experiências PIBID Artes Visuais/ UFSM: supervisora E.M.E.F. Antonio Gonçalves do Amaral e pibidianos.



Fonte: Acervo pessoal PADOIN, Silvana. 2023.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar, que como profissionais, o Programa Pibid era o que estávamos procurando: instigação, investigação, novas ideias, novas trocas e conhecer outras pessoas da nossa área de trabalho; a desacomodação profissional, a busca por mais e a reestruturação de uma práxis; no momento em que procuramos por participar do Programa PIBID/ Artes Visuais - UFSM.

Acreditamos que a cada experiência aprendemos muito, através de nossas observações, buscamos aperfeiçoar, da melhor forma possível, nosso trabalho futuro, nossa formação continuada, nossos estudos, trocas de ideias, sugestões dadas, leituras e principalmente disposição e vontade de buscar algo, o novo e o que nos faz falta para nos sentirmos mais capazes e eficazes em nossa profissão dentro do contexto atual.

Com relação ao nosso processo formativo, durante o percurso de formação do Programa PIBID/ Artes Visuais - UFSM é extremamente valioso e instigador, pois justamente nos candidatamos a seleção de Supervisor pela necessidade de busca de novos conhecimentos e estudos por se estar muito “passiva” as leituras e pesquisas da área.

O processo de formação e participação do PIBID está nos trazendo novas possibilidades de leituras, estudos, conhecimentos e principalmente trocas de experiências e referenciais teóricos com o auxílio da supervisora de área, a professora Dr^a Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos.

Assentimos que formar-se é um processo contínuo em nosso percurso de vida pessoal e profissional. Precisamos estar em constante vivências de relações e interações na possibilidade de estarmos aprendendo e nos recriando tanto no individual como no coletivo.

6 AGRADECIMENTOS

Nosso agradecimento à professora Dr^a Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos que nos acolheu junto ao seu trabalho com muito carinho e profissionalismo.

7 REFERÊNCIAS

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



DAMASCENO, A. R. **Da formação no corredor ao corredor de formação:** a troca de experiências como alternativa para a gestão dos dilemas e desafios da prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa. 2002. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada:** das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCARPA, R. “Era assim, agora não...”: uma proposta de formação de professores leigos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.



EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO PERCURSO DE SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Cinthia Lopes da Silva¹

Marco Auréio Rodrigues Junior²

João Vitor de Araujo dos Santos³

Resumo: A formação inicial de professores em Educação Física é uma construção que levará o licenciando a exercer a profissão de professor, tendo como função social o ensino acerca das questões do corpo, das manifestações corporais e do lazer na escola, lidando com os preconceitos e com as diferenças entre os sujeitos. As escolas, por sua vez, são instituições fundamentais na construção do conhecimento sistematizado que poderá mudar a realidade de vida dos escolares, dando-lhes condições de serem futuramente cidadãos vivendo uma vida melhor e digna ao que se refere aos fatores sócio-econômicos. Para esse despertar do interesse pelo conhecimento é necessário que o futuro professor tenha tido experiências pedagógicas suficientes na formação inicial para que ele possa ser um mobilizador-mediador de conhecimentos. Nosso intuito com este texto é relatar e desenvolver reflexões acerca da formação inicial de professores de Educação Física. Trata-se de um relato de experiência baseado em narrativas de dois estudantes de Educação Física que são também autores do presente texto. As narrativas serão interpretadas mediante o diálogo com a literatura. Os relatos indicam que os licenciandos têm passado por um processo de apropriação de múltiplos sentidos atribuídos ao corpo e às manifestações corporais desde suas experiências anteriores ao ingresso na universidade

1 Doutora em Educação Física, Bolsista CAPES de Coordenação do Pibid – Educação Física, UFPR, *Campus* Politécnico, cinthialopes@ufpr.br

2 Graduando em Licenciatura em Educação Física, Bolsista de monitoria, UFPR, *Campus* Politécnico, marcoaurelioufpr@gmail.com

3 Graduando em Licenciatura em Educação Física, UFPR, *Campus* Politécnico, joao.araujol@ufpr.br



e que poderá resultar em um trabalho transformador mediante as questões relacionadas ao corpo e a condição de vida dos sujeitos da escola.

Palavras-chave: Ensino Superior; Lazer; Cultura.

Abstract: The initial training of teachers in Physical Education is a construction that will lead the graduate to practice the profession of teacher, with the social function of teaching about issues of the body, bodily manifestations and leisure at school, dealing with prejudices and differences between subjects. Schools, in turn, are fundamental institutions in the construction of systematized knowledge that can change the reality of students' lives, giving them the conditions to be citizens in the future living a better and dignified life in terms of socio-economic factors. To awaken interest in knowledge, it is necessary that the future teacher has had sufficient pedagogical experiences in initial training so that he or she can be a mobilizer mediator of knowledge. Our intention with this text is to report and develop reflections on the initial training of Physical Education teachers. It is an experience report based on narratives from two Physical Education students who are also authors of this text. The narratives will be interpreted through dialogue with literature. Reports indicate that undergraduates have gone through a process of appropriating multiple meanings attributed to the body and bodily manifestations since their experiences prior to entering university and that could result in transformative work through issues related to the body and living conditions. of the school subjects.

Keywords: University Education; Leisure; Culture.



1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é fundamental na vida dos sujeitos que fizeram a escolha por trabalhar na escola na área de Educação Física. A tarefa desses sujeitos não é fácil mediante os determinantes sociais e culturais que adentram a escola e instigam os professores dessa área a lidarem com as questões relacionadas ao corpo e às manifestações corporais.

O corpo é o meio pelo qual os sujeitos se expressam e se manifestam. Cada sujeito possui uma singularidade que não pode ser comparda a nenhum outro. Viver em sociedade é viver as diferenças entre as pessoas e isso deveria ser uma solução não um problema.

A universidade é o local onde a experiência com o corpo, as manifestações corporais e o lazer pode ser ampliada, a partir do encontro com os conhecimentos prévios dos licenciandos e do confronto a partir do conhecimento sistematizado, por isso, se torna uma espaço educativo fundamental para a revisão de conceitos a para ampliarem o que já conhecem.

Os licenciandos chegam na universidade com um acervo de sentidos e significados atribuídos à área de Educação Física construídos a partir de sua própria experiência anterior, na Educação Básica, na família, junto aos amigos e comunidade. Portanto, não chegam vazios, como afirma Freire (1998) professores e estudantes são seres inacabados que se completam diariamente a partir das experiências trocadas entre si. Assim, da mesma forma, os licenciandos em Educação Física se completam para que tenham condição de iniciar sua carreira como professores ao longo do curso de Educação Física. Tanto as experiências positivas como as negativas que passam a ter, marcam este seu processo e o que serão futuramente.

Na formação inicial de professores, os estudantes de Educação Física têm basicamente acesso a três blocos de conhecimentos: as Ciências Naturais e Biológicas (anatomia, cinesiologia, bioquímica, dentre outras), as Ciências Humanas e Sociais (filosofia, história, sociologia, lazer etc.) e conhecimentos específicos de disciplinas relacionadas à dança, ginástica, luta, jogos e esporte. É fundamental que o futuro professor adquira conhecimentos os mais diversos possíveis, pois esses conhecimentos serão a combinação necessária para sua atuação a partir do corpo.



2 METODOLOGIA

Este trabalho é composto por dois relatos de experiência vivida na formação inicial de professores, de estudantes de graduação em Educação Física de uma universidade pública do sul do Brasil.

Os relatos de experiência são descritos por narrativas. Para a escrita das narrativas tivemos como base os estudos de Ferreira, Prezzoto & Terra (2020) e Aguiar e Ferreira (2021). Para a análise, fazemos inicialmente uma interpretação seguida do diálogo da literatura em que trabalhamos algumas ideias de autores da Educação Física. Também nos inspiramos no método do paradigma indiciário, em que o pesquisador busca os indícios das experiências vivenciadas, como um caminho para a sistematização de conhecimentos. O importante no caso não é o “detalhe” em si, mas como o “detalhe”, no caso aqui a memória expressa pelas narrativas, envolve um conjunto de significados que são atribuídos à experiência vivenciada.

Para este tipo de trabalho não é necessária autorização do comitê de ética em pesquisa dado que não estamos utilizando dados específicos dos participantes da experiência vivida por meio de coleta de dados, entrevistas, diário de campo etc., mas o registro das lembranças, memórias de estudantes universitários que são autores do artigo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Narrativa do estudante 1

Para iniciar este relato sobre minha formação no ensino superior em Educação Física, gostaria de destacar o “de onde vim” até chegar no “onde estou”, pois, acredito ser de importância entender de onde vem as pessoas, para entender como a experiência das vivências podem agregar na sua vida.

Sou um cidadão da região metropolitana de Curitiba, uma cidade chamada Colombo, de uma família cristã (não ativa), que vem de uma escola pública, as minhas maiores experiências corporais vinham da infância onde na casa de minha avó eu brincava, subia em árvores e nas atividades na escola de ensino fundamental I, com 12 anos soltava pipa, andava de skate, mas não havia incentivo da família nem das próprias condições da cidade, por não ter espaços adequados para estas práticas. No fundamental II e ensino médio minha Educação Física foi extremamente tecnicista e esportivista, desde a sexta série até o terceiro ano do ensino médio aprendi os mesmo



esportes, como alguns trabalhos às vezes sobre as outras variedades sobre lutas, ginásticas, esportes radicais, dança, etc, nada de adentrar aos temas.

Com o passar dos anos acabei pssei a gostar dos jogos eletrônicos. Em meados do terceiro ano do ensino médio, já mais velho, tinha algumas liberdades, acabei fazendo 6 meses de muay thai o que me levou a cuidar mais do meu corpo, saber do que poderia ser capaz. Também nesta época, um pouco tardiamente, começou a ser falado de vestibular, algo que nem vinha à minha cabeça até o momento. Como todo pai e mãe sonha, sempre eles quiseram que eu fizesse engenharia, medicina, no entanto, influenciado pelas lutas, fui para a Educação Física no curso de licenciatura.

A entrada em 2020 não foi tão boa por conta da pandemia do Covid-19, no entanto, passados os dois anos de quarentena, pude vivenciar o que o universo da universidade pode proporcionar, ou seja, toda a experiência/vivência corporal, social, psicológica. Todas as disciplinas, contatos com pessoas de diferentes orientações sexuais, bairros, cidades, classes sociais, grupos de pesquisa e cursos me fazem abarcar a relação entre corpo, mente, sociedade e educação física na vida cotidiana.

Durante estes três anos de voltas à aula, tenho a minha participação no Programa Educação Tutorial, onde há dois anos iniciei e ainda continuo a minha prática docente em uma escola pública de Curitiba num bairro periférico. Esta prática vem me agregado ricas vivências, pois consigo conciliar juntamente com as disciplinas a minha iniciação à docência.

Após ter cursado dois anos de Educação Física, muitas barreiras foram quebradas a respeito do corpo, da escola e da cultura corporal do movimento, compreender a importância do movimento e como ele interage com o nosso corpo é uma das razões que me motivam tanto na vida pessoal como na profissional, pois, este faz parte da nossa vida como um todo, desde de bebês até a morte.

Como profissional, entendo que por meio do repertório de atividades corporais que envolvem a cultura corporal do movimento é a forma como crianças e jovens da escola irão entender seu corpo, o corpo do outro, o espaço ao seu redor, as diferentes culturas de seu país e de outros países, ou seja, é um processo de construção, que trabalha a história, o corpo, a cultura e como esses conceitos se dialogam, obviamente que este processo se faz de diferentes formas, adequando-se às diferentes faixas etárias.

Entender estes conceitos sobre o corpo é uma verdadeira experiência de vida, estar em uma universidade é quebrar barreiras, se desconstruir e reconstruir novamente, é se transformar naquele que será um exemplo para



muitas vidas dentro de uma instituição escolar, e muitas vezes, na vida onde deverá romper com seus dogmas, crenças e etc, para ensinar a todos com igualdade e humildade.

3.2 Narrativa do estudante 2

3.2.1 *Em direção a graduação em Educação Física*

Para iniciar este texto, comecei me indagando quais foram os motivos que me fizeram querer estudar Educação Física. Revisitei um acadêmico, que pensava e agia de formas bem diferentes do que o estudante atual. O que me levou para esta graduação foi o amor pelo movimento, percebi que uma das coisas que mais me faziam feliz e que dava sentido para a minha vida era o movimento. Como quase todos os acadêmicos de Educação Física, eu também tive contato com algumas práticas corporais antes de ingressar na graduação. Houve duas em especial, que marcaram no corpo este amor pelo movimento, a primeira foi a dança contemporânea e a segunda o yoga.

A dança contemporânea me proporcionou outro entendimento sobre o que é um corpo e o que é dança. Foi por meio desta última que adquiri mais consciência corporal, melhorei meu condicionamento físico, potencializei minha expressão criativa, desenvolvi mais autoconfiança e pude desconstruir a visão colonial da dança. O Yoga me fez entender que o ser humano possui várias dimensões, como: física, mental, emocional, energética e social. Acima de tudo, acredito que a aprendizagem mais valiosa que o Yoga me trouxe foi a de respeitar o meu processo e o meu corpo, de entender que não devo me comparar a outras pessoas e que o melhor a se fazer é focar na minha evolução pessoal. Estas foram as duas práticas corporais responsáveis por eu ter desenvolvido amor pelo movimento e conseqüentemente me levaram para a Educação Física. Outro fator relevante, foi o fato de eu sempre admirar a profissão de professor, desde criança gostava de me imaginar enquanto um docente.

Apesar de não ter tido bons professores de Educação Física na educação básica, tive a sorte de ter boas professoras de dança e de yoga fora da escola e que me fizeram ter esperança em ser professor de alguma prática corporal. Então, juntando o amor pelas práticas corporais mais a vontade de aprender a lecionar, acabei indo para a graduação em licenciatura em Educação Física.



3.2.2 Início da graduação em Educação Física

Ao iniciar a graduação em licenciatura em Educação Física, não imaginava a amplitude da área, seja pelas diversas práticas corporais que me são apresentadas, pelas várias possibilidades de atuação profissional ou ainda pelas dimensões científicas de áreas diferentes, já que, ao decorrer do curso tenho disciplinas que se baseiam nas Ciências Biológicas, Sociais e Humanas.

Eu, assim como a maioria dos discentes que iniciam o curso, na maioria das vezes só enxergava as práticas corporais com uma perspectiva muito biologista e de alto rendimento, visando a competição a todo custo. Logo no início da graduação, minha forma de pensar foi mudando. Passei a enxergar as práticas corporais nas suas mais diversas dimensões: social, psicológica e física. Consegui entender que as práticas corporais vão muito além de aprender uma habilidade motora, elas podem desenvolver valores humanos, como: respeito, trabalho em equipe, determinação, disciplina, resiliência e aceitação da derrota.

Lembro que em uma aula da disciplina de esportes 1, a professora da disciplina apresentou as dimensões das práticas corporais: conceitual, referente ao que se deve saber de forma teórica. Procedimental, como se deve fazer de forma prática. E Atitudinal, que refere-se aos objetivos educacionais e sociais. (DARIDO, 2012). Esta aula me marcou bastante porque a professora começou a explicar que existem outras formas de jogar ou experimentar uma prática corporal para além da forma competitiva, ela começou a falar sobre a importância das práticas colaborativas e cooperativas, e tudo aquilo fez muito sentido para mim. Pensando no ambiente escolar, aquilo fazia mais sentido ainda, já que, desta forma os alunos estariam aprendendo as práticas corporais de uma forma mais ampla, justa e não somente técnica.

3.2.3 No chão da escola

Já no meu primeiro ano de graduação, fiz parte de um projeto multidisciplinar, que me levou a ter contato direto com a escola e as aulas de Educação Física. Desta vez, estava ocupando a escola como um professor em formação, tive a oportunidade de trabalhar com o ensino infantil em uma escola pública, que estava cercada por uma realidade de vulnerabilidade social. O conceito de vulnerabilidade social também se expandiu na minha cabeça, hoje entendo que a vulnerabilidade pode estar associada ao financeiro, à educação, à saúde, aos afetos e ao ambiente habitacional (WERLE, 2018).



Esta experiência foi transformadora da minha trajetória acadêmica, tudo que estava vendo em sala de aula na graduação, pude refletir com mais aprofundamento, além disso, as práticas pedagógicas que aprendia na universidade, pude aplicar na escola. Esta experiência durou um ano e me ensinou a ter mais empatia pela realidade dos alunos, ficou evidente que vivemos em um país extremamente desigual e que a vulnerabilidade influencia na aprendizagem dos discentes. Devido às questões de diversidade e desigualdade, pude entender que a função da Educação Física na escola é promover as práticas corporais de movimento de uma forma que todos os alunos se sintam confortáveis e contemplados, sendo assim, as aulas devem ser mais cooperativas e colaborativas, do que competitivas e expositivas. Além disso, as práticas corporais devem ser apresentadas na sua amplitude, ou seja, deve ser ensinado tanto a teoria quanto a prática. Sou uma pessoa muito questionadora e crítica, desejo ter uma profissão que possa incentivar o pensamento reflexivo nas pessoas. Enxergo na profissão de professor, a possibilidade de provocar reflexões nas pessoas e a partir disso causar mudanças na sociedade. Reconheço que os futuros professores de Educação Física tem muito a lutar para que a nossa área seja cada vez mais reconhecida e valorizada. Estou pronto para a luta, em busca de uma Educação Física sociocultural.

3.3 Discutindo as experiências vividas

As duas experiências vividas, narradas pelos estudantes, possuem elementos em comum, elas partem das lembranças dos estudantes de uma etapa anterior ao ingresso na universidade para se referir a sua bagagem referente a cultura corporal de movimento, tanto as aulas de lutas como conta o estudante 1 como as aulas de dança e yoga como relata o estudante 2, dão indícios de uma relação que justifica em certo modo seus ingressos na universidade.

Daolio (1998) analisa também a experiência de professores de Educação Física e muitos deles indicam também terem tido uma vivência anterior que foi motivadora para que fizessem o curso de Educação Física. No entanto, diferentemente da visão naturalizada que os professores relatam de suas experiências anteriores por terem sido compostas pelas brincadeiras na rua, junto a natureza, no quintal de casa, os dois estudantes relatam experiências de práticas corporais que levaram-nos a uma atitude reflexiva com relação ao corpo e ao ingresso na Educação Física. Não que sejam práticas melhores



ou piores, mas são práticas que por terem tido aulas sobre esses conteúdos passaram por uma sistematização e um aprendizado acerca do corpo com algum aprofundamento, dando pistas para uma forma de pensar mais adensada dos objetivos que iriam encontrar na universidade com relação ao agir do professor e a formação inicial de professores.

Outro aspecto que nos chama a atenção são as experiências na universidade que os estudantes buscaram no espaço escolar, em escolas de periferia ou cercada por vulnerabilidade social, essa “entrada” na realidade de muitas escolas brasileiras é fundamental para que os estudantes tenham convicção da realidade de vida e da função social da Educação de transformar a realidade de vida das pessoas, como aponta obras clássicas da Educação Física como o Coletivo de Autores (1998). O Coletivo de autores (1998) não somente introduzem o conceito de cultura corporal na área da Educação Física, referindo-se às construções histórias e de diferentes sociedades acerca das manifestações corporais – dança, luta, ginástica, jogo, esporte, como nos leva a uma reflexão sobre a luta das classes sociais – o acesso das camadas populares à escola como fundamental para que possam ter uma vida com melhores condições econômicas, acendendo de classe social. Essas ideias mostram-se como presentes nos relatos dos estudantes ao se referirem às escolas, à vulnerabilidade social, à valores a serem trabalhados e que podem ser transformadores na vida das pessoas, superando o problema presente em um país como o Brasil imenso em dimensão e em desigualdade social.

Essas experiências constroem o professor cotidianamente junto com as aulas que os estudantes têm na universidade, por fazerem as devidas relações com esta escola encontrada da periferia, de vulnerabilidade social, carente de conhecimentos que possam transformar a vida das pessoas.

O estudante 1 deixa indícios de sua opção por uma vertente sociocultural da Educação Física e o estudante 2 já é mais direto nessa direção, inclusive destacando valores e sentidos que devem ser trabalhados na escola a partir do corpo. O que poderá contribuir para uma solidez de atitudes e condutas desses estudantes junto a escola, transformando-a e os transformando cotidianamente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso intuito com este texto foi relatar e desenvolver reflexões acerca da formação inicial de professores de Educação Física. Os resultados a que chegamos é que a formação inicial é de certo modo orientada pelas



experiências anteriores dos estudantes, contribuindo, inclusive, para que escolhessem fazer o curso de Educação Física – modalidade licenciatura.

Nesta caminhada, os dois estudantes tiveram contato com práticas corporais sistematizadas como a luta, dança e yoga, sendo de contribuições para que tivessem um olhar mais atento ao corpo e suas manifestações. As disciplinas cursadas na universidades e o início das observações e ações desenvolvidas nas escolas tem contribuído para o aprimoramento deste olhar acerca do corpo, junto a valores e propósitos da Educação Física escolar, sendo uma forma de aprendizado para que os estudantes continuem sua jornada na construção de ser professor. Outras experiências relatadas, de outras instituições, são bem-vindas como forma de contribuir para que os professores em formação inicial possam compartilhar suas experiências, assim como suas perspectivas futuras na atuação como professores.

5 AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa recebida do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e agradecemos a Universidade Federal do Paraná pela bolsa recebida de monitoria.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, T. B. de., FERREIRA, L. H. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**, v.37, (e74451), p.1-22, 2021.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor. DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75, v. 16.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 13ed. Paz e Terra, 1998. FERREIRA, L. H., PREZOTTO, M., TERRA, J. (2020). Confiar. Con.fiar. Confi(n)ar: a narrativa



como estratégia formativa ante as recentes transformações sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v.05, n.16, p. 1664-1681, Edição Especial, 2020.

WERLE, Verônica et al. As boas práticas educativas nas aulas de Educação Física em contextos de vulnerabilidade social: exercícios investigativos e reflexivos em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba-PR. **Projeto Licenciador/UFPR**, 2018.



FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ: CONSTRUINDO NOVOS SABERES

Adalto Rodrigues de Sousa¹
Maria Noraneide R. do Nascimento²

Resumo: O interesse no estudo partiu do questionamento: Quais as contribuições do programa de monitoria da UFPI, para formação docente inicial significativa? Essa reflexão nos levou a concentrar o presente artigo numa pesquisa de campo exploratória, ancorado numa abordagem qualitativa, por intermédio da análise das vivências da monitoria com alunos do curso de pedagogia da UFPI, objetivando em geral, analisar a influência do programa de monitoria na formação inicial docente do curso de Pedagogia, tendo como objetivos específicos, descrever as experiências vividas pelos licenciandos do curso de pedagogia e, compreender quais contribuições das disciplinas de formação docente foram significativas no processo de formação dos discentes do curso em questão. A realização desta pesquisa ocorreu nas dependências da Universidade Federal do Piauí, no mês de janeiro de 2024 por meio de um questionário semiestruturado aplicado de forma online com os alunos que já participaram do programa. A base teórica da pesquisa teve colaboração dos estudos de: Bardin (2014), Marques (2020), Vygotsky (2000, 2004), dentre outros. O resultado parcial obtido neste estudo, decorre da amostra total de 12 participantes respondentes de forma online do questionário semiestruturado criado pelos próprios autores na plataforma forms do google. Dada as três categorias temáticas 1 - Interesse pelo auxílio financeiro e titulação acadêmica, 2 - Diversidades de disciplinas trabalhadas na

1 Graduando de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí/ Monitor da Disciplina Didática da Geografia.

2 Doutora em Educação. Professora efetiva da UFPI do DMTE/CCE/UFPI. E-mail: marianoraneide@ufpi.edu.br



monitoria e experiências adquiridas, 3 - Principais contribuições da monitoria na formação inicial docente, que após analisadas mostraram o interesse dos estudantes em participar dos programas de monitoria pelo ganho da bolsa remunerada, melhora do currículo acadêmico e pelo ganho de experiências na prática didática. Assim há uma necessidade de incentivo por meio dos órgãos competentes para a ampliação desses programas institucionais.

Palavras-chaves: Monitoria; Pedagogia; Formação inicial docente; Aprendizagem significativa.



INTRODUÇÃO

O programa de monitoria da Universidade Federal do Piauí (UFPI) é regulamentado pela Resolução N^o 76/15–CEPEX, de 09/06/2015, e tem como finalidade despertar o interesse do estudante para a carreira docente superior, como também proporcionar vivências e experiências desses estudantes para com seus docentes e colegas e contribuir para melhoria da qualidade de ensino na graduação seja presencial ou à distância. A monitoria se constitui de maneira remunerada onde o estudante ganha uma bolsa para participar do programa, e não remunerada onde o participante não ganha bolsa.

Se faz necessário, ressaltar a importância que a monitoria tem para o discente em formação, visto que essa contribui de maneira significativa alinhando teorias às práticas das atividades desenvolvidas no decorrer do programa. A formação docente inicial é um aspecto crucial no desenvolvimento de profissionais comprometidos e aprimorados para a educação. Este estudo visa apresentar uma análise aprofundada das práticas de formação docente inicial no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), destacando experiências significativas e inovações no processo educacional proporcionada pelas disciplinas técnicas para a regência em sala de aula.

Para tanto, a pesquisa encontra-se ancorada no seguinte questionamento: Quais as contribuições do programa de monitoria da UFPI, para formação docente inicial significativa? Essa reflexão nos levou a concentrar o presente artigo numa pesquisa de campo exploratória, ancorado numa abordagem qualitativa, por intermédio da análise das vivências da monitoria com alunos do curso de pedagogia da UFPI. Tendo como objetivo geral, analisar a influência do programa de monitoria na formação inicial docente do curso de Pedagogia, especificamente, os objetivos foram assim delineados: descrever as vivências experienciadas pela monitoria nas disciplinas técnicas da formação docente dos licenciandos do curso de Pedagogia e, compreender as contribuições significativas das disciplinas técnicas para o processo de formação inicial docente por meio do programa de Monitoria da UFPI.

Neste sentido, a base teórica e metodológica vincula-se numa pesquisa de natureza qualitativa tendo como contribuição os estudos de: Bardin (2004), Marques (2020), Vygotsky (2001, 2004), dentre outros. Para compreensão e análise de dados coletados junto aos discentes do curso de Pedagogia/UFPI, estes que foram participantes da Monitoria/UFPI. A metodologia da pesquisa foi conduzida por meio de revisão bibliográfica, análise documental,



e entrevista semiestruturada com alunos que já participaram do programa de monitoria na UFPI. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e forneceram consentimento para participação efetiva neste estudo investigativo.

Tendo em vista que o curso de Pedagogia da UFPI é reconhecido por sua essência no tripé, ensino, pesquisa e extensão, como também o alinhamento com as diretrizes educacionais. A estrutura curricular centra-se na integração teoria-prática e proporciona uma base sólida para a formação docente inicial. Entretanto, torna-se fundamental compartilhar práticas, desafios e conquistas da formação docente inicial do Curso de Pedagogia da UFPI por meio de uma análise de relatos e experiências vividas pelos discentes do referido curso, proporcionando uma visão abrangente das estratégias utilizadas e seu impacto na preparação desses futuros educadores.

Este estudo encontra-se estruturado da seguinte forma: introdução, primeira etapa, onde registramos, objetivos, problema. Na etapa seguinte, discorreremos sobre a metodologia empregada neste estudo, na perspectiva de esclarecer os instrumentos e o modo de condução desta investigação; na etapa posterior, apresentamos a análise e discussão dos dados coletados na entrevista por meio da aplicação das questões online com os discentes do curso de Pedagogia que já participaram da Monitoria da UFPI, os quais contemplados pelos critérios definidos na pesquisa. A seguir, com análise dos dados discentes coletados na entrevista realizada de forma online. Por último, a conclusão, onde será rebuscado os objetivos da pesquisa, além do problema, a fim de elencar os dados alcançados neste estudo.

O resultado parcial obtido neste estudo, decorre da amostra total de 12 participantes respondentes do questionário, pontos de vista dos participantes, porcentagens e análise quantitativa. A prática da monitoria é algo bastante relevante no processo de aprendizagem tendo contribuições significativas na vida acadêmica e profissional do público do respectivo curso. Isso foi observado durante a pesquisa, pois X pessoas tiveram boas práticas e bom aprendizado, além também, das contribuições da disciplina que trouxeram melhora na oratória e na relação aluno/professor no contexto das aulas.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de campo descritiva com abordagem qualitativa, tendo como público alvo os discentes do curso de pedagogia da Universidade Federal do Piauí que já haviam sido monitores em algumas



das disciplinas técnicas de formação docente do curso supracitado. Como visto, o intuito é de alcançar os objetivos propostos, por isso optamos por uma pesquisa de cunho qualitativa, que segundo Minayo (2009), dá ênfase aos significados, motivos, crenças, valores sendo localizado na realidade social dos seres humanos. Isto é, ela investe na descoberta das perspectivas dos participantes, seus significados, se interessando no modo como as diferentes pessoas se posicionam, analisando os dados de forma minuciosa, em toda sua riqueza.

Foram considerados como critérios de inclusão para participar desse estudo os alunos que estavam regulamente matriculados, e haviam sido monitores em uma ou mais disciplina até o momento atual da graduação e que aceitaram de livre e espontânea vontade de responder o questionário eletrônico via Fórum do sistema integrado de gestão de atividades acadêmicas – SIGAA. Como critério de exclusão não poderiam participar os discentes que estivessem com matrículas trancadas ou se recusassem em responder o formulário eletrônico por meio do SIGAA.

A amostra foi constituída por 12 discentes os quais preenchiam todos requisitos para participar da pesquisa. O questionário foi elaborado visando buscar o conhecimento desses discentes sobre a formação docente inicial através da pratica da monitoria no curso de pedagogia da UFPI, o mesmo foi produzido na plataforma *google forms* com questionamentos pertinentes as contribuições, interesses e a experiência na formação inicial docente para esses alunos enviado no mês de janeiro de 2024 pelo presente pesquisador através do programa google form. Este questionário era composto por três indagações relevantes na qual atendiam aos requisitos propostos.

As entrevistas foram conduzidas com o auxílio do seguinte roteiro temático:

“Quais as contribuições da monitoria para sua formação inicial docente?”

“Qual seu interesse em fazer a monitoria?”

“Em qual período você foi monitor, e em qual disciplina e como foi essa experiência?”

Os participantes que atendiam ao perfil dos critérios de inclusão foram informados previamente sobre o período de preenchimento e concordaram com a realização da mesma tendo todos seus dados mantidos sobre sigilo com a finalidade apenas de pesquisa acadêmica.



As informações obtidas foram analisadas por meio da análise de conteúdo modalidade temática, proposta por Bardin (2014) as entrevistas foram recortadas ao redor de cada tema objeto, ou seja, tudo o que foi afirmado acerca de cada objeto preciso no decorrer da entrevista foi transcrito para uma ficha, seja qual for o momento em que a afirmação tenha tido lugar.

De acordo com Bardin (2014), *a descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Tratar-se-ia, portanto, de um tratamento da informação contida nas mensagens. É conveniente, no entanto, precisar de imediato que em muitos casos a análise, como já foi referido, não se limita ao conteúdo, embora tome em consideração o «Continente».* (Bardin, p.34, 2014).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Preencheram o questionário 12 discentes que estavam aptos a participar da pesquisa. No que se refere ao tempo de graduação esse período variou a partir do 3º ao 9º período, o que mostra um período significativo para obtenção de experiências como monitor durante o período acadêmico. Todos os participantes tiveram uma ideia positiva e semelhante quanto a satisfação em envolver-se no programa de monitoria.

Após as análises das falas dos entrevistados surgiram três categorias temáticas:

1 - Interesse pelo auxílio financeiro e titulação acadêmica.

2 - Diversidades de disciplinas trabalhadas na monitoria e experiências adquiridas.

3 - Principais contribuições da monitoria na formação inicial docente.

Tema 1: Interesse pelo auxílio financeiro e titulação acadêmica

As falas dos discentes se apresentaram suficientes, objetivas e direcionadas em relação a necessidade de ganho da bolsa remunerada ofertadas pelo programa de monitoria, bem como a conquista da certificação do programa no qual proporciona a melhora do currículo. Embora esse conhecimento venha a ser diferenciado de acordo com o tipo de graduação, foi observado nessa pesquisa que os discentes do curso de pedagogia entendem que essa prática garante um aprimoramento dos seus conhecimentos como futuros docentes. A promoção dessa atividade de forma concreta e diversificada junto ao público discente se faz necessária, pois essas ações podem vir a



interferir de maneira positiva na formação ética e profissional desses alunos, além da melhora do currículo dos mesmos. Além disso Reconhecemos que o trabalho docente é uma “atividade profissional complexa” (FORMOSINHO; MACHADO, 2009) e que, nos tempos atuais, colocam-se novas exigências para o exercício da profissão docente, requerendo desses profissionais competências científicas, didática que levam à construção de um bom currículo. Nesse cenário, a formação torna-se uma necessidade, um instrumento de mudança, enfim, um tema prioritário.

P1 – (...) o programa de monitoria me despertou interesse pelo auxílio financeiro de poder arcar com gastos diários relacionados ao universo acadêmico. (...)

P5 – (...) surgiu pelo incentivo financeiro e logo em seguida a oportunidade da novidade em lidar com a turma. (...)

P7 – (...) horas complementares e a bolsa que é de extrema ajuda para o estudante. (...)

P8 – (...) Títulos acadêmicos, benefícios da bolsa. (...)

ANÁLISE DOS DADOS DISCENTES

As falas de P1, P5, P7, e P8, comungam o mesmo pensamento, ou sejam, nas atividades da monitoria, consoante a fala de Vygotsky (2004), toda atividade humana é significada, sendo que estas significações são produto de nossas vivências com a realidade, formando assim o conteúdo da nossa consciência. São produções históricas e sociais que revelam como estamos pensando, sentindo e agindo na realidade. Nesse sentido, conhecer as significações (significados e sentidos) que os discentes estão produzindo sobre as significações da monitoria, é fundamental para entender suas práticas, tendo em vista que as significações ao mesmo tempo que revelam as condições objetivas da realidade, revelam também como essas condições afetam a formação humana, ou seja, a formação desses discentes.

Ao analisarmos as falas verificamos que neste grupo discentes, externam claramente o interesse de participar da monitoria, a significação explicitada por cada um, expõe a necessidade financeira, o interesse pela bolsa disponibilizada, embora no processo, o comportamento apresentado é de valorização, engajamento, integração, interação estabelecida com a turma na qual desempenha a monitoria. No final do processo, visualizamos tais comportamentos.



Tema 2: Diversidades de disciplinas trabalhadas na monitoria e experiências adquiridas.

Nessa categoria são apresentadas uma diversidade de disciplinas nas quais os alunos foram monitores durante o período da graduação, isso mostra que a universidade proporciona uma vasta oferta de programas de monitoria atendendo as diretrizes do Ministério da Educação. Além disso, foi observado também por meio do relato dos alunos que as experiências adquiridas foram satisfatórias diante da necessidade do ganho de conhecimento almejado por esses discentes.

P1 – (...) nas disciplinas de Política e legislação, Fundamentos Antropológicos da Educação e Teoria do currículo (...) Um ótimo trabalho foi realizado e concretizado com sucesso a partir da realização de reuniões e planejamentos das aulas e projetos idealizados (...).

P2 – (...) na disciplina Alfabetização e letramento(...) me possibilitou rever os conteúdos e ter outra visão das minhas práticas em sala de aula (...) e na disciplina Didática Geral.

P5 – (...) fui monitora do 1º período na disciplina de fundamentos antropológicos da educação (...) posso afirmar que nossa disciplina foi muito além de teoria, pois produzimos bastante oficinas (...).

P7 – (...) 6º período/ Disciplina Teoria do Currículo (...) consegui aprofundar meu conhecimento na disciplina, contribuindo para minha formação acadêmica.

ANÁLISE DOS DADOS DISCENTES

As respostas dos participantes concorrem para os objetivos da pesquisa, além do objeto de investigação. Ao analisarmos, verificamos pontos de vistas diferentes no contexto de disciplinas diferentes. De forma implícita, o sentido e o significado emitido por cada discente, revela a contribuição significativa da disciplina no interior da monitoria desenvolvida. Torna-se explícito nas falas de P1, P2, P5 e P7, sentimentos e intencionalidades que concorrem para o desenvolvimento de habilidades e competências, dentre os quais valorizam conforme o interesse desempenhado e/ou sentido e significado dados. Para que a educação se constitua como prática social humana, é necessário que ela seja organizada/sistematizada por meio de uma atividade intencional, o que significa, atividade consciente, previamente planejada (MARQUES, 2020), neste caso, pelos discentes. A contribuição



da monitoria para os discentes é significativa no seu processo de formação docente. O impacto das falas revela de forma concreta nas reações e percepções dos discentes as relações configuradas no âmbito do processo de aprendizagem. Ainda de acordo com o pensamento proposto por P2 e P7 os ganhos de conhecimento teóricos agregando a uma melhor dinâmica para o exercício prático da profissão também foi observado por Souza (2016, p. 197),

“A teoria e prática, conhecimento e ação articulam-se na formação, portanto, devem ser inseparáveis, como devem ser inseparáveis as concepções e habilidades operativas, técnicas e tecnológicas no trabalho docente, o qual é desenvolvido diariamente na complexidade da sala de aula”.

Tema 3: Principais contribuições da monitoria na formação inicial docente.

Sob esse enfoque todos os discentes que participaram desse estudo relataram que a monitoria é uma forma de agregar conhecimento para estimular e melhorar a prática docente, além disso, essa formação também contribuiu para o enriquecimento do saber na disciplina na qual estavam sendo monitores. Contribuindo dessa forma para um crescimento amplo no contexto acadêmico.

P2 – (...) foi possível também o desenvolvimento de habilidades como: comunicação, liderança e organização; habilidades essas que potencializam na adesão de experiência para a formação acadêmica e profissional dentro das práticas educativas. (...)

P4 – (...) contribuiu mais como um período de observação e pequenas intervenções, além das retomadas de assuntos dos quais eu já tinha estudado. (...)

P5 – (...) permitir uma interação maior com a turma, possibilita uma troca de experiências e conhecimentos com professores/as e a turma. Além da abertura para a produção de trabalhos científicos com o aporte teórico da disciplina (...).

P8 – (...) permitiu aprimorar metodologias e minha didática em sala de aula.



ANÁLISE DOS DADOS DISCENTES

A perspectiva que perpassa o pensamento intencional dos discentes que se debruçaram e ao mesmo tempo refletiram sobre o processo de desempenho da monitoria no interior da disciplina no espaço e tempo desenvolvidos, sobretudo por meio de conteúdos destinados para públicos diferentes. Isto nos impõe destacar a importância da didática, na organização e sistematização de um processo de ensino e aprendizagem. Ao analisarmos as respostas de P2 e P5, verificamos que seus pensamentos se ampliaram no sentido de relatar as aprendizagens construídas a partir das habilidades e competências adquiridas por eles. Externaram pensamentos que agregam conhecimentos construídos que afetaram de forma positiva em suas formações tanto pessoal quanto profissional.

A essa questão, vale destacar o que Vygotsky (2001, 2004) nos ensina que a consciência se constitui no processo de interiorização da realidade, através das relações humanas, resultado do processo dialético objetividade-subjetividade. Marques (2020) concorda com o autor e acrescenta que a consciência que o(a) docente tem sobre a atividade que se planeja, realiza, a forma este o(a) representa/compreende, são produtos da sua relação com o social, produto da vida objetiva. Então, esse processo não se dar de forma passiva, pois a consciência que o docente tem sobre sua atividade pedagógica, constitui-se nas suas relações objetivas com o mundo exterior.

Ao analisarmos as respostas dos discentes P4 e P8, é possível identificar que na consciência dos dois discente, os pensamentos os fizeram rebuscar conhecimentos já construídos no sentido de contribuir para retomada e aprimoramentos dos mesmos. Nessa relação houve uma valorização das relações estabelecidas sobre a atividade pedagógica desenvolvida na monitoria. Servindo na verdade de um novo olhar acerca do aprendizado, do acréscimo de conhecimentos sobre ações, intervenções e novas didáticas no processo de ensino e aprendizagem. Estas foram as expectativas observadas e construídas por eles nesta monitoria. Sobre essa questão, a autora Marques (2020) nos convida para fazer uma análise das condições objetivas e subjetivas que permeiam o trabalho docente. Como condição objetiva, temos aquelas que se relacionam com a materialidade que os docentes encontram para realizar sua atividade, tais como: equipamentos tecnológicos, internet de qualidade, condições de trabalho, salários, condições estruturais da escola, etc. São essas condições que precisam ser garantidas para que os docentes consigam realizar com excelência o trabalho pedagógico. E em termos de



condições subjetivas, essas estão ligadas aos motivos que orientam a atividade docente, aos afetos produzidos na relação com a atividade docente, as expectativas construídas, etc.

Ainda sob a concepção abordada na fala de P8 é possível entender como a aprendizagem nessas modalidades extra curriculares facilitam a prática didática, corroborando também com a observação de Tardif (2002, p. 41) que ressalta: “Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela”. Por esse motivo, a formação docente como fonte de aprendizagem oferece bases que auxiliam na compreensão por parte do professor a respeito das especificidades do seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que as contribuições dos programas de monitorias da Universidade Federal do Piauí para a formação docente inicial, leva a um desenvolvimento de profissionais mais capacitados para exercer sua prática profissional com eficácia. As experiências adquiridas ao longo da prática docente por meio do programa de monitorias consolidam os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula com também proporciona a esse discente um domínio no manejo das técnicas de regência dos conteúdos ministrados.

De acordo com o presente estudo foi constatado além de outros motivos a necessidade também de um auxílio financeiro por parte de muitos acadêmicos para facilitar a sua permanência nos programas de monitorias e também no curso, destacando assim a necessidade por parte de um olhar mais compassivo dos gestores do sistema federal de educação para proporcionar uma maior quantidade de bolsas a serem ofertadas. Outro fator importante foi o aprimoramento curricular desses discentes, os quais buscam a conquistas de oportunidades futuras por meio de um currículo forte e consolidado.

A proposta dos programas de monitorias em diversas disciplinas favorece o interesse dos alunos pois com o grande leque de opções a uma maior possibilidade de afinidades de uma grande parcela de estudantes. Essas narrativas apresentadas mostraram também que as experiências didáticas adquiridas durante o processo da monitoria se fizeram presente até mesmo em alunos com pouco tempo de ingresso no curso de graduação, incentivando dessa forma a busca por mais conquista nesse aspecto ao longo de todo o curso.



Por fim, a formação inicial nos programas de monitorias permitiu o aprimoramento de metodologias didáticas que potencializaram as experiências de conhecimento dos discentes além de uma melhor relação dos mesmos com os docentes, isso mostra o quanto é importante o estímulo a esse tipo de atividade universitária necessitando assim de mais incentivos governamentais para fomentar um maior número de ofertas de programas de monitorias remuneradas. Novos estudos ainda são necessários para buscar outras visões de jovens que participam de programas de iniciação à docência para que assim novas perspectivas e metas sejam traçadas para melhor formação inicial na prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2014. 288p.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto, 2009. p. 287-302.

MARQUES, E. de S. A. Práticas educativas bem-sucedidas na escola: vivências socioafetivas de professores e alunos. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 9-29.

SILVA, A. B.; SOUZA, C. D. O papel do Ministério da Educação e Cultura do Brasil na formação docente inicial no curso de pedagogia. Revista Brasileira de Educação, Brasília, v. 30, n. 2, p. 123-136, jun. 2022.

SOUZA, C. D.; SILVA, A. B. Formação de monitores no ensino superior: desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Ensino Superior, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 78-91, ago. 2023.

SOUZA, F. D. (org.). Professores principiantes e a inserção à docência: contextos, programas e práticas formativas. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. 197 p.



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

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra. In: VIGOTSKI, L. S. A construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

VIGOTSKI, L. S. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



HIDROBINGO: JOGO LÚDICO PARA O ENSINO DE HIDROCARBONETOS NAS AULAS DE QUÍMICA

Edmilson Vital da Silva¹

Matheus Oliveira Silva²

José Atalvanio da Silva³

James Alex da Silva⁴

Resumo: A abordagem lúdica no ensino de química estimula a autonomia dos alunos, favorece o aprendizado, transformando o ambiente de sala de aula em um lugar de criação. As atividades lúdicas desenvolvidos no Programa Residência Pedagógica (PRP), tiveram como objetivo a busca por variadas formas de engajar os alunos nas rotinas de estudo. A aplicação da atividade lúdica ocorreu em uma escola de uma cidade do Agreste alagoano, e também em escolas que não têm o PRP, através das ações da Exposição Lúdico Científica Itinerante de Química do Cotidiano e Sustentabilidade, e a Exposição do Show de Química dos quais os residentes também são protagonistas. A metodologia consistiu em pesquisar, idealizar, desenvolver e aplicar em sala de aula um jogo para o ensino de hidrocarbonetos, na educação básica, durante o período de regência do PRP. O jogo criado foi denominado de Hidrobingo e traz como proposta, não só a competição de um

- 1 Graduando em Licenciatura em Química, Bolsistas do Programa Residência Pedagógica, Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *Campus 1*, e-mail edmilson.silva@alunos.uneal.edu.br
- 2 Graduando em Licenciatura em Química, Bolsistas do Programa Residência Pedagógica, Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *Campus 1*, e-mail matheus.silva6@alunos.uneal.edu.br
- 3 Doutorado em Ciências (Físico-Química), Professor Adjunto da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *Campus 1*, Coordenador da área de Química, Bolsista do Programa Residência Pedagógica, UNEAL, *Campus 1*, e-mail atalvanio.silva@uneal.edu.br
- 4 Licenciado em Química, Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional, PROFISQUI (UFAL), Professor da Rede Pública do Estado de Alagoas, Preceptor Bolsista do Programa Residência Pedagógica, e-mail james.silva@professor.educ.al.gov.br



jogo convencional, mas busca principalmente estimular a compreensão dos conteúdos sobre hidrocarbonetos vistos durante as aulas. Como resultados da aplicação da atividade lúdica podemos destacar o estímulo à autonomia dos alunos, favorecimento do aprendizado e trabalho em equipe.

Palavras-chave: formação docente; ensino; ludicidade.

Abstract: The ludic approach to teaching chemistry encourages student autonomy, promotes learning, transforming the classroom environment into a place of creation. The ludic activities developed in the Programa Residência Pedagógica (PRP) aimed to search for different ways to engage students in study routines. The application of the ludic activity took place in a school in a city in the countryside region of Alagoas, and also in schools that do not have the PRP, through the actions of the Itinerant Scientific Ludic Exhibition of Daily Chemistry and Sustainability, and the Chemistry Show Exhibition of which residents are also protagonists. The methodology consisted of researching, idealizing, developing and applying a game in the classroom to teach hydrocarbons, in high school, during the period of PRP regency. The game created was called Hidrobingo and its proposal is not only the competition of a conventional game, but mainly seeks to stimulate the understanding of the content about hydrocarbons seen during classes. As results of the application of playful activity, we can highlight the stimulation of students' autonomy, favoring learning and teamwork.

Keywords: teacher training; teaching; playfulness.



1 INTRODUÇÃO

A abordagem lúdica no ensino de química estimula a autonomia dos alunos, favorece o aprendizado, transformando o ambiente de sala de aula em um lugar de criação. Sendo assim, as atividades lúdicas desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica (PRP), tiveram como objetivo a busca por variadas formas de engajar os alunos nas rotinas de estudo.

O desenvolvimento e aplicação de atividades lúdicas durante o PRP, nas escolas-campo destacam-se como uma abordagem de caráter estimulador que almeja dinamizar as práticas pedagógicas dentro da sala de aula, buscando tornar as atividades escolares mais atraentes e engajar os alunos. Conforme argumentado por Silva, Ferreira e Silva (2020), a ludicidade possibilita a articulação das dimensões do eu, o seu estado de espírito e vivências. Ela pode ser pensada na educação para potencializar tanto na formação de professores quanto no desenvolvimento de estratégias e recursos didáticos que aprimorem o ensino na busca de uma aprendizagem de qualidade.

Os educadores buscam não apenas trazer para si a atenção do aluno, mas também desenvolver habilidades e competências essenciais ao desenvolvimento integral do sujeito tais como a promoção da colaboração entre estudantes, resolução de problemas individual e coletiva, pensamento crítico alinhado. Segundo Gomes e Santos (2019), o papel do educador vai além de transmitir conhecimentos; é preciso desenvolver competências que permitam aos alunos enfrentar desafios, colaborar entre si e refletir criticamente sobre questões ambientais e de sustentabilidade.

De acordo com Ferreira (2023), a abordagem lúdica resulta em um engajamento significativo por parte dos estudantes, reforçando a importância de estratégias pedagógicas lúdicas para estimular o interesse pela química e tornar o ensino mais atrativo e envolvente. Dessa forma, o aspecto lúdico não só impulsiona o desenvolvimento estudantil, mas também promove autonomia e responsabilidade, fortalecendo hábitos escolares positivos.

A ludicidade proporciona múltiplos benefícios aos estudantes, sendo de suma importância que o educador tenha uma percepção aguçada para identificar se há interação do discente com as atividades propostas, pois ele é o maior responsável por essa interação. Além do mais o aspecto lúdico contribui para a aprendizagem e desenvolvimento holístico das crianças nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo (Selante, 2022).

Segundo Moreira e Tomé (2022), ao utilizar o lúdico espera-se que os alunos participem de maneira ativa e com empolgação das aulas iniciais de



química. O lúdico, ao instigar o espírito competitivo, muitas vezes desperta o conhecimento prévio dos estudantes sobre o conteúdo, além de auxiliar no trabalho coletivo.

O desenvolvimento e aplicação de atividades lúdicas nas aulas de química favorece não somente aos alunos, mas também aos professores. Dessa forma, o PRP oportuniza aos licenciandos a oportunidade de desenvolver e inserir novas metodologias no ensino de química, buscando engajar os alunos no processo de ensinar e aprender. Conforme destacado por Rodrigues e Almeida (2021), a introdução de atividades lúdicas no ensino de Química não só promove uma aprendizagem mais significativa para os alunos, mas também oferece aos professores novas oportunidades de engajamento e inovação pedagógica.

Assim, o presente trabalho apresenta o hidrobingo, uma atividade lúdica, desenvolvida nas atividades de regência do PRP para o ensino de hidrocarbonetos. Ressaltamos que esta atividade lúdica também foi socializada não somente na escola onde os residentes atuavam, mas também visitamos outras escolas de Alagoas com as ações da Exposição Lúdico Científica Itinerante de Química do Cotidiano e Sustentabilidade, e a Exposição do Show de Química, que tem como integrantes alunos do PRP e PIBID.

2 METODOLOGIA

Antes do planejamento da atividade lúdica que seria desenvolvida, observamos as aulas do professor preceptor e realizamos anotações de pontos que acreditávamos ser relevantes para propormos a atividade. Em seguida, após análise das anotações, foi discutido com o professor a forma de regência que seria adotada, para lecionar os conteúdos relacionados aos hidrocarbonetos.

A próxima etapa foi a idealização, o planejamento e a criação de um jogo que colaborasse com o conteúdo que estava sendo abordado em sala, e assim surgiu o jogo que batizamos de “HIDROBINGO”. Inspirado no tradicional bingo, o jogo tem como proposta explorar os saberes aprendidos com perguntas diversas relacionadas ao conteúdo de hidrocarbonetos.

O jogo hidrobingo, construído com material reciclado e/ou de baixo custo é constituído de:

- (a) 50 bolinhas de isopor enumeradas de 0 a 50.



- (b) Cartões feitos em papel a A4 de 160g no formato de cartas de baralhos em que estavam escritas uma pergunta e três opções de resposta (figura 1a).
- (c) Globo giratório (figura 1b) confeccionado com isopor, cartolina e cola branca.

Figura 1. (a) Cartões de perguntas e respostas e o (b) globo giratório.



(a)



(b)

Fonte: autores.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciaremos fazendo um breve relato sobre o período de regência para situar o leitor na escolha da atividade proposta. Ao término do período de observação, foi iniciada a regência em sala (figura 2) o que trouxe consigo grandes desafios, pois mesmo após cursar as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado fomos envolvidos pelo sentimento de inquietação frente ao desafio de lecionar para um grupo de alunos. Apesar de nossos estudos, orientações e preparação para ministrar os conteúdos planejados, a realidade de sala de aula e o cara a cara com os alunos ascendem na pele o sentimento de como ser realmente professor.



Figura 2. Regência em sala de aula.



Fonte: autores.

Durante a regência foram trabalhados conteúdos sobre hidrocarbonetos tais como: hidrocarbonetos e suas classificações, funções oxigenadas com suas divisões e nomenclaturas, funções nitrogenadas com suas divisões e nomenclaturas, e o estudo sobre isômeros constitucionais, geométricos e ópticos.

Durante os primeiros momentos da regência, conversando com alunos e analisando as observações anotadas no período da observação foi possível notar que alguns alunos apresentavam dificuldade em relembrar os conteúdos de química orgânica já trabalhados até aquele momento. Dessa forma, de posse dessa percepção em relação ao que o aluno já se tinha estudado, o que ele realmente tinha aprendido e as dificuldades enfrentadas por alguns deles para compreender o conteúdo trabalhado. Assim, foi idealizada uma atividade que apresentasse caráter lúdico e semelhante a um bingo, e que pudesse ser uma nova maneira de revisar e contribuir com o aprendizado dos conteúdos trabalhados.

Sendo assim, foi confeccionado o Hidrobingo, um jogo lúdico análogo ao bingo tradicional, porém nosso intuito foi contribuir com a aprendizagem dos conteúdos de química sobre hidrocarbonetos. Para a aplicação do jogo os alunos foram divididos em grupos de quatro a cinco componentes e cada grupo recebeu uma cartela impressa (figura 3) em papel A4 com 20 números. Cada cartela apresentava propositadamente sua sequência numérica alternada entre os números zero a cinquenta.



Figura 3. Cartela do jogo hidrobingo.



Fonte: autores.

Foi observado durante a aplicação do jogo (figura 4) que os saberes que pareciam estar esquecidos foram sendo lembrados pelos próprios alunos e, dessa forma, puderam perceber que por meio da ludicidade, eles tinham aprendido de maneira positiva os conteúdos referentes a hidrocarbonetos. A atividade lúdica aplicada foi de muita valia pois além de ter sido a primeira atividade lúdica realizada com a turma, também proporcionou um momento de descontração, colaboração e trabalho em equipe entre os alunos.

Figura 4. Aplicação do jogo em sala.



Fonte: autores.



Destacamos também neste trabalho outra importante contribuição do PRP tanto na formação dos futuros professores quanto dos alunos da educação básica. A atividade lúdica aplicada pelos residentes na escola campo foi socializada com outras comunidades escolares através ações da Exposição Lúdico Científica Itinerante de Química do Cotidiano e Sustentabilidade, e a Exposição do Show de Química.

As exposições foram realizadas em duas escolas de educação básica do interior de Alagoas. A primeira exposição ocorreu na cidade de Campo Alegre (figura 5a) e a segunda exposição na cidade de Major Isidoro (figura 5b).

Figura 5. Exposição nas (a) escola Hidelbrando em Campo Alegre-AL e (b) Major Isidoro-AL.



(a)



(b)

Fonte: autores.

Finalmente, destacamos que para além das visitas às escolas citadas os residentes também realizaram a socialização do hidrobíngio na IV Feira de Ciências de Alagoas (IV FECIAL) em Maceió (figura 6a), e na 20ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (figura 6b), na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *campus I* Arapiraca.



Figura 6. Socialização na IV FECIAL e 20ª SNCT realizada na UNEAL. (a) (b)



(a)

(b)

Fonte: autores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção trazida pela vivência pedagógica no PRP no dia a dia na escola campo remete a vários espectros de observações e pensamentos em relação a forma de trabalho docente. Com os trabalhos do PRP houve uma soma aquilo que foi aprendido na universidade como planejar e aplicar os conteúdos atendendo as necessidades dos alunos.

O PRP possibilitou o desenvolvimento de habilidades e competências para estarmos mais preparados para o ambiente da sala de aula. O contato com os alunos e suas individualidades, nos fizeram pensar em quais estratégias e metodologias adotar para estimular esse aluno durante o ensino dos conteúdos de química.

O jogo hidrobingo foi a representação de uma metodologia ativa que visou maior interação entre alunos, além de ser uma ferramenta facilitadora



do aprendizado de conteúdos como hidrocarbonetos, promovendo um conhecimento lúdica.

A possibilidade de socializar o que foi desenvolvido no PRP com outras escolas nos permitiu conhecer outras realidades educacionais que diferem da nossa enquanto residentes. Foram momentos de socialização, mas também de diálogo com a comunidade escolar, trocando ideias e firmando parcerias para novas visitas e exposições de mais trabalhos.

As experiências adquiridas com as participações em eventos científicos foram outros momentos de extrema relevância em nossa formação enquanto residentes, pois tivemos a oportunidade de conhecer outros trabalhos além de pibid e PRP que estavam sendo desenvolvidos em outras instituições.

5 AGRADECIMENTOS

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido o qual representa contribuição ímpar na formação e permanência dos graduandos na licenciatura, além de promover a relação universidade-educação básica.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, M.; DEMOS, T. V. Reflexões sobre a Ludicidade em aulas de Química a partir do Programa de Residência Pedagógica. In: **Encontro de Educação em Química da Região Sul (EDEQ) e Encontro de Pós-Graduação em Química (PROFQUI)**, 42º EDEQ/2º PROFQUI-SUL, 26 e 27 de outubro de 2023. Instituto Federal de Santa Catarina, Campus São José, 2023.

GOMES, A. B.; SANTOS, C. D. **O papel do educador no ensino: desenvolvendo competências para enfrentar desafios e refletir criticamente sobre questões ambientais e de sustentabilidade**. Editora Universitária, 2019.

RODRIGUES, A. M.; ALMEIDA, L. M. A introdução de atividades lúdicas no ensino de Química: oportunidades de engajamento e inovação pedagógica. In: **Congresso Nacional de Educação em Química (CONEQUI)**. Editora Universitária, 2021.

SELANTE, C. N. **O lúdico no desenvolvimento da psicomotricidade na natação em crianças**. Vitória. Universidade Federal do Espírito Santo,



Centro de Ciências Humanas, Departamento de Educação Física, 2022. Disponível em: https://cefd.ufes.br/sites/cefd.ufes.br/files/field/anexo/cyntia_nascimento_celante_-_o_ludico_no_desenvolvimento_da_psicomotricidade_na_natacao_em_crianças.pdf. Acesso em: 13 mar. 2024.

SILVA, M. A. A.; FERREIRA, L. G.; SILVA, J. G. A ludicidade e/ou lúdico no ensino de química: uma investigação nos trabalhos apresentados no ENEQ. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática (REnCiMa)**, 2020. p. 39-57. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/2505/1279>

TOMÉ, C. V. S.; MOREIRA, G. Uma proposta de ensino e aprendizagem no estudo de hidrocarbonetos através do lúdico no ensino médio. In: **Congresso Online Nacional de Química (CONDEQUI)**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. 2022.



NARRATIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM FORMAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO MUNICÍPIO DE PARINTINS-AM

Hélida Roseline Cardoso Gadelha¹

Daiana Rodrigues Cruz²

Fernanda Pereira Anselmo³

Thayra Silva Souza⁴

Samuel Itamar Soares Mendes⁵

Mariana Pereira de Andrade⁶

Resumo: O presente artigo visa analisar os relatos parciais e finais de professores em formação de três escolas públicas estaduais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva. Utilizou-se como dados os relatos de experiências de vinte e cinco residentes do curso de Licenciatura

- 1 Mestranda em Ciência da Educação, Preceptora Bolsista Programa Residência Pedagógica, UNIDA Campus Universidade de Las Integración de Las Américas, helidagadelha4@gmail.com
- 2 Graduanda em Licenciatura Educação Física, Voluntário Programa Residência Pedagógica, UFAM, Campus Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia – ICSEZ, daianarodriguesdacruz@gmail.com
- 3 Graduanda em Licenciatura Educação Física, Voluntário Programa Residência Pedagógica, UFAM, Campus Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia – ICSEZ, f.anselmo1@gmail.com
- 4 Graduanda em Licenciatura Educação Física, Voluntário Programa Residência Pedagógica, UFAM, Campus Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia – ICSEZ, t.hay.ra@hotmail.com
- 5 Graduando em Licenciatura Educação Física, Voluntário Programa Residência Pedagógica, UFAM, Campus Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia – ICSEZ, smuel.itamar@gmail.com
- 6 Mestre, Coordenadora de Educação Física Bolsista Programa de Residência Pedagógica UFAM, Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia – ICSEZ, andrademp@ufam.edu.br



em Educação Física. Para analisar os dados obtidos na pesquisa usou-se o método de análise de conteúdo de Bardin (2016). Após a leitura individual, analisamos e identificamos os desafios enfrentados na formação docente, no qual classificou-se em três categorias: a formação de professores na perspectiva dos residentes; as aulas de Educação Física no ensino médio; ausência de materiais e espaços adequados para aulas de educação física. Os resultados indicam problemáticas recorrentes que influenciam no desenvolvimento das atividades propostas pelos residentes.

Palavras-chave: Professores; Educação Física; Formação; Residência Pedagógica.

Abstract: The present article aims to analyze the partial and final reports of teachers in formation from three state public schools. The present study is a qualitative research, of descriptive nature. The reports of experiences of twenty-five residents of Degree in Physical Education course were used as data. To analyze the data obtained in the research, Bardin's content analysis method (2016) was used. After individual reading, we analyzed and identified the challenges faced in teacher formation, which were classified into three categories: teachers formation from the perspective of residents, Physical Education classes in high school and the absence of adequate materials and spaces for physical education classes. The results indicate recurring problems that influence the development of activities proposed by residents.

Keywords: Teachers; Physical education; Formation; Pedagogical Residency.



1 INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é um programa que integra a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem como objetivo: fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes; contribuir para a construção da identidade profissional docente; estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; valorizar a experiência dos professores da educação básica incentivar a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (Brasil, 2018).

De acordo com a Lei nº 11.502, de julho de 2007 que atribui à Capes, a responsabilidade pela formação de professores da educação básica junto a universidade, que é potencialmente, o melhor lugar para formar os professores para a prática reflexiva e a participação crítica, ela deve, para realizar esse potencial e provar sua competência (Perrenoud, 2002).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da educação básica (LDB), nº 9.394 d e 20 de dezembro de 1996, no 3º parágrafo no art. 26 apresenta que: a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica (Brasil, 1996). Como disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, capacitando para usufruir os jogos, os esportes, as danças, as lutas e as ginásticas em benefício do exercício e da melhoria da qualidade de vida (Confef, 2000).

Pela necessidade premente de compreender como ocorre a formação na qualificação dos professores de Educação Física no PRP, examinando os impactos da vivência na escola, através de registros fotográficos e relatos dos residentes, evidenciando as potencialidades e habilidades adquiridas em diferentes momentos do programa. Neste sentido a formação de professores é um processo contínuo, que se inicia na graduação e continua por toda sua vida profissional (Vieira *et al.*, 2006).

Assim, esse trabalho visa analisar os relatos parciais e finais de professores em formação de Educação Física do Programa Residência Pedagógica que atendem três escolas públicas estaduais no município de Parintins- AM.

2 METODOLOGIA

As narrativas presentes nesse texto apresentam as percepções e vivências de professores de Educação Física (EF) em formação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que integram o Programa Residência Pedagógica



(PRP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura, onde os discentes têm a oportunidade de participar de forma efetiva na escola.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva que busca o entendimento da singularidade dos fenômenos, define a análise de conteúdo com base interpretativa dos resultados (Sakamoto; Silveira, 2014). O estudo descritivo observa e analisa os fatos ou fenômenos (variáveis), sua relação e conexão com os outros (Cervo; Bervian, 2000).

A coleta de dados foi realizada em novembro de 2023, mediante a exploração dos relatos de experiências de vinte e cinco residentes do curso de Licenciatura em Educação Física, sendo dez relatos finais e quinze parciais, disponibilizados pela Docente Orientadora que coordena o PRP em Parintins-AM.

Realizado em três escolas públicas estaduais distintas, entre elas duas escolas que ofertam o ensino médio, no qual uma é escola cívico-militar, a terceira escola de tempo integral que oferece turmas que vão do ensino fundamental anos finais ao Ensino Médio.

A partir dos dados coletados, a análise se deu por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016), no qual se refere a um conjunto de métodos, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos para descrição de conteúdo. Os relatos foram divididos para que se realizassem uma leitura prévia e individual, identificando e classificando as categorias, para procedesse as discussões com embasamento teórico.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio das análises dos dados dos relatos dos vinte e cinco residentes, organizados em ordem numérica R1 a R25 (Residentes), no qual o maior quantitativo é do sexo feminino (15), e do sexo masculino (10). Foram considerados os relatos parciais apresentados pelos residentes que ainda permanecem no PRP e os finais dos que encerraram a sua participação.

Além de identificar problemáticas recorrentes citadas por mais de um residente, que se classificam em três categorias: a formação de professores, as aulas de Educação Física no ensino médio e ausência de materiais e espaços adequados para aulas de educação física. Como descrito no quadro abaixo:



Quadro 1. Descrição dos participantes e categorias.

Participante	Sexo	Relato parcial	Relato final	Formação de professores	Aulas EF no ensino médio	Ausência de materiais e espaços adequados
R1	M	X			X	
R2	F	X		X	X	
R3	M		X	X	X	X
R4	F		X	X	X	
R5	M	X		X		X
R6	F		X	X	X	
R7	M	X		X	X	
R8	F	X		X	X	X
R9	F		X	X	X	
R10	F		X	X		
R11	F	X		X		X
R12	M		X	X	X	X
R13	F		X	X	X	X
R14	F	X				X
R15	M	X		X	X	X
R16	M	X		X		X
R17	F	X				X
R18	F		X	X		X
R19	M		X	X	X	
R20	F	X		X	X	
R21	F	X		X		
R22	F		X	X		
R23	M	X		X	X	
R24	M	X		X	X	
R25	F	X		X	X	X

Fonte: Próprios autores, 2023.

Diante do exposto, apresentamos discussões com o aprofundamento teórico contribuindo para reflexões dessas temáticas na literatura, contextualizando com as narrativas dos residentes.

3.1 A formação de professores na perspectiva dos residentes

Na formação docente é fundamental a participação em programas de aperfeiçoamento, como o PRP, integrando os acadêmicos diretamente



no contexto escolar, vivenciando os desafios que são determinantes para a construção da identidade do professor (Oliveira; Libâneo; Toschi, 2017). Conforme destacados pelos residentes:

O Programa Residência Pedagógica é fundamental para que o acadêmico desenvolva seu profissionalismo, formando uma qualificação fundamental para repassar no futuro como professor, compreendemos que haverá novas oportunidades para estarmos atuando novamente na residência, mas como preceptores. (R3, 2023)

É visível a importância do PRP na formação docente. Aproxima-nos do ambiente escolar, e dar a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na universidade e, além disso, proporciona conhecer as dificuldades enfrentadas no dia a dia pelos professores. (R16, 2023)

A universidade tem como objetivo, capacitar os discentes para atuar na área em que anseiam trabalhar. Freire (2020), aponta como fulcral a necessidade de se ter, uma gama de experiências na vida acadêmica, tornando-a fundamental a participação em programas de aperfeiçoamento como PRP, que visa a imersão na realidade escolar, correlacionadas a experiências e desafios enfrentados, como descritas nos relatos dos residentes:

Apesar dos obstáculos enfrentados, os resultados foram positivos, pois foi possível buscar novos recursos de ensino que normalmente não seriam utilizados nas aulas, a troca de experiências possibilitou um grande crescimento pessoal e profissional, permitindo refletir a importância e o papel do professor. (R10, 2023).

Entende-se que a formação inicial dos professores é uma formação de aperfeiçoamento e preparação para a docência. E através dos programas de formação nas escolas, o professor busca encontrar sua identidade profissional. (R22, 2023).

Vale ressaltar a relevância da autonomia do residente em aprimorar sua atuação profissional que é proporcionado desde o planejamento, incluindo as metodologias utilizadas até a execução das aulas. Como expressa na fala do R8:

Através do Residência Pedagógica temos a oportunidade de atuar como futuros professores, é o momento de colocar em prática todo o conhecimento adquirido no decorrer da graduação, preparar e desenvolver



aulas com base no conteúdo proposto pelo professor, que também segue o planejamento mensal.

Segundo Oliveira (2016), a importância dessa autonomia está em conhecer e reconhecer o ambiente em que está inserido, mas especificamente no contexto escolar, constituindo-se de todas as dimensões que fazem o eu-docente.

3.2 As aulas de Educação Física no Ensino médio

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aponta a Educação Física como uma possibilidade de explorar o movimento com práticas culturais, desempenhando o papel relevante no desenvolvimento social, físico, cognitivo e afetivo (Brasil, 2018). Em divergência ao que se apresenta na BNCC, os residentes alegam a evasão, desinteresse e desrespeito que ocorrem nas aulas de Educação Física, especificamente no ensino médio. A respeito disso o R1 destaca:

Em umas das regências realizadas com o 3º ano do ensino médio, tive a total recusa dos alunos a participarem, que acabou por me deixar desmotivado e frustrado naquele momento. No entanto, sabemos que a evasão dos alunos do ensino médio é algo comum durante as aulas de Educação Física.

Apesar da EF já ter uma evasão nas aulas práticas, nota-se que a unidade temática tem grande influências para fomentar ainda mais o desinteresse dos alunos. Chicati (2000), realizou um estudo de caso com alunos de EF do ensino médio em rede pública na cidade de Maringá-Paraná, com amostra de duzentos e quarenta escolares selecionados de forma aleatória. Resultando 45,89 % das respostas o forte interesse para o desporto por parte das meninas e 65,83% para os meninos.

Nota-se que apesar desse estudo ser realizado em 2000, atualmente a percepção dos alunos em relação aos esportes ainda prevalece. Como explicito na fala do R24:

Em todas as aulas práticas, percebeu-se que os alunos quando avisados que serão direcionados a quadra, a primeira pergunta que fazem é: vai ter bola ou jogo? Restringindo a aulas de EF somente a práticas desportivas.



Observa-se que os escolares têm um visível desinteresse em participar das aulas de EF, reafirmando que a unidade temática atribuída de forma direta na preferência pelo desporto. Tendo influências externas como: incentivo dado pelos pais pela prática desportiva, assim com a mídia ao mostrar somente campeonatos de futebol, voleibol, basquetebol e handebol em suas programações.

Outro fator que influencia é o desporto ser ministrado como principal conteúdo, desde as primeiras séries do ensino fundamental nas aulas de EF, mas ressaltamos que isso não se cabe a todos (Chicati, 2000).

As aulas de EF no ensino médio se torna o único momento para os estudantes praticarem atividade física e a falta de interesse pelas práticas não esportivas, como: dança, ginástica, lutas e jogos, dificulta que os escolares participem das aulas práticas, impossibilitando que os residentes ministrem as suas aulas. Como apresentado na fala do R3:

Durante as aulas ministradas, obtivemos percalços a serem superados, pois no ensino médio os adolecentes tendem a não participarem das aulas perante a vigência de residentes, seja por falta de respeito ou o aluno confrontar.

O sentimento de frustração durante a atuação docente vivenciado pelos residentes é nítido em relação as suas experiências durante as aulas, no qual possibilita a realidade de problemas concretos a serem solucionados em suas práticas pedagógicas para a sua atuação futura. Quanto a isso, o R12 destaca:

Foi notável que a comunicação e o diálogo entre professores e alunos é imprescindível no processo, visto que muitos alunos se isentam das aulas, não demonstram interesse em participar, o que causa uma certa frustração no docente.

Além dos desafios já apresentados, evidenciamos que a implementação do Novo Ensino Médio trouxe impactos para as aulas de EF, visto que a disciplina teve uma diminuição na carga horária para apenas uma aula presencial por semana. Como descrita na fala do R19:

Com o Novo Ensino Médio, na realidade local, ou seja, na Escola que estávamos fazendo a Residência foi reduzida sua carga horária, de duas aulas semanais para apenas uma aula presencial, o que estimula o distanciamento entre professor (ou residentes) e alunos. Entretanto, na prática, durante o PRP, observamos e vivenciamos que essa proposta



do Novo Ensino é mais que desafiadora para todos que pertencem à educação, incluindo professores, alunos e nós, residentes de Educação Física.

De acordo com o Portal do Ministério da Educação (MEC), o Novo Ensino Médio foi pensado na intenção de garantir uma educação de qualidade ao público da educação básica e de aproximá-lo à realidade atual (Brasil, 2017).

No entanto, as narrativas dos residentes apresentam que o Novo Ensino Médio tem dificultado o processo de acompanhamento do desenvolvimento integral dos escolares o que nos faz refletir como a EF pode contribuir com a formação do estudante diante dessa nova proposta.

3.3 Ausência de materiais e espaços adequados para aulas de educação física

Dentre as principais questões levantadas entre os residentes, destacam-se as dificuldades relacionadas a ausência de materiais e espaços adequados para aulas de EF. Ao analisar os relatos, notamos a diferença entre duas escolas campo, sendo que na escola de tempo integral existem materiais, porém não estão em condições de uso, além de espaços inutilizados, como apontado pelo R13:

Sobre a estrutura escolar, a qual possui um território amplo, com ginásio poliesportivo, quadra de areia, piscina, sala de dança, academia e vestiários, espaços estes que são essenciais para a realização das aulas. No entanto, os alunos, infelizmente, não usufruem da maioria desses espaços visto que os mesmos se encontram inviáveis para utilização devido as estruturas danificadas que podem colocar em risco a integridade de alunos e professores, além da falta de equipamentos e materiais específicos das aulas.

Nesse sentido, os residentes que atuam nessa escola apresentam como principal motivo a falta de manutenção dos materiais e espaços. Prandina e Santos (2016), ressaltam que um dos grandes desafios para aplicar as atividades durante as aulas de EF, se dão pela precariedade de materiais e de infraestrutura para que se obtenha o êxito no desenvolvimento das atividades propostas pelos professores.

Para desenvolver as atividades durante as aulas de EF de forma eficaz, é essencial o uso de espaços e materiais adequados. Os residentes da escola estadual de ensino regular, apresentam diversas vezes as dificuldades



encontradas, exigindo que eles utilizem materiais alternativos. Como referido pelo R12:

A escola possui cones, bambolês, redes de vôlei e bolas em quantidades bastante reduzidas. A maioria desses materiais encontra-se em condições precárias e danificados, o que dificulta a sua utilização. Os professores têm que trabalhar sempre improvisando e usando a criatividade, para que possam cumprir o que se é exigido e oferecer atividades da melhor maneira possível.

De acordo com Carvalho, Barcelos e Martins (2020), robustecem a realidade dos licenciandos em Educação Física enfrentam, seja nos estágios supervisionados, em atividades práticas de ensino, tal como no PRP. Dessa forma, exigindo estratégias funcionais e criatividade para que os objetivos sejam alcançados.

Visto que a falta de materiais e espaços físicos adequados, influenciam na forma como são conduzidas as atividades durante as aulas de EF, assim preparando os para a realidade que encontrarão no exercício da profissão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das narrativas dos residentes, destacamos problemáticas recorrentes que influenciam diretamente no desenvolvimento das atividades propostas. Apesar das adversidades encontradas durante o programa, o PRP oportunizou aos residentes conhecer a realidade escolar colocando em prática o que foi repassado na universidade.

A inclusão dos discentes em programas de extensão potencializam no processo de formação preparando para a futura docência. Diante disso, compreendemos como ocorre de fato a formação na qualificação dos professores de Educação Física no PRP, bem como os impactos da vivência na escola, evidenciando as potencialidades, habilidades e desafios encontrados em diferentes momentos do programa.

Portanto, acreditamos contribuir de forma inicial para outras pesquisas, visto que ainda há poucos estudos voltados, limitando novos saberes e conhecimentos, reforçando para que se tenha novas discussões, reflexões e contribuindo ao que se refere a formação inicial.



5 AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a Universidade Federal do Amazonas – UFAM pelo incentivo e pela oportunidade de participar do Programa Residência Pedagógica que integra a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) que nos deu apoio financeiro e as escolas estaduais campo do núcleo de Parintins-AM.

As escolas estaduais campo do núcleo de Parintins-AM, por nos oportunizarem a vivenciar suas realidades e peculiaridades para o verdadeiro conhecimento da atuação profissional. Expressamos ainda nossos agradecimentos aos colegas residentes participantes do programa, aos professores preceptores, a nossa coordenadora local pela parceria ao longo desse período e ao professor Evandro Cabo Verde pelo incentivo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 18 novembro 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao_basica/programa-residencia-pedagogica. Acesso em: 10 fev. 2024.

CARVALHO, J. P. X.; BARCELOS, M.; MARTINS, R. L. D. R. Infraestrutura escolar e recursos materiais: desafios para a educação física contemporânea. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 218-237, 2020.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002. Disponível em: <https://www.tebel.com.br/>



[metodologia-cientifica-5a-edicao-amado-l-cervo-e-pedro-a-bervian-editora-prentice-hall](#) Acesso em: 26 de jan. de 2024.

CHICATI, K. C. *et al.* **Motivação nas aulas de educação física no ensino médio.** *Journal of Physical Education*, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA - CONFEF. **Educação Física Escolar.** Rio de Janeiro – RJ 2000. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/resolucoes/21>. Acesso em: 21 de mar. de 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 63^a- ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

OLIVEIRA, C. Z de. Formação de professores de língua portuguesa - a construção da autonomia docente pelo viés da reflexão sobre o estágio supervisionado. **Revista Panorâmica On-Line.** Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt BR&as_sdt=0%2C5&q=revista+panoramica-on+line.+vol+21%2Cp.130&btnG=. Acesso em: 23 de mar. de 2024.

OLIVEIRA, J. F. de; LIBÂNEO, J. C.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** Cortez editora, 2017.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação,** Caxambu, v. 12, p. 5-21, 1999.

PRANDINA, M. Z.; SANTOS, M. L. **A educação física escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área.** *Horizontes*, Dourados, v. 4, n. 8, jul./dez. 2016.

SAKAMOTO, C. K; SILVEIRA, I. O. **Como fazer projetos de iniciação científica.** São Paulo: Paulus, 2014.

VIEIRA, L. F.; VIEIRA, J. L. L.; FERNANDES, R. Competência profissional percebida: um estudo com estudantes de Educação Física em formação inicial. **Revista da educação Física/uem**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 95-105, 2006.



O ENSINO DA ESCRITA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A PRODUÇÃO DE DESFECHOS PARA UM CONTO FANTÁSTICO

Alessandra Magda de Miranda¹

Tatiana Fernandes Santana²

Letícia Paulo de Oliveira³

Vitória Silva Souza⁴

Resumo: O ensino da escrita representa ainda um dos principais desafios nas aulas de Língua Portuguesa, nas escolas (Antunes, 2002), sobretudo, quando é feito pelos professores em formação inicial (Tardif; Lessard, 2009). Partindo disso, relataremos uma experiência de execução de uma sequência didática (Costa-Hübes; Simioni, 2014) sobre a produção do desfecho do gênero conto fantástico, que ocorreu em uma turma de 7º ano, do Ensino Fundamental II, em Campina Grande/PB, fruto das intervenções de graduandos vinculados ao Programa Residência Pedagógica (PRP)/Letras-Português, da Universidade Estadual da Paraíba/Campus I, financiado pela CAPES (2022-2024). De modo específico, propor-nos-emos analisar o processo de escrita dos alunos, a partir da comparação entre as versões inicial e final dos desfechos produzidos acerca do referido gênero; e investigar as contribuições dessa experiência para a formação dos residentes, enquanto professores em formação inicial. Este estudo será de natureza qualitativo interpretativista, conduzido por meio da pesquisa-ação (Tripp, 2005), à luz

- 1 Doutoranda em Linguística / Professora de Língua Portuguesa na SEEPB; Preceptora, Bolsista no Programa de Residência Pedagógica, UEPB, *Campus I*, alessandra_ufpb@hotmail.com
- 2 Doutora em Linguística / Professora na UEPB; Coordenadora de área, Bolsista do Programa de Residência Pedagógica, UEPB, *Campus I*, tatianasanta@servidor.uepb.edu.br
- 3 Graduada em Letras - Língua Portuguesa, Bolsista no Programa de Residência Pedagógica, UEPB, *Campus I*, leticia200ijt@gmail.com
- 4 Graduada em Letras - Língua Portuguesa, Bolsista no Programa de Residência Pedagógica, UEPB, *Campus I*, vitoriatrajano06@gmail.com



dos pressupostos teórico-metodológicos da formação inicial do professor (Tardif; Lessard, 2009) e a prática social da escrita (Oliveira; Ribeiro, 2018). Destacamos como resultados não só melhorias nas habilidades de escrita do conto fantástico e publicação dessa produção em uma edição primária em formato de livro; como o reconhecimento quanto à possibilidade do trabalho docente, com a modalidade escrita da língua, mesmo com poucas ferramentas didáticas e digitais disponibilizadas pela escola. Dessa maneira, o estudo revela não apenas o aprimoramento das competências de escrita dos discentes, mas também fornece subsídios relevantes para a prática docente, proporcionada pelo PRP.

Palavras-chave: programa residência pedagógica; ensino de escrita; prática docente.

Abstract: The teaching of writing still represents one of the main challenges in Portuguese Language classes in schools (Antunes, 2002), especially when it is done by teachers in initial training (Tardif; Lessard, 2009). Based on this, we will report an experience of executing a didactic sequence (Costa-Hübes; Simioni, 2014) on the production of the outcome of a fantastic tale genre, which occurred in a 7th grade class of Elementary School, in Campina Grande/PB, as a result of interventions of undergraduates linked to the Pedagogical Residency Program (PRP)/Portuguese, from the State University of Paraíba/*Campus I*, funded by capes (2022-2024). Specifically, we will analyze students' writing process, based on the comparison between the initial and final versions of the outcomes produced about this genre; and investigate the contributions of this experience to the training of residents, as teachers in initial training. This study will be qualitative-interpretative in nature, conducted through action research (Tripp, 2005), in the light of theoretical methodological assumptions of initial teacher education (Tardif; Lessard, 2009) and writing social practice (Oliveira; Ribeiro, 2018). We highlight as results: not only improvements in writing skills of the fantastic tale and publication of this production in a primary edition in book format; as well as the recognition of the possibility of teaching work, with the language written modality, even with few didactic and digital tools made available by the school. Thus, the study reveals not only the improvement of students' writing skills, but also provides relevant subsidies for teaching practice, provided by the PRP.

Keywords: pedagogical residency program; writing teaching; teaching practice.



1 INTRODUÇÃO

Como escrever é uma tarefa mental complexa que envolve pensar, pontuar, revisar, reconstruir e finalizar (Oliveira; Ribeiro, 2018), o desenvolvimento dessas habilidades em contexto de ensino, apesar de significativos avanços nas últimas décadas, ainda constitui um desafio para professores e alunos (Antunes, 2002). Os aprendizes, muitas vezes, enfrentam a dificuldade de avançar pelas etapas constituintes do processo de produção textual, enquanto os docentes se veem frente ao desafio de lidar com uma variedade de estudantes, em distintos níveis de progresso, dispendo de limitados recursos, na maioria das vezes.

Assim, a compreensão e o ensino da escrita de modo eficaz constituem uma tarefa desafiadora também para os professores em formação inicial. Dentre os programas e ações voltados à formação docente, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) revela-se como uma iniciativa relevante e promissora que contribui para o aperfeiçoamento das práticas educacionais. Situado nesse contexto, o presente trabalho é fruto de uma vivência de ensino da escrita desenvolvida por residentes do PRP, do curso de Letras Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus I*, em uma turma de 7º ano do ensino fundamental II, de uma escola pública, na cidade de Campina Grande/PB, no ano de 2023. Além de relatar a referida experiência, objetivamos, especificamente: a) analisar o processo de escrita dos alunos, a partir da comparação entre as versões inicial e final de desfechos produzidos para um conto fantástico; e b) investigar as contribuições dessa experiência para a formação dos residentes, enquanto professores em formação inicial.

Esta pesquisa, de natureza qualitativo-interpretativa, conduzida por meio de uma pesquisa-ação (Tripp, 2005), guia-se à luz dos pressupostos teórico da formação inicial do professor (Tardif; Lessard, 2009) e da prática social da escrita (Oliveira; Ribeiro, 2018), oferecendo aos futuros educadores a oportunidade de conhecer e experienciar os desafios reais da sala de aula, no que se refere ao ensino da produção textual. Seu significativo potencial de contribuir para o meio acadêmico deve-se à análise de produções textuais elaboradas em um contexto social específico e à narrativa de uma experiência ímpar vivida por indivíduos em processo de formação docente.

Neste contexto, além desta seção introdutória, o presente texto é composto pelas seguintes seções: *Metodologia*, na qual situamos o contexto de ensino em que surgiu a presente pesquisa e o percurso transcorrido para



sua efetivação; *Resultados e discussão*, na qual analisamos comparativamente dois textos em suas versões inicial e final, situando-as quanto aos pilares teóricos que as alicerçaram; *Considerações finais*, na qual tecemos algumas reflexões sobre as contribuições dessa vivência para a formação docente; e *Agradecimentos*.

2 METODOLOGIA

Ancoradas na Linguística Aplicada, enquanto campo voltado aos problemas sociais em que os usos da linguagem ocupam posição central (Moita Lopes, 2006) e que tem como interesse também o desenvolvimento do sujeito-professor em seu campo de trabalho, a pesquisa ora apresentada é de natureza qualitativo interpretativista, que busca compreender fenômenos sociais.

Por se tratar de uma pesquisa educacional, ao atuar como professoras pesquisadoras, o estudo empreendido é caracterizado como uma pesquisa-ação, que, de acordo com Tripp (2005, p.445), configura-se como uma “estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Nesse contexto, as ações tomadas pelo pesquisador são pensadas e realizadas de modo conjunto, além de serem baseadas nas problemáticas existentes no contexto de atuação.

No tocante ao contexto originário, este estudo é fruto de uma das experiências vivenciadas no Programa de Residência Pedagógica, que tem como finalidade a imersão de graduandos em situações reais de ensino. A atuação no programa se dá por meio da interação entre um professor universitário, chamado *professor coordenador*, um professor da educação básica, intitulado de *preceptor*, e os *residentes*, graduandos de cursos de licenciatura que se encontram na segunda metade do curso (Brasil, 2022). Colaborativamente esses bolsistas planejam e desenvolvem atividades em contextos de ensino da educação básica.

Especificamente, a experiência apresentada foi desenvolvida em aulas de Língua Portuguesa, durante o segundo semestre de 2023, em uma turma de 7º ano do ensino fundamental II, de uma escola da rede estadual, localizada em Campina Grande, PB. Oriundos de uma comunidade periférica, grande parte dos 22 alunos revelava dificuldades de leitura, compreensão e escrita, em diferentes proporções. Realidade possivelmente atrelada à evidente indisciplina dos discentes, à escassez dos recursos educacionais,



à exposição a ambientes violentos e às limitações decorrentes do ensino remoto, ofertado entre março de 2020 e abril de 2022, devido à pandemia da Covid-19.

Em vista de todos esses fatores, selecionamos o conto fantástico, gênero da esfera narrativa sugerido pela BNCC para ser trabalhado na referida série (Brasil, 2018), com o intuito de estimular a imaginação, a leitura e a expressão escrita. Reconhecendo que, mediante às dificuldades da turma, seria quase impossível trabalhar a produção do gênero na íntegra e sabendo que o enunciado narrativo compreende, basicamente, uma situação inicial (apresentação), a instauração e desenvolvimento de um conflito e uma situação final (desfecho), delimitamos o desfecho como foco para a produção textual.

Posto isto, elaboramos uma Sequência Didática (SD) em conformidade com o modelo proposto por Costa-Hübes e Simioni (2014), no qual consiste numa adaptação da proposta inicial de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ao contexto brasileiro, por meio da inserção de um módulo de reconhecimento do gênero, antes da produção inicial, e outro de circulação do gênero, após a produção final. O primeiro envolve atividades de leitura, pesquisa e análise linguística que devem anteceder a produção inicial com o propósito de “garantir aos alunos maiores condições de reconhecimento das características peculiares do gênero, bem como sua funcionalidade” e o outro prevê “a efetivação do uso real da linguagem” (Simioni e Costa-Hübes, 2009, p.27). Ademais, durante sua aplicação, os autores sugerem momentos de discussões dos aspectos linguísticos que envolvem o gênero. Assim, a SD foi estruturada em oito encontros, com duração de 1 hora e 40 minutos cada, e contemplou situações de: leitura e estudo do gênero; reconhecimento dos elementos da narrativa; análise de enredo linear, com foco no clímax e desfecho; estudo dos tipos de discurso, com ênfase nos discursos direto e indireto; momento de produção em dupla de desfechos para um conto fantástico; momento de revisão coletiva, discussão da revisão feita pelas professoras residentes, reescrita e circulação dos desfechos produzidos.

Foram formadas onze duplas de alunos, as quais participaram de todas as etapas da produção textual. Os onze desfechos resultantes dessa vivência foram compilados em um livreto intitulado “A arte da autoria: criando múltiplos desfechos para um conto fantástico”⁵, que, primeiramente, circulou

5 Link de acesso: https://docs.google.com/document/d/1tuGoo5sTiClOr7SNkDQO5i8z_x5n9RaeJNtsmliPO4/edit?usp=sharing



entre os alunos da turma, para que uns pudessem conhecer as produções dos outros, e depois foi divulgado à comunidade escolar, passando a integrar o acervo da biblioteca da escola.

Em vista dos objetivos propostos para este artigo, dentre os dados gerados nessa vivência, selecionamos para compor nosso *corpus* dois exemplares das produções dos discentes em suas versões inicial e final, os quais serão apresentados e analisados, na seção a seguir, e, para fins de operacionalização da análise, foram intitulados como “desfecho 1” e “desfecho 2”.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabemos que incluir o trabalho com produções textuais nas aulas de Língua Portuguesa pode apresentar uma série de desafios que vão desde a organização das ideias, até a escolha adequada de palavras para cumprir com os objetivos do gênero estudado. Nesse sentido, a exploração do gênero textual conto fantástico iniciou com situações de leitura, interpretação e estudo do gênero, tendo como propósito pré-definido a produção de desfechos, levando em consideração o contexto de uma turma heterogênea, com variações significativas nas competências de leitura e escrita que demandou uma adaptação didática para atender às necessidades específicas de cada estudante.

Neste cenário, conscientes das dificuldades, optou-se por concentrar o trabalho da produção textual apenas nos desfechos, em vez da elaboração integral dos contos. Essa abordagem visava proporcionar novas oportunidades de aprendizagem tanto em sala de aula, quanto no contexto da escrita. Vale lembrar que o professor não controla diretamente os processos mentais dos alunos, mas cria espaços e ambientes que favorecem as transformações desejadas.

Especificamente no tocante às condições apresentadas para guiar a produção inicial, foi apresentado o conto “O médico fantasma”, de Heloísa Prieto (1997), sem o desfecho original, e, após leitura e breve discussão a fim de identificar a situação inicial, o conflito e o clímax da narrativa, foi solicitado que os discentes criassem um desfecho. Segundo Carvalho (2018, p.32), o desfecho do conto fantástico “se dá por algum acontecimento fantástico ou pela confirmação do elemento fantástico apresentado no início”.

No momento das orientações que antecederam a escrita, ressaltou-se a necessidade de eles analisarem os elementos da narrativa, tais como ambientação, tempo e foco narrativo, bem como o tipo de discurso utilizado e as



diversas possibilidades de finalizar um conto fantástico. A fim de analisar os avanços, dificuldades e as estratégias adotadas pelas professoras residentes na condução do trabalho com a produção textual, foram selecionados dois exemplares, por serem representativos do conjunto de textos produzidos.

Quadro 01. Desfecho I – Versão inicial

Então o menino veio se tremendo e pergunta?

- Quem é você? – O velho olhou para o menino assustado e disse. – Porque ele está desmaiado?

O menino olhou para o velho e disse: Porque ele estava com muito medo. – Ai, ai, exclamou o velho rindo. – Sou médico, mas morro aqui. Se importa se eu der uma olhadinha nele?

Perguntou o menino: - Porque você mora aí? Falou o menino assustado. E o velho disse: - Eu só tenho aqui para morar. Mais é normal pra mim. Exclamou o velho e o menino recusou a proposta do velho e saiu correndo, puxando o amigo e nunca mais fez aposta com miguem. Então os meninos aprenderam a lição.

Fonte: elaboração própria das autoras (2024)

No texto em questão, em que toda história se desenvolve em frente a um cemitério, o elemento fantástico é o velhinho que surge do fundo do cemitério e chama os meninos. A dupla autora do **desfecho I** produziu um texto que preserva o espaço, o foco narrativo, os personagens envolvidos e o tipo de discurso empregado ao longo do conto, apresentando um texto que, desde a versão inicial, já se apresenta como um desfecho.

Essa produção, na versão I, contudo, apresenta desvios de ordem linguística tais como: coesão - no trecho “se inporta(*sic*) se eu der uma olhadinha nele? perguntou o *menino*”, pelo diálogo que antecede essa passagem, é evidente que os alunos se confundiram ao atribuir a pergunta a um dos meninos e não ao velhinho; ortografia - algumas incidências como *exclamou*, *inporta e recusou*; acentuação - *mimquem*, que apresenta tanto erro de ortografia, como de acentuação; pontuação - ausência e uso inadequado dos sinais de pontuação. Além disso, os alunos ainda tiveram dificuldade na organização estrutural e na sinalização das falas dos personagens, introduzidas pelo travessão, uma abaixo da outra, em linhas diferentes, para melhor disposição do diálogo e demarcação das vozes dos personagens e do narrador.

Apesar da natureza e da quantidade, os desvios elencados não comprometeram a coerência e progressão temática, pelo contrário, na versão II, percebe-se um progresso dos discentes, uma vez que os erros de antes não se repetiram na versão final. Ademais, ao considerar a versão final



do **desfecho I**, evidencia-se que, após a revisão, a dupla realizou ajustes que foram além dos apontamentos feitos pelas professoras, como pode ser observado:

Quadro 02. Comparativo entre a versão inicial e a versão final do Desfecho I

Desfecho I - versão inicial	Desfecho I - versão final
I1. Então, o menino veio se tremendo e perguntou?	I1. Então, o menino se aproximou do velhinho, tremendo de medo.
I2. _ Quem é você?	I2. _ Quem é você? - Perguntou o menino. [...]
[...]	I11. O menino, ainda assustado, recusou a oferta do velho de ajudar seu amigo e saiu correndo, puxando
I11. O menino recusou a proposta do velho e saiu correndo	I12. o amigo que estava acordando. Depois desse susto, os meninos nunca mais fizeram esse tipo de aposta.
I12. puxando o amigo e nunca mais fez aposta	
I13. com miguem.	

Fonte: elaboração própria das autoras (2024)

Essas alterações, reafirmam o pensamento de Antunes (2002), de que a reescrita de um texto vai além de consertar os erros, pois significa também aprimorar o linguisticamente pensando no seu leitor. Assim, compreende-se que a prática de reescrever é reflexiva e interativa, ocorrendo de forma contínua, refletindo sobre o que foi criado, visando realizar ajustes tanto na ortografia quanto na estrutura.

Já no tocante ao conjunto de produções representadas pelo **desfecho II**, percebe-se problemas de outras naturezas, como podemos perceber no exemplar a seguir:

Quadro 03. Desfecho II – Versão inicial

<p>Então o menino veio se tremendo e pergunta?</p> <p>- Quem é você? – O velho olhou para o menino assustado e disse. – Porque ele está desmaiado?</p> <p>O menino olhou para o velho e disse: Porque ele estava com muito medo. – Ai, ai, exclamou o velho rindo. – Sou médico, mas morro aqui. Se importa se eu der uma olhadinha nele?</p> <p>Perguntou o menino: - Porque você mora ai? Falou o menino assustado. E o velho disse: - Eu só tenho aqui para morar. Mais é normal pra mim. Exclamou o velho e o menino recusou a proposta do velho e saiu correndo, puxando o amigo e nunca mais fez aposta com miguem. Então os meninos aprenderam a lição.</p>
--

Fonte: elaboração própria das autoras (2024)



Conforme Carvalho (2018), a característica principal do desfecho é encerrar a narrativa com alguma ocorrência fantástica, o que significa que é o momento em que o desenrolar da história atinge o clímax, despertando tanto surpresa quanto reflexões no leitor. Neste contexto, observa-se que o desfecho II apresenta deficiências que afetam as qualidades essenciais de finalização, incluindo a progressão temática e a coerência, distanciando-se do esperado.

É evidente que não foi estabelecida de forma clara a identidade e a função do personagem “o velho” na narrativa, aspecto fundamental para a composição da obra. A presença desse personagem enigmático intensifica o elemento fantástico do texto, reforçando a expectativa de que o desfecho deve seguir uma progressão lógica e coerente com os eventos anteriores da narrativa. Considerando que o objetivo era elaborar um desfecho que levasse em conta os acontecimentos textuais anteriores, é essencial que a construção do final estivesse alinhada com os eventos precedentes da narrativa.

Outrossim, a estrutura narrativa é caracterizada pelo emprego do discurso direto e indireto, que são diferenciados pelo uso de aspas ou travessões. No entanto, nota-se que os alunos não exploraram de maneira adequada a organização desses discursos. A dupla deveria ter priorizado a organização textual, dispondo os discursos de forma clara e sequencial, e indicando de forma explícita as transições entre as falas dos personagens e a narração. Entretanto, essa questão foi resolvida na versão final do **desfecho II**, como pode ser constatado:

Quadro 04. Comparativo entre a versão inicial e a versão final do Desfecho II

Desfecho II - versão inicial	Desfecho II - versão final
11. “ei menino vem cá” disse o velho 12. respondeu o outro “para que” [...] 14. “ai o menino foi quando chegou lá viu que o velho tinha sumido”	11. Ei, menino, venha cá! - disse o velhinho. 12. Para quê? - questionou o menino, claramente assustado. [...] 14. O menino, mesmo desconfiado, concordou e se aproximou do velhinho. Quando chegou lá, percebeu que o velho havia desaparecido. Até que ouviu um barulho acompanhado de um assobio vindo do fundo do cemitério.

Fonte: elaboração própria das autoras (2024)



Ademais, observou-se que a dupla apresentava poucos desvios de natureza ortográfica e algumas ocorrências de uso incorreto ou ausência de sinais de pontuação, como a falta de vírgulas e do sinal de exclamação. No entanto, as discrepâncias identificadas foram devidamente corrigidas na versão final, mediante o processo de revisão textual. Além disso, em comparação com a versão inicial, foi possível notar uma evolução significativa no processo de escrita, visto que os alunos aprimoraram a caracterização do personagem velho e demonstraram preocupação com a organização dos discursos na narrativa, eliminando as confusões semânticas anteriormente existentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas considerações analisadas e discutidas sobre o trabalho com a produção textual em sala de aula, é pertinente destacar o valor e os benefícios que essa experiência pode proporcionar aos professores em formação inicial, vinculados ao PRP.

Sabendo que as experiências vivenciadas em sala de aula são singulares, ressalta-se a importância da reflexão do agir docente, no contexto da educação básica. Além disso, uma formação inicial, que preze pelo anseio e ponderação dos professores em relação aos conhecimentos adquiridos quando estão em sala de aula, e que são essenciais no processo de construção da identidade docente. No caso da presente pesquisa, o trabalho com a produção textual não apenas desafia os professores em formação, como também oferece a oportunidade de crescimento e aprimoramento profissional.

Isso se explica pelo fato de que, assim como foi desafiador para os discentes escrever desfechos para o conto fantástico, também foi inusitado para os residentes trabalharem com dificuldades de produções nos textos dos alunos. Vários foram os momentos em que os residentes se questionaram o porquê de os aprendizes escreverem daquela forma, se, em sala, por diversas vezes, o professor em formação havia explicado como deveria ser. Foi quando naqueles momentos, na prática, atuando como professores, na sala de aula, que os residentes perceberam que a aprendizagem se dá por um conjunto de ações, tais como a repetição, a prática, as estratégias metodológicas utilizadas para a correção, a mediação, os recursos disponíveis e tantos outros motivos.

Assim, o trabalho desenvolvido possibilitou analisar as variações e avanços presentes nas versões iniciais e finais dos textos produzidos pelos



discentes, além de reconhecer as contribuições deste trabalho para o aprimoramento da atuação como educadores. Com isso, espera-se que ações reflexivas como essa continuem sendo realizadas no meio acadêmico, visando o aprimoramento das práticas educacionais, mesmo diante das adversidades existentes na rede de ensino público do país.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, por meio do Programa de Residência Pedagógica, da Universidade Estadual da Paraíba, cota 2022/2024, edital nº24/2022.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

_____. **Portaria CAPES N° 83, de 26 de abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBD). Brasília: 26 abr. 2022.

CARVALHO, V. D. **Anáfora direta em contos fantásticos: Desenvolvimento das capacidades linguístico discursivas de alunos do 8º ano no ensino de Língua Inglesa**. 2018. 104F. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade de Taubaté. São Paulo: Taubaté, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/5527>

COSTA-HÜBES, T. C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO; E. S. (orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. São Paulo: Pontes Editores, 2014, p. 15-39.



DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 15-108.

MOITA LOPES, L. P. da. **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, C. P. A. de.; RIBEIRO, R. M. A prática social da escrita: uma perspectiva de letramento. **Revista Educação, Escola e Sociedade**. Montes Claros, v.11, n.12, p. 68-82, 2018.

PRIETO, H. O médico fantasma. In: _____. **Lá vem história outra vez: contos do folclore mundial**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997, p.66-67.

SIMIONI, R.M.S.; COSTA - HÜBES, T.C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, v. 10, n. 18, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253>

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 5. Ed.,2009.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-446, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>



O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: ENTRAVES E POSSIBILIDADES

Glauciany Soares Lopes¹

Maria da Conceição dos Santos Filha²

Raimunda Souza Silva³

Sidiane Silveira Barbosa⁴

Vanessa Silva Sousa Castro⁵

Wanna Santos de Araújo⁶

Resumo: O PIBID surge como uma ferramenta essencial para melhorar a formação dos futuros professores, integrando teoria e prática e promovendo uma visão mais forte da profissão docente. O estudo, de abordagem qualitativa, explorou as experiências e percepções dos participantes do PIBID por meio de um fórum online, estas informações foram analisadas seguindo a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os resultados mostram

- 1 Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas/ docente da Educação Básica - supervisora, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), UFPI, Campus Professora Cinobelina Elvas, glaucianylopes@gmail.com.
- 2 Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), UFPI, Campus Professora Cinobelina Elvas, confi-lha.22@gmail.com.
- 3 Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), UFPI, Campus Professora Cinobelina Elvas, raimundasouzasilva324@gmail.com.
- 4 Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), UFPI, Campus Professora Cinobelina Elvas, silveira-sidiane65@gmail.com.
- 5 Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), UFPI, Campus Professora Cinobelina Elvas, vanessacastro602@ufpi.edu.br.
- 6 Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas/ docente de Ensino Superior - coordenadora de área, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), UFPI, Campus Professora Cinobelina Elvas, wannasantos@hotmail.com.



como possibilidades que o programa proporciona uma imersão prática no ambiente escolar, contribuindo para o desenvolvimento de competências docentes e para a construção da identidade profissional do professor. Os aspectos positivos incluem experiência prática docente, maior autonomia em sala de aula e estreitamento das relações entre Universidade e escola. No entanto, foram identificados entraves como a resistência à mudança por parte de alguns professores e a falta de estrutura nas escolas. O estudo aponta a importância do PIBID para o ensino de ciências, destacando sua contribuição para a inovação e contextualização do ensino. Em síntese, o PIBID desempenha um papel importante na formação inicial de professores, preparando-os para os desafios da prática docente e melhorando a qualidade do ensino.

Palavras-chave: prática docente; formação de professores; PIBID

Abstract: PIBID emerges as an essential tool to improve the training of future teachers, integrating theory and practice and promoting a stronger vision of the teaching profession. The study, with a qualitative approach, explored the experiences and perceptions of PIBID participants through an online forum. This information was analyzed following Bardin's Content Analysis technique (2011). The results show that the program provides practical immersion in the school environment, contributing to the development of teaching skills and the construction of the teacher's professional identity. Positive aspects include practical teaching experience, greater autonomy in the classroom and closer relations between University and school. However, challenges were identified such as resistance to change on the part of some teachers and the lack of structure in schools. The study highlights the importance of PIBID for science teaching, highlighting its contribution to innovation and contextualization of teaching. In summary, PIBID plays an important role in the initial training of teachers, preparing them for the challenges of teaching practice and improving the quality of teaching.

Keywords: teaching practice; teacher training; PIBID.



1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) torna-se relevante na atualidade como uma iniciativa estratégica para aprimorar a formação dos futuros professores, promover a integração entre teoria e prática, despertar o interesse pela carreira docente e contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. Segundo Morais e Melo (2018, p.276) “[...] O programa dá a oportunidade aos estudantes participantes perceber a dissociação entre ensino, pesquisa e extensão na prática, permitindo-os a inserção nas escolas, conhecendo os diversos contextos educativos [...]”. Nesse sentido, o PIBID contribui para a construção de um conhecimento mais sólido e concreto sobre a profissão docente, preparando os estudantes de licenciatura para os desafios que encontrarão ao ingressarem na carreira (Gatti, 2014).

Por isso, a relação entre a escola, a universidade se faz necessária. Essa conexão pode ser estabelecida por meio da participação dos estudantes de licenciatura em projetos como o PIBID, permitindo que eles coloquem em prática os conhecimentos e habilidades construídos durante sua trajetória formativa. De acordo com Silva e Rios (2018) o PIBID:

Propõe realizar uma aproximação da universidade com a escola básica, não pela condição de que a universidade se proponha a ensinar a escola a realizar o seu trabalho, mas como uma forma de estabelecer uma parceria que dê a ambas as condições para a produção de um diálogo profícuo sobre como desenvolver uma formação para o exercício da docência que agregue qualidade e compromisso social (p. 206).

O espaço do PIBID, oferece uma série de vantagens aos futuros professores de Licenciatura dentre estas Souza e Reis (2021) apontam a integração no espaço escolar, troca de experiências, aprendizagens, formação profissional, conhecimentos pedagógicos e práticos. Corroborando com estes autores Paniago e seus colaboradores (2018) destacam que o PIBID provocou um impacto significativo no processo de formação inicial de professores, não somente pelo oferecimento de bolsas, mas pelas possibilidades de aprendizagem da docência dos futuros professores, pelo incentivo e valorização das Licenciaturas.

Nesta mesma direção, Paniago e seus colaboradores (2018), sinalizam as contribuições do programa para a investigação na formação:



O PIBID apresenta um espaço rico e preenche em possibilidades para a aprendizagem da docência e formação na e para a pesquisa, para o que concorrem vários intervenientes: os licenciandos podem, por meio da investigação, adentrar os diversos espaços da escola de Educação Básica, ocupar as bibliotecas, ter contato com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); podem vivenciar as relações multifacetadas, heterogêneas, afetivas, complexas de sala de aula e contorno sociocultural da comunidade educativa e, por fim, podem realizar projetos de ensino e de intervenção com possibilidades de se transformarem em projetos de pesquisa (Paniago; Sarmento; Rocha, 2018, p. 784).

As oportunidades proporcionadas pelo processo formativo são de extrema importância para a construção da identidade profissional, bem como para o desenvolvimento de pesquisas no contexto escolar. Outro aspecto crucial é a afetividade em sala de aula, a empatia e a seriedade das relações. O ambiente de trabalho do professor é repleto de interações, e as interações com os alunos não são um aspecto secundário do trabalho do professor; pelo contrário, elas constituem o cerne da atuação docente, considerando que “o ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, um trabalho baseado em interações entre pessoas” (Tardif; Raymond, 2010, p.83).

Diante disso, a justificativa para realização desse estudo é que a formação inicial dos professores é um tema central e estratégico para melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, interessa compreender como o PIBID contribui para formação inicial dos futuros professores, uma vez que esse programa representa um importante mecanismo de integração dos estudantes de licenciatura à prática docente.

Em síntese, o problema de pesquisa que orienta esse estudo está centrado na seguinte indagação: de que maneira o PIBID influencia a formação docente, considerando os entraves e possibilidades percebidas pelos participantes do programa? Portanto, este trabalho objetiva analisar os entraves e possibilidades oferecidos pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no contexto da formação inicial docente.

2 METODOLOGIA

Desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa. Nesta abordagem, a pesquisa visa maior subjetividade ao compreender as experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência



(PIBID). Sendo assim, as metodologias qualitativas são abordagens que utilizam técnicas interpretativas para compreender os fenômenos sociais e culturais. Nessa direção, Minayo (2010) argumenta que elas são baseadas em uma visão holística e interpretativa da realidade, buscando entender o significado dos fenômenos sociais estudados a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Portanto, entende-se que a partir de uma perspectiva interpretativa e compreensiva, as metodologias qualitativas permitem explorar a subjetividade dos indivíduos e compreender a complexidade do mundo social.

Para a coleta de dados, foi utilizado o fórum online instalado na plataforma de discussão do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Este fórum fez parte do curso de iniciação à docência, no qual os discentes do PIBID tiveram a oportunidade de expor as dificuldades encontradas ao longo do processo formativo, bem como os aspectos positivos e negativos. Este fórum foi organizado por cinco perguntas abordando temáticas como: experiências profissionais com o PIBID, identidade docente, aspectos positivos e negativos do PIBID para a formação e contribuições do PIBID para um ensino de ciências contextualizado.

Dessa forma esta pesquisa teve como sujeitos participantes os licenciandos bolsistas do PIBID, incluindo as autoras deste trabalho. A fim de preservar a identidade de todos foi utilizado letras do alfabeto para identificá-los. Vale dizer que todos os sujeitos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) na qual esclarecia que sua participação na pesquisa era voluntária e que a mesma não lhe oferecia risco algum.

Posteriormente essas respostas foram analisadas utilizando a técnica de Análise de Conteúdo. Essa técnica que é defendida por Bardin (2011) é dividida em 3 fases, 1ª) pré-análise; 2ª) exploração do material, categorização ou codificação; 3ª) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. A pré-análise é a etapa que ocorrerá a organização de todos os conteúdos. Essa fase é dividida em quatro etapas, sendo elas: leitura flutuante; escolha dos documentos; reformulações de objetivos e hipóteses e a formulação de indicadores, que darão fim à preparação de todo o material.

A segunda fase tem por finalidade a categorização ou codificação no estudo. Nesta fase enaltecera o estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos utilizados no estudo. Já a terceira fase se trata dos resultados, inferência e interpretação. Segundo Bardin (2011) essa técnica é uma abordagem crítica e reflexiva, reconhecendo que os significados podem ser construídos e interpretados de maneiras diversas. Portanto,



é uma técnica complexa e flexível que pode ser adaptada a uma variedade de contextos de pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desempenha um papel fundamental na formação dos futuros educadores, ao oferecer experiências profissionais no ambiente escolar. Isso foi apresentado pelos participantes em relação às suas vivências com o PIBID:

O PIBID nos permite o contato real com o chão da escola, suas dificuldades, os profissionais que ali trabalham e é claro, os alunos que são extremamente plurais e acrescentam muito a nossa experiência como futuros docentes (Participante A, 2024).

Foi uma jornada de muito aprendizado acerca da realidade escolar. Estar dentro da sala de aula e apreciar todos os espaços inclusive a sala de aula foi incrível. Dentro da escola foi possível refletir sobre a ação docente e as metodologias de ensino (Participante B, 2024).

O PIBID nos oportuniza com a chance de aprimorar e desenvolver nossas habilidades pedagógicas. Como por exemplo: elaboração de atividades nas disciplinas de Biologia e Ciências, gestão de sala de aula, avaliação de aprendizado. Além disso, nos possibilita uma interação com professores, supervisores e outros profissionais da educação proporcionando uma troca de experiências significativa, permitindo que os participantes aprendam com aqueles que já têm experiência em sala de aula (Participante C, 2024).

Observa-se que os três sujeitos evidenciaram a construção da experiência na docência como cerne do PIBID, nesse interim o participante A aponta a relação com os alunos da escola, o participante B traz a reflexão sobre a profissão docente e o C a gestão de sala de aula e a elaboração de atividades para as disciplinas. A formação docente deve ser entendida como um processo contínuo e dinâmico, repleto de experiências práticas que possibilitam a construção de saberes profissionais.

Segundo Silva e Rios (2018) ao participar do PIBID, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar de perto a realidade escolar e suas complexidades.

Dando continuidade à discussão, buscou-se identificar de que forma o PIBID contribui para a construção e desenvolvimento da identidade profissional docente, nesse contexto segue as respostas obtidas:



Estamos nos preparando para a profissão docente conseguimos observar como os alunos reagem a cada uma das práticas, se compreendem o conteúdo teórico por meio delas, quais práticas tiveram respostas melhores dos alunos, se estas práticas os fazem questionar mais, ou seja, tornando-os mais curiosos. Dessa forma, o PIBID possibilita uma análise de metodologia mais real (Participante A, 2024).

O PIBID contribui para a identificação da prática docente, possibilitando observar a prática pedagógica e ao nos inserir nesse ambiente, ele nos treina para a vida profissional (Participante D, 2024).

Através do programa posso ter uma opinião dos alunos em relação a forma que trabalho em sala de aula durante as práticas e através disso posso estar me autoavaliando onde posso melhorar e assim agregar na minha identidade profissional (Participante E, 2024).

Através do Pibid é possível conhecer a forma com que o docente ensina seus alunos e assim podemos refletir como queremos ser futuramente como docente de que maneira que posso contribuir para o aprendizado dos alunos, quais estratégias de ensino para aplicar em sala de aula (Participante F, 2024).

A identidade do professor é formada por diferentes saberes adquiridos ao longo de sua vida, principalmente durante sua formação acadêmica e prática pedagógica. Segundo Lima et al. (2020) essa identidade é moldada pelas experiências, dificuldades, sucessos e insucessos vivenciados ao longo da carreira docente. Observa-se nas falas dos participantes D e E que o PIBID contribui para a identificação da prática docente e os treina para a vida profissional, o participante F corrobora dizendo que por meio do PIBID reflete sobre o trabalho docente e sua futura atuação. Esses elementos fazem parte caminhada trilhada para o desenvolvimento da identidade profissional docente.

Com base nas respostas anteriores, observa-se que nas perspectivas dos pibidianos, o programa prepara futuros professores para a vida profissional, proporcionando uma imersão prática no ambiente escolar. A interação com os alunos e a participação ativa nas atividades educativas constitui uma formação valiosa que permite uma compreensão mais profunda da prática educativa.

Outro aspecto relacionado é a capacidade de auto avaliação proporcionado pelo PIBID. Durante as práticas, estão expostos não apenas as experiências de ensino, mas também à percepção direta dos alunos sobre seu desempenho. Segundo Duek (2020) a reflexão sobre a prática é fundamental



para o desenvolvimento profissional do professor, pois através dela é possível identificar pontos fortes e áreas de melhoria. Nessa perspectiva, ao receber feedback dos alunos, os participantes podem avaliar de forma crítica sua própria prática, assim fortalece a capacidade de autorreflexão e incentiva o compromisso com o aprimoramento contínuo.

Outro ponto mencionado, é que através do programa os pibidianos têm a oportunidade de experimentar uma variedade de práticas de ensino, observando diretamente as reações dos alunos a cada uma delas. Essas vivências proporcionam uma análise mais realista das metodologias, permitindo identificar quais estratégias são eficazes, como elas influenciam o engajamento dos alunos e até mesmo como estimulam a curiosidade.

Souza (2022) enfatiza que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é reconhecido como uma importante iniciativa de política pública, que visa oferecer aos estudantes em formação a oportunidade de se envolver ativamente no ambiente escolar, auxiliando na sua preparação para sua identidade docente.

O PIBID possibilita experiências primordiais, como também algumas limitações para entender melhor esses aspectos questionaram sobre quais aspectos do PIBID o licenciando considera positivos e negativos para a sua formação como professor. Com base na pergunta do fórum os participantes do PIBID mencionaram as limitações de recursos, impossibilidade de práticas devido o espaço escolar, maior autonomia em sala, novas metodologias, reconhecimento da sala de aula, execução de experimentos acessíveis e vivência à prática docente. Com base dos relatos mencionados pelos participantes tivemos as seguintes respostas:

Os aspectos positivos que o programa proporciona, é nos inserir na realidade escolar. Por meio dessa inserção, podemos ganhar uma grande experiência prática, o que é muito importante na nossa formação acadêmica (Participante G, 2024).

As Experiências reais, maior autonomia nas aulas práticas, estreitamento das relações entre a escola e a universidade, beneficiando ambos no final; metodologias ativas que ensinam os alunos a aplicação do tema no mundo em que vivem. Algumas vezes, alguns professores podem demorar a abraçar as novas metodologias, tornando a intervenção do PIBID mais difícil (Participante A, 2024).

Como ponto negativo, que não seria exatamente do PIBID, mas sim da realidade de cada escola, é a falta de estrutura que acaba limitando a qualidade da nossa experiência. (Participante G, 2024).



Vale destacar que os participantes apresentam como pontos positivos a relação universidade e escola o que contribui tanto para a melhoria da qualidade do ensino quanto para sua formação, e como negativo que infelizmente alguns professores têm dificuldade de inserir aulas mais dinâmicas em suas aulas, o participante G aponta a falta de estrutura da escola como justificativa para isso. Aspectos como esses dificultam a atuação dos licenciandos na escola, tendo em vista que um dos principais objetivos do programa é a inserção de atividades investigativas e contextualizadas nas aulas.

De acordo com Alves et al. (2023) a atuação prática na escola escolar faz toda a diferença, é o momento que o aluno tem para aliar teoria e prática deixando de lado a visão fragmentada que muitas vezes valoriza apenas o conhecimento científico. Nesse aspecto o PIBID tem sido o grande diferencial, o licenciando tem experimentado desde cedo o que é o trabalho na escola, quais são as perspectivas de sua atuação profissional futura, e tem colocado em ação o que está estudando de forma teórica na universidade.

Pode-se frisar sobre a importância do programa, afirmando que o PIBID permite vivenciar as práticas pedagógicas, não somente isto, como também contribui para conhecer o ambiente escolar, a se familiarizar com a realidade da sala de aula, e a aprender novas estratégias de como lidar com os desafios escolares.

Assim, o PIBID tem uma grande relevância para o ensino de ciências, como demonstrado pelos participantes:

O primeiro desafio enfrentado por mim, foi romper a barreira com os alunos, criar uma conexão com eles (devido as dificuldades minhas mesmas), mas isso logo foi se resolvendo. Porém o PIBID me fez confirmar dificuldades que eu já esperava ter, como, estar sempre atenta para ter certeza que todos os alunos estão compreendendo, manter o controle das turmas, desenvolver atividades que funcionassem para a turma como um todo, de forma que todos compreendessem o conteúdo. Todas estas observações só puderam ser concluídas a partir do PIBID. Afinal de contas ele é a experiência propriamente dita. Mas acho que a maior dificuldade de todas é adaptar a prática e a forma de explicação para as diferentes turmas que haviam na escola, por exemplo, haviam 6º anos que iam do A ao E, e cada um destes possuíam realidades e características próprias que precisavam ser levadas em conta (Participante A, 2024).

O programa PIBID proporciona uma oportunidade única de experienciar a prática de ensino, permitindo-nos entender melhor nossa identidade como docentes e as dificuldades que enfrentamos em sala



de aula. Durante o programa, identificamos várias questões, como a falta de planejamento por parte dos supervisores em relação às atividades propostas pelos participantes do PIBID, a ausência de preparação profissional para lidar com alunos atípicos, a escassez de materiais para a produção das atividades, restrições de tempo para a realização das atividades e a necessidade de I CONENORTE - 2023 8 inclusão e reconhecimento dos participantes do PIBID no ambiente escolar (Participante H, 2024).

Um dos principais desafios é elaborar dinâmicas e não conseguir colocar em prática devido à limitação presentes na escola principalmente problemas com relação a falta de espaço para realizar essas aulas mais dinâmicas (Participante D, 2024).

Durante o programa PIBID, alguns dos desafios enfrentado em relação à formação inicial docente incluir a integração entre teoria e prática, à interação com os alunos, e o reconhecimento dos participantes do programa no ambiente escolar (Participante I, 2024).

Dessa forma, a partir das respostas dos discentes, é perceptível o impacto do PIBID na formação inicial dos estudantes, uma vez que o projeto proporciona o contato direto com a realidade das escolas desde o início, auxiliando os futuros professores a compreenderem a realidade das escolas públicas ainda durante a graduação. Isso possibilita uma melhor compreensão de como preparar dinâmicas para auxiliar no ensino-aprendizagem. Além disso, o PIBID ajuda os alunos de licenciatura a descobrirem as deficiências de infraestrutura presentes em muitas escolas, o que muitas vezes acaba dificultando a realização de algumas atividades práticas.

Através do PIBID, os estudantes de licenciatura têm a oportunidade de vivenciar a prática docente desde cedo, contribuindo para a sua formação como educadores e para o aprimoramento de suas habilidades pedagógicas. Além disso, o contato direto com o ambiente escolar e com os desafios da educação básica possibilita aos estudantes a reflexão sobre a importância do ensino de Ciências para a formação do cidadão e para o desenvolvimento da sociedade.

Segundo Massena e Siqueira (2016), em suma, o que se percebe é que a aproximação entre a Universidade e a escola permite uma vivência maior do licenciando na dinâmica escolar potencializando aprendizagens, modificando visões e contribuindo para o desenvolvimento profissional dele, que ainda é estudante. Além de ressignificar o lugar ocupado pela escola na formação que, muitas vezes, não possui centralidade e sim um papel de coadjuvante.



Dessa forma, é fundamental destacar a relevância do PIBID como uma iniciativa que fortalece a formação inicial dos professores e promove a articulação entre universidade e escola, favorecendo a construção de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, capazes de atender às necessidades e demandas da educação contemporânea.

Com a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, as instituições que são contempladas com a colaboração dos discentes estudantes de Licenciatura têm cada dia mais evoluído gradativamente através das contribuições efetuadas por esses estudantes para o ensino de ciências, bem como também para o bom andamento das atividades desempenhadas nas instituições de Educação Básica.

É através do mesmo que têm sido desenvolvidas diversas atividades que vão além da realidade de algumas, através das quais os Pibidianos têm buscado formas para inserir os estudantes na dinâmica de aulas que envolvem a teoria e a prática dos conteúdos, logo o PIBID tem se destacado cada dia mais devido os participantes conseguirem mudar a realidade dos estudantes da rede de Educação Básica por meio de trabalhos que buscam estabelecer uma boa relação entre a teoria e a prática, o que é de suma importância para se trabalhar principalmente as disciplinas de Biologia e Ciências, conforme afirma Pereira et al. (2019). Sobre isso veja as respostas a seguir:

O PIBID contribui de forma significativa tanto para as escolas quanto para os pibidianos, existem algumas dificuldades pois infelizmente as escolas ainda estão presas ao ensino tradicional, porém com o incentivo e diálogo aos poucos vai diminuindo as dificuldades. Referente ao ensino de ciências os pibidianos estão cheios de expectativas e ideias para contribuir no ensino e aprendizagem dos alunos já que estão familiarizados com os conteúdos, buscando sempre inovar e trazer práticas para a sala de aula. (Participante J, 2024).

Algumas escolas apresentam certa carência quando se trata de alternativas pra se fazer uma prática do conteúdo teórico ministrado pelo professor. O PIBID contribui no aprimoramento de alternativas, trazendo soluções pra que seja colocado em prática o conteúdo facilitando a aprendizagem dos alunos. Juntamente com o professor, os pibianos buscam formas de que o ensino aprendizagem seja mais dinâmico e ilustrativo, saindo do ensino tradicional e despertando mais suas curiosidades. Assim o programa se faz extremamente importante para que haja uma valorização e melhoramento do ensino de ciências. (Participante K, 2024).



O PIBID visa em inovar e somar com as metodologias de ensino que é executada no âmbito escolar. Além disso, esse projeto tem um grande potencial em desenvolver nos alunos o interesse em aprender mais sobre os conteúdos vistos nas escolas através de nossas ações realizadas. E se trabalharmos no mesmo sentido, com o mesmo objetivo conseguiríamos melhorar essa questão do ensino tradicional que tanto vemos nas escolas, que por mais que funcione, em conjunto com uma estratégia de ensino, seja uma dinâmica ou uma prática aplicada certamente teria um feedback ainda melhor, não só dos alunos, mas da escola como um todo. (Participante C, 2024).

O PIBID e a Extensão traz uma ideia de inovação já que muitas vezes as atividades práticas são limitadas por falta de verba ou algum objeto para ser trabalhado nessas escolas. Os pibidianos juntamente com os professores passam a construir modelos didáticos, gincanas, ou outros métodos de ensino que não seja apenas o tradicional para que esses alunos possam entender o conteúdo, e que haja uma troca entre o ensinar o aprender, eles I CONENORTE - 2023 10 aprendem conosco e nós aprendemos com eles. Então uma das maiores contribuições é facilitar a aprendizagem dos alunos, ajudá-los quando preciso nas monitorias e apresentar o conteúdo de uma forma mais lúdica e menos tradicional, com o uso de atividades práticas onde eles irão participar e aprender ao mesmo tempo. (Participante L, 2024).

Sendo assim, levando em consideração as respostas dadas pelos participantes do PIBID, nota-se que é fundamental o uso de diferentes alternativas no momento de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula, e que a mudança de paradigmas da educação tradicional faz-se necessário para a inovação das metodologias ao se trabalhar diferentes conteúdos, ainda que em alguns momentos os participantes tenham que usar materiais adaptados para trazer uma nova perspectiva de ensino, na qual muitas vezes pode-se levar em conta que ensinar seja exatamente isso, se adaptar e usar de diferentes utilidades para novas oportunidades de aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência exerce um papel fundamental para formação docente, permitindo vivenciar as práticas pedagógicas, pois possibilita que os discentes tenham contato direto com o espaço escolar, contribuindo de forma significativa para sua formação profissional. O programa possibilita aos discentes conhecer a realidade do ensino básico, colaborando para o ensino de qualidade, no entanto a partir



das respostas dos participantes do programa, foi possível identificar tanto os entraves quanto as possibilidades proporcionadas pelo PIBID na formação inicial dos estudantes de licenciatura.

Como possibilidades os participantes destacaram a importância do projeto como uma oportunidade de vivenciarem, a realidade escolar, desenvolver habilidades pedagógicas, e refletir sobre a identidade profissional docente. Já como entraves emergiu a falta de estrutura das escolas, a resistência de alguns professores em adotar novas metodologias e a limitação de recursos para a realização de práticas inovadoras. Apesar disso, os participantes destacaram a importância do PIBID para a valorização do ensino de ciências, por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dinâmicas e contextualizadas.

Dessa forma é fundamental que as instituições responsáveis pela formação de professores continuem investindo em programas como o PIBID, para que possa fornecer aos futuros educadores uma formação mais concreta e alinhada com a educação contemporânea.

Por fim, o PIBID se mostra como uma ferramenta importante para a formação de educadores mais qualificados e preparados para atuarem de forma eficiente e inovadora no contexto educacional atual. Portanto, é de fundamental importância que o programa seja valorizado e fortalecido, para que ocorra uma melhoria contínua no aprendizado dos estudantes, e a formação de profissionais comprometidos com uma educação mais abrangente e participativa.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Universidade Federal do Piauí; da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e da Secretaria Municipal de Educação (SEME).

REFERÊNCIAS

ALVES, Y. G. P; Sousa, R. A. L. de S; SARAIVA, K. D. da C; SANTOS, L. R. dos. O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: Impactos significantes na vida acadêmica e perspectivas dos licenciandos participantes dos núcleos do IFPB. *Revista Multidisciplinar do Vale do Jequitinhonha-ReviVale*, v. 3, n. 1, 2023.



BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

DA SILVA, F. O.; RIOS, J. A. V. P. Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no PIBID. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 13, n. 1, p. 202-218, 2018.

DUEK, V. P. Casos de ensino na formação professores: contribuições para a reflexão sobre a prática docente. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 01–20, 2020.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista Usp São Paulo**, n. 100, p. 33-46, 2014.

LIMA, A. M. F. D.; SANTOS, J. A. da S.; PÓVOA, L. G. da S.; DE PINHO, M. J. Identidade docente: Da subjetividade à complexidade / Teaching identity: From subjectivity to complexity. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 6, p. 33078–33092, 2020.

MASSENA, E. P.; SIQUEIRA, M. R. da P. Contribuições do PIBID à Formação Inicial de Professores de Ciências na Perspectiva dos Licenciandos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 17–34, 2016.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAIS, E. M. de; MELO, E. S. do N. O programa institucional de bolsas de iniciação à docência - PIBID e a valorização da formação docente na UFRN/campus central. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 264–284, 2018.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T.; ROCHA, S. A. O Pibid e a inserção à docência: Experiências, possibilidades e dilemas. **Educ. Educação em revista**. V. 34, Belo horizonte, 2018.

PEREIRA, M. D. F.; BEZERRA, N. S. R. F.; TORRES, C. M. G. As contribuições do PIBID para a prática de ensino de ciências e biologia. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 7, n. 2, 2019.



SOUZA, J. N. **Contribuições do PIBID na formação do professor de Matemática**. Campus de Montes Claros (Dissertação de Mestrado), 2022.

SOUZA, J.J.; REIS, S. M. A. O. Olhares reflexivos sobre as práticas formativas no Pibid. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, p. 209-244, 2010.



O PIBID E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Wanna Santos de Araújo¹
Ana Carolina Costa Nunes²
Karina Lima Vieira³
Beatriz Amorim da Silva⁴
Thaís Nunes Ribeiro⁵

Resumo: O presente trabalho é resultado de uma pesquisa realizada no contexto do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e objetiva analisar as contribuições deste programa no processo formativo dos discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa que se baseia nas experiências dos participantes na qual utilizou-se para o levantamento dos dados o questionário aberto e para análise das informações construídas a Análise de Conteúdo com base em Bardin (2011). Os dados, mostraram que os participantes do PIBID reconhecem a relevância do programa para a formação inicial dos professores, ao inserir

- 1 Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas/ docente de Ensino Superior - coordenadora de área, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), UFPI, Campus Professora Cinobelina Elvas, wannasantos@hotmail.com.
- 2 Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), UFPI, Campus Professora Cinobelina Elvas, anacarolinacostanunes5@gmail.com.
- 3 Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), UFPI, Campus Professora Cinobelina Elvas, costalimadarc@gmail.com.
- 4 Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), UFPI, Campus Professora Cinobelina Elvas, amorimbeatriz776@gmail.com.
- 5 Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), UFPI, Campus Professora Cinobelina Elvas, nunesribeirothais@gmail.com.



os alunos ainda na graduação dentro da sala de aula. Essa integração aproxima a teoria da prática, contribuindo para a construção da identidade docente. Dentro do contexto do PIBID, faz-se uma reflexão crítica do trabalho do futuro professor, especialmente no contexto de sua atuação em sala de aula, promovendo tanto o desenvolvimento e entendimento do pibidiano quanto incentivando o autoconhecimento e a reflexão nesse processo. Portanto, o PIBID desempenha um papel crucial por proporcionar a vivência da docência proporcionando aos bolsistas experiências significativas e oportunidades de aprendizado que contribuem para uma formação futura de professores comprometidos e reflexivos.

Palavras-chave: PIBID; formação inicial; trabalho docente.

Abstract: This work is the result of research carried out in the context of the Teaching Initiation Scholarship Program – PIBID and aims to analyze the contributions of this program in the training process of students in the Biological Sciences Degree course. The research presents a qualitative approach that is based on the experiences of the participants in which an open questionnaire was used to collect data and Content Analysis based on Bardin (2011) was used to analyze the information constructed. The data showed that PIBID participants recognize the relevance of the program for the initial training of teachers, by inserting undergraduate students into the classroom. This integration brings theory and practice closer, contributing to the construction of teaching identity. Within the context of PIBID, a critical reflection is made on the work of the future teacher, especially in the context of their work in the classroom, promoting both the development and understanding of the Pibidian and encouraging self-knowledge and reflection in this process. Therefore, PIBID plays a crucial role in providing the teaching experience by providing scholarship holders with meaningful experiences and learning opportunities that contribute to the future training of committed and reflective teachers.

Keywords: PIBID; initial training; teaching work.



1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência (PIBID), tem como finalidade oferecer uma experiência profissional para os estudantes na fase inicial de seus cursos. Assim, de acordo com o Art 3º do decreto N° 7.219 de 2010, o PIBID tem como objetivo:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II – contribuir para a valorização do magistério;

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

IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

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

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (Brasil, 2010, p.4)

Conforme estabelecido no decreto mencionado, tornam-se evidentes as numerosas vantagens que o programa oferece para a formação profissional dos futuros educadores. Nesse sentido, o PIBID surge como uma experiência docente remunerada, com financiamento proveniente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a finalidade de estimular os professores em formação e proporcionar uma enriquecedora experiência docente. As bolsas ofertadas pelo programa desempenham um papel crucial para motivação e permanência dos estudantes de graduação, uma vez que grande maioria dos estudantes de Instituições de Ensino Superior (IES) enfrentam desafios relacionados a baixa renda (Souza; Dias, 2022).

Carvalho e seus colaboradores (2023) entendem que o PIBID é importante e influencia na melhoria da qualidade do ensino em escolas públicas,



proporcionando aos estudantes de licenciatura a chance de desenvolver suas habilidades desde o início do curso. Essa iniciativa representa um esforço significativo nas políticas públicas para superar lacunas na formação e valorização do trabalho docente.

Diante do exposto, o objetivo principal desta pesquisa é investigar as contribuições do PIBID na formação docente dos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí, Campus Professora Cinobelina Elvas do município de Bom Jesus-PI. Portanto, o trabalho tem como questão norteadora: como o PIBID pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos licenciandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas?

A atividade docente se destaca como uma das mais admiráveis na sociedade, uma vez que se dedica à formação de profissionais para ingressar no mercado de trabalho e no cenário cotidiano, capacitando-os para construir conhecimento. Apesar do seu encanto e do potencial transformador a licenciatura vem enfrentando desafios significativos. Os futuros professores frequentemente se deparam com a desvalorização e a escassez de oportunidades para integrar as habilidades adquiridas durante a graduação com a prática em sala de aula. Essa falta de oportunidades reflete na imagem profissional que é formada de acordo com suas experiências em sala de aula. “Em sua grande maioria estes profissionais acabam saindo das universidades sem estar totalmente preparados para enfrentar a realidade de uma sala de aula, por terem pouco contato com a realidade escolar” (Silva; Gonçalves; Paniágua, 2017, p.03).

Segundo Freire (2022) uma das tarefas cruciais no processo de formação dos professores é criar as condições que possibilitam aos educandos, em suas interações uns com os outros, explorarem a experiência de assumir a própria identidade. Essa tarefa proporciona aos futuros professores o reconhecimento como ser social e histórico, dotado de pensamento, capacidade de comunicação, poder de transformação, habilidade criativa e realização de sonhos.

Dessa maneira, pensando em oferecer um preparo profissional aos futuros professores ainda durante a graduação, os programas implementados com o intuito de permitir aos licenciandos vivenciar e experimentar a prática docente se fazem necessários. O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), surge como uma “política pública eficiente com o objetivo de suprir a Necessidade dos discentes, ainda em processo de formação, a



experimentar a sala de aula e se preparar para o ofício de ser professor” (Souza,2022, p.16).

O Programa PIBID, desenvolvido pela Coordenação de Educação Básica (DEB) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), criado em 2007, tem como objetivo impulsionar e valorizar a formação de professores para a Educação Básica nas Instituições Superiores, aproximando a universidade da escola com o intuito de desenvolver metodologias inovadoras melhorando a aprendizagem dos alunos. Através do programa os pibidianos desenvolvem competências pedagógicas importantes para a construção do seu perfil acadêmico e como futuro professor, constituindo uma formação eficiente.

Os participantes vivenciam antecipadamente a experiência profissional, o ambiente escolar, as interações entre os alunos e as problemáticas da sala de aula desde os anos iniciais da graduação, o que favorece a uma qualificação profissional, uma vez que o bolsista poderá colocar em prática o que foi aprendido durante o curso, implementando juntamente com o professor novos métodos de aprendizagem observando a necessidade individual do aluno, oferecendo auxílio prático e metodológico às escolas. Dessa forma o bolsista participa ativamente no processo de formação dos alunos. Segundo Ambrosetti (2013), o PIBID foi reconhecido como uma oportunidade para preencher lacunas na formação docente, enfocando a dimensão prática e a compreensão da realidade escolar.

O PIBID contribui para a formação dos profissionais docentes tanto nas mudanças no contexto educacional quanto nas evoluções da prática de ensino apresentando um impacto direto sobre o trabalho. Segundo Silva (2023), cada vez mais professores e estudantes vêm sendo desafiados no que diz respeito às demandas que surgem na escola, muitas delas decorrentes de mudanças circulares que tem como premissa a melhoria de qualidade de ensino. Esse processo de mudança exige que, também, se pense no desenvolvimento profissional dos professores que atuam ou atuarão, nestes espaços educacionais. Nessa perspectiva, esta mesma autora aborda que a profissão docente é uma profissão que vem se transformando ao longo do tempo, surgindo um contexto educacional profissional bem mais desenvolvido na educação escolar, favorecendo à aprendizagem fluir por uma variedade de impactos importantes como a melhoria e evolução na docência e para à educação escolar.



2 METODOLOGIA

O presente trabalho, adota uma abordagem qualitativa, pois se baseia nas experiências dos participantes e busca analisar a contribuição do programa (PIBID) para a formação dos futuros professores, visto que, a identidade como professor se configura não apenas no período de formação inicial, mas por meio de acúmulo de significados e representações plena de valores, concepções e referências. Segundo Marconi e Lakatos (2007) A pesquisa qualitativa tem como objetivo analisar e interpretar aspectos mais complexos, buscando compreender a profundidade do comportamento humano, permitindo uma investigação minuciosa dos hábitos, atitudes e tendências comportamentais, analisando os dados dentro do seu contexto psicossocial.

Assim, entende-se que o questionário aberto seja um instrumento eficiente para pesquisa em estudo por ser rápido e simples para analisar as opiniões, objetivos, anseios e preferências proporciona aos participantes a liberdade para expressar suas opiniões de forma clara e específica. Segundo Wainer (2007) o questionário ocorre em etapas o que garante sua eficiência, pois primeiro é a elaboração das perguntas, no segundo momento a seleção do público destinado, análise das respostas e por último avaliação dos resultados. Para facilitar a aplicação do mesmo foi utilizada plataforma Google Forms.

Esta pesquisa teve como sujeitos participantes 22 (vinte e dois) discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Professora Cinobelina Elvas da Universidade Federal do Piauí que fazem parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Buscando manter os tramites éticos da pesquisa foi solicitado que os participantes assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) na qual afirmava que sua presença era voluntária e que a pesquisa não oferecia nenhum risco ao mesmo.

As informações construídas por meio das respostas dos sujeitos aos questionários foram analisadas à luz da Análise de Conteúdo segundo Bardin (2011) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas utilizadas para analisar as comunicações, com o objetivo de obter, por meio de procedimentos sistemáticos, uma descrição objetiva do conteúdo das mensagens. Essas descrições servem como indicadores que permitem inferências sobre os conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. Desta forma este trabalho analisa duas grandes categorias: I)



contribuições do PIBID para formação inicial dos futuros professores e II) Desenvolvimento profissional dos licenciando.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PIBID em questão conta com uma equipe de 26 discentes, porém apenas 22 participaram da pesquisa, dentre eles estão inclusos os autores deste trabalho. De um modo geral as respostas destacaram a importância do programa para sua formação inicial como futuro docente. Visando isso, buscou-se analisar a contribuição do PIBID para o desenvolvimento profissional.

Como mencionado acima, aqui apresenta-se os resultados e discussões de duas grandes categorias construídas no decorrer do trabalho: I) contribuições do PIBID para formação inicial dos futuros professores e II) Desenvolvimento profissional dos licenciando.

A partir do estudo realizado com participantes do Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência (PIBID) foi possível perceber falas e informações de grande relevância para construção dos dados. Iniciou-se o questionário investigando a contribuição do PIBID para a formação inicial de futuros professores, isso pode ser identificado nas falas a seguir:

É uma oportunidade de inserção no ambiente escolar a partir de uma visão de agente mediador do ensino, estando mais refém de situações inesperadas com oportunidades para resolvê-los, o que promove a nossa autonomia (Participante V, 2024).

Permite que eu visualize e explore o ambiente escolar da forma que ele é: Cheio de Cultura, diversidade social, étnica, religiosa, e claro com alunos com potencialidades diferentes (Participante H, 2024).

O PIBID, nesta minha observação me fez perceber exemplos na prática da diferença de autoridade e autoritarismo em sala de aula e como conseguir o respeito de seus alunos (Participante C, 2024).

Participar do programa nos faz ter o contato direto com a profissão ser professor (Participante I, 2024).

Proporcionando experiência prática em sala de aula, orientação de professores experientes e oportunidades de reflexão sobre a prática pedagógica (Participante U, 2024).

Com base nas respostas anteriores, os participantes destacaram o PIBID como uma oportunidade para vivenciar à prática docente, permitindo-lhes expressar livremente o que aprenderam em sala de aula. Na resposta



do participante H, o programa proporciona uma oportunidade única para realizar observações do ambiente escolar de forma natural. Corroborando com essa opinião o participante C ressalta a relevância desse processo de observação para enfrentar os desafios em sala de aula.

De acordo com as respostas dos bolsistas, I e U observou-se que o Programa PIBID oferece aos licenciandos a oportunidade de trocar conhecimentos com professores mais experientes, promovendo um trabalho em equipe que resulta em um ensino mais eficaz e no aprimoramento das práticas de ensino. Além disso, compreende-se que o programa proporciona aos futuros professores a oportunidade de conhecer e lidar com uma diversidade de alunos, permitindo-lhes apreender e trabalhar com as diferenças presentes em sala de aula. Portanto, esses apontamentos vão de encontro com Ambrosetti (2013) que nota que o PIBID desempenha um papel crucial no aprimoramento profissional dos futuros professores, integrando a teoria à prática e aproximando os licenciandos da realidade escolar.

Dando continuidade aos questionamentos da pesquisa os sujeitos foram interrogados sobre de que forma o programa PIBID estabelece conexões entre a Instituição de Ensino Superior e à Educação Básica, veja as respostas abaixo:

Os licenciando passam pela experiência docente e levam às escolas novas metodologias e formas diferentes de ensinar (Participante E, 2024).

O PIBID pode fortalecer a interação entre teoria e prática (Participante F, 2024).

Buscando relacionar a teoria com a prática por meio de modelos didáticos, levar alguma turma no laboratório de genética entre outras áreas contribui muito para o conhecimento dos alunos da escola básica (Participante T, 2024).

A partir das respostas pode-se observar que os mesmos destacam que o PIBID pode fortalecer a interação entre teoria e prática ao aproximar a escola básica da universidade. Nas respostas dos participantes E, F e T apontam a relação teoria e prática como elo de aproximação das instituições, porém o estudante E ressalta que o programa contribui tanto para sua formação por meio da experiência docente quanto com ensino das escolas por meio de novas metodologias de ensino. Já o participante T reforça acrescenta como possibilidade dessa aproximação proporcionar aulas práticas para os alunos da Educação Básica na Universidade. Sobre isso entende-se que essa articulação teoria e prática pautada na práxis, na transformação humana



resulta não apenas em uma aproximação da escola com a universidade, como também em uma formação humana para a comunidade. Segundo Carvalho et al (2023), o PIBID é destacado pela sua importância na melhoria da qualidade de ensino em escolas públicas, ao proporcionar aos estudantes de licenciatura a oportunidade de desenvolver suas habilidades desde o início do curso.

Segundo o questionário respondido pelos sujeitos, a questão número 3 buscou identificar como as experiências e formações vividas no PIBID contribuíram para lidar com as diferenças em sala de aula. De forma bem genérica todos os participantes apontaram uma contribuição positiva do programa sobre como lidar com os atípicos, acredita-se que isso se dá porque o programa conta com o apoio e às orientações do Centro Especializado Municipal de Educação Especial (CEMEE) vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SEME). A exemplo disso, segue as respostas abaixo:

O respeito e aprendizagem como todos da mesma forma (Participante S, 2024).

O PIBID nos mostra que é preciso tratar os alunos de forma igualitária, mas adequando às atividades as necessidades individuais dos alunos (Participante V, 2024)

Ao trabalhar em escolas básicas como parte do PIBID, pude observar e aprender com a diversidade de estilos de aprendizagem, origens culturais e necessidades especiais dos alunos, o que me tem proporcionado insights valiosos (Participante A, 2024).

As diferenças existem em todas as salas de aula, mas acho que o PIBID tem me ensinado a ver além da superfície (Participantes B, 2024).

Na prática, que a sala de aula é um local heterogêneo e que a forma de ensinar, por vezes, precisa sofrer alterações para que todos entendam o conteúdo de modo eficaz (Participante F, 2024).

De acordo com as respostas dos participantes, percebe-se alguns pontos em comum, tais como compreender que existem diversas formas de aprender; o reconhecimento e o respeito pela individualidade de cada aluno; a promoção da igualdade no tratamento dos alunos; e à necessidade de adaptar as atividades às suas necessidades individuais sem beneficiar ou prejudicar nenhum aluno. Trabalhar com diversidade no contexto do PIBID requer empatia e sensibilidade para compreender as experiências e desafios enfrentados pelos alunos. Os participantes aprendem a compreender o lugar do outro e a considerar as perspectivas e vivências de cada aluno ao planejar e conduzir suas aulas.



Souza (2022) destaca que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é considerado uma ferramenta de política pública eficiente, cujo propósito é proporcionar aos estudantes em formação a chance de vivenciar e participar ativamente do ambiente escolar, contribuindo para sua preparação para a carreira docente. Isso implica trabalhar com a diversidade no contexto educacional, proporcionando uma oportunidade excepcional para os participantes compreenderem a importância da inclusão, valorizando as diferenças individuais e desenvolvendo práticas pedagógicas mais sensíveis e eficazes. Essas aprendizagens são essenciais para formar professores mais capacitados e aptos a atuar em ambientes escolares diversos.

Segundo Silva (2023) os professores e estudantes são cada vez mais desafiados pelas demandas que surgem na escola. Diante disso o professor e o público devem estar atentos às dificuldades que surgem no processo educativo do aluno, sempre buscando alternativas para facilitar a aprendizagem, de forma que todos participem. Sendo assim, o PIBID proporciona uma amplitude de aprimoramento docente. Não resumindo-se apenas em colocar um licenciando em contato com o meio cultural, mas conviver com uma vasta diversidade e presenciar inúmeras dificuldades dentro da sala de aula. Por isso, o PIBID considera-se uma formação para toda a vida, possibilitando aos integrantes a compreensão de como se dá o funcionamento da prática educativa.

Seguindo este parâmetro, fez-se a seguinte pergunta: Quais os principais aprendizados que você vem adquirindo no PIBID em relação à colaboração com outros professores e membros da equipe educacional? As respostas obtidas foram:

O PIBID proporciona a troca de experiências, o desenvolvimento de habilidades de comunicação e cooperação, bem como o valor da articulação entre diferentes profissionais da educação (Participante A, 2024).

Cada ator envolvido no processo educativo tem um papel indispensável na contribuição da formação do conhecimento científico dos alunos (Participante U, 2024).

As respostas acima evidenciam que essa colaboração entre os atores do contexto educacional: o pibidiano, o aluno e o professor, constitui uma possibilidade assertiva de um trabalho coletivo e dialogado, enfatizando o papel e a importância de cada um nesse processo, no que se refere às habilidades e relações que são criadas no ambiente escolar e o papel que



o pibidiano possui para contribuir eficientemente no aprendizado dos alunos. Para Sacchet et al. (2020) a presença dos pibidianos na sala de aula se faz de grande importância tanto para auxiliar os alunos que possuem maior dificuldade como para promover práticas, mas engajadas que incluam a participação de todos.

Continuando a investigação buscou-se compreender quais estratégias pedagógicas ou metodológicas o pibidiano teve a oportunidade de experimentar ou aprender no PIBID. Nesse viés foram apontados pelos sujeitos: práticas de ensino de Ciências por experimentação, organização de trabalhos em equipe, uso da sala de aula invertida, debates em sala de aula, jogos didáticos, uso de modelos didáticos e dentre outros, como pode ser visualizado nas respostas a seguir:

As metodologias que mais tive a oportunidade de aprender foi os conceitos científicos e os recursos interativos que serve para enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos (Participante A, 2024).

Uma das estratégias que mais aderir no âmbito escolar foi a apresentação de jogos didáticos, visando na aprendizagem e na fixação dos conteúdos trabalhados. Participante (Participante B, 2024).

O que mais tive a oportunidade de desenvolver foram as práticas experimentais, para afim de promover maior interação entre as turmas (Participante C, 2024).

As metodologias que mais aprendi foram: a utilização de técnicas como, sala de aula invertida, discussões em grupo, debates para que os alunos tivessem maior engajamentos de forma participativa (Participante D, 2024).

Percebe-se aqui uma forte presença das metodologias ativas como aporte fundamental e estruturante das práticas pedagógicas dos futuros docentes em formação. Segundo Carvalho et al (2023), as metodologias ativas são meios para avançar cada vez mais no conhecimento dos educandos, nas competências socioemocionais e em novas práticas de ensino. Dessa forma compreende-se que as atividades desenvolvidas pelos pibidianos nas escolas estão balisadas em um viés reflexivo, dinâmico e ativo na qual tem como objetivo colocar o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem.

O último questionamento da pesquisa buscou elencar os motivos que impulsionaram os(as) licenciandos(as) levarem a participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Como repostas pode-se notar uma variedade de resultados, com grande parte deles convergindo



por vários aspectos positivos. Participar do programa oferece uma série de vantagens tanto pessoais quanto profissionais, que têm o objetivo de enriquecer a formação dos estudantes de licenciatura e prepará-los para uma carreira de sucesso como professores. Destaca-se abaixo respostas dos participantes que expressam esses pontos positivos, como:

Porque acredito que a formação docente deve ser enriquecida por experiências práticas (Participantes A, 2024).

Experiência prática na docência, aprimorar minhas habilidades (Participantes B, 2024).

Evoluir, profissionalmente e como ser humano, eu gosto de lidar com pessoas, de ouvir, debater, conhecer, criar algo novo, e o PIBID, permite que isso aconteça. vale ressaltar que a bolsa do programa auxilia e muito no custeamento das nossas moradias longe de casa (Participante D, 2024).

Aprimorar minha formação prática, aplicando conhecimentos teóricos em um contexto real e contribuindo para a melhoria do ensino nas escolas básicas (Participante E, 2024).

Aqui compreende-se a importância do programa para a formação inicial dos futuros professores, bem como para seu desenvolvimento profissional. De acordo com as respostas dos participantes, o principal motivo de querer participar do PIBID é vivenciar de forma prática a experiência profissional docente. O Bolsista D destaca a relevância do crescimento tanto profissional quanto pessoal proporcionado pelo programa, além do auxílio financeiro de uma bolsa a qual é de suma importância para os alunos, principalmente para aqueles que não são da região local e enfrentam despesas adicionais.

De acordo com Carvalho et al. (2023) o PIBID desempenha um papel significativo e tem impacto positivo na aprimoração da qualidade do ensino em instituições públicas, permitindo que os estudantes de licenciatura cultivem suas habilidades desde os estágios iniciais de sua formação acadêmica. Sendo assim, é evidente que o PIBID é de extrema importância para grande parte do conhecimento e da aprendizagem no processo acadêmico.

Ademais, embora não tenha sido mencionado nas respostas dos sujeitos cabe destacar que as experiências atravessadas durante a participação no PIBID são indispensáveis no processo de construção da identidade profissional docente, haja vista que nesse interim os participantes se deparam com desafios, potencialidades, dificuldades e aptidões de sua futura profissão.



Além disso, se identificam ou não com a carreira docente e suas mais variadas probabilidades.

Para Melline e Ovigli (2020) a construção da identidade docente é um processo contínuo que não acontece de maneira isolada, mas sim através de uma combinação de fatores que incluem a formação inicial, a formação continuada e a experiência prática. Destaca-se aqui a importância da formação inicial como um elemento crucial para que o indivíduo se identifique com a profissão docente e tome decisões sobre sua carreira futura, com base nas vivências e observações adquiridas durante esse período formativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) representa uma oportunidade para os alunos dos cursos de licenciaturas, contribuindo para uma formação teórica e prática mais abrangente em relação à realidade da profissão docente. Dessa forma, através dessa pesquisa foi possível concluir que o programa contribui para uma formação inicial de futuros professores, além de oferecer uma base sólida para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade, ajudando a superar as dificuldades educacionais existentes e contribuindo para formação docente, proporcionando experiências, vivências e diversas metodologias que agregam na formação profissional.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Universidade Federal do Piauí; da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e da Secretaria Municipal de Educação (SEME).

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; Nascimento, M. G. C. A; ALMEIDA, P. A; CALIL, A. M. G. C; PASSOS, L. F. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores. *Educação em perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p.2-23, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6615>.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo, 70. ed. 2011.



BRASIL. Lei nº 7219, de 24 de junho de 2010, dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília, 24 de junho de 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. acessado em:11 de janeiro de 2024.

CARVALHO, E. L. et al. As percepções dos residentes do programa de resistência pedagógicas do IFRJ durante o ensino remoto emergencial. **Revista Redoc docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro, v.7.n.1.p.2 jan./Dez. 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66300>.

CARVALHO, P.H.L; SOUZA, G. B; BRITO, J. M. M. DE; RIBEIRO, A. **A importância do PIBID na formação acadêmica dos alunos do curso de licenciatura em física Campus – São Raimundo Nonato – PI**. Campus de São Raimundo Nonato (monográfica), 2023.

COSTA, M. L. R; BEJA, A. C. S; REZENDE, F. Construção da identidade docente em licenciatura em química de um instituto federal de educação profissional. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 305-313, 2014.

DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília; COSTA, António Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 11-25, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, v. 19897, 2022.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. Atlas: São Paulo, : EPUD, 2007. p.1838.

MELLINI, C. K; OVIGLI, D. F. B. Identidade docente: percepções de professores de biologia iniciantes. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 22, p. e16364, 2020.

MENDES, I. et al. Metodologias ativas: A importância da inserção de novas práticas pedagógicas no processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais. **Revista Ibero americana de humanidades, Ciências e educação**. São Paulo, v.9.n01.jan.2023.



PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SACCHET, A; PEREIRA, T. M; WELTER, C. B; SCHONS, M. M. S. Como o pibidiano pode contribuir com estudantes na superação das dificuldades de aprendizagem? **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 11, p. 92303-92311, 2020.

SILVA, L. B; DUSO, L; FERREIRA, L. H; SÁ, L. P; GRANDO, R. C. **Desenvolvimento profissional docente no contexto do PIBID: compreensões de professores supervisores da área de ciências da natureza**. Florianópolis (Dissertação de Mestrado), 2023.

SILVAS, S; GONÇALVES, M. D; PANIÁGUA, E. D. M. A importância do PIBID para formação docente.3ª **Emicult**, Santo Ângelo, V. 3, n.1, 2017.

SOUZA, J. B; DIAS, V.B. Uma revisão bibliográfica sobre a construção da identidade docente no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na formação inicial de professores de Ciências e Biologia. **Ciência & Educação Bauru**, v. 28, 2022.

SOUZA, J. N. **Contribuições do PIBID na formação do professor de Matemática**. Campus de Montes Claros (Dissertação de Mestrado),2022.

WAINER, Jacques. Métodos de pesquisa quantitativa e qualitativa para a Ciência da Computação. **Atualização em informática**, v. 1, n. 221-262, p. 32-33, 2007.



O LÚDICO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NAS AULAS DE QUÍMICA: UMA ABORDAGEM NOS 3ºS ANOS DO ENSINO MÉDIO

Andresa Lima dos Santos¹

Denyse Ferreira Rocha²

Stella Reginna Teixeira Estevam Silva³

José Atalvanio da Silva⁴

Resumo: Com o passar do tempo, tornou-se perceptível o grande impacto que os jogos didáticos desempenham na formação e construção da aprendizagem dos discentes durante as aulas de química. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo apresentar um jogo didático desenvolvido pelas residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), campus I, para aplicação nas aulas de química na educação básica. A metodologia utilizada consistiu na idealização, construção e aplicação de um jogo denominado de “cobras e escadas da química” para o ensino do conteúdo de hidrocarbonetos. O jogo cobras e escadas foi aplicado em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio, pertencente a uma escola estadual na cidade de Arapiraca-AL onde se realizaram as atividades do PRP. Os resultados revelaram que o uso de jogos didáticos não é uma prática comum para os sujeitos analisados, e as suas concepções sobre o

- 1 Graduada do curso de Licenciatura em Química, Bolsista do Programa de Residência Pedagógica, Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *Campus I*, e-mail andreasantos@alunos.uneal.edu.br
- 2 Graduada do curso de Licenciatura em Química, Bolsista do Programa de Residência Pedagógica, Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *Campus I*, e-mail denyserocha@alunos.uneal.edu.br
- 3 Mestranda em Ensino e Formação de Professores e Graduada em Química, UFAL, Preceptora Bolsista do Programa Residência Pedagógica, e-mail stella.reginna@hotmail.com
- 4 Doutorado em Ciências (Físico-Química), Professor Adjunto da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *Campus I*, Coordenador da área de Química, Bolsista do Programa Residência Pedagógica, e-mail atalvanio.silva@uneal.edu.br



jogo aplicado fizeram inferir que a atividade lúdica proposta contribuiu para o fortalecimento e melhoria no ensino e aprendizagem da Química.

Palavras-chave: ensino de química; jogo didático; aprendizagem.

Abstract: Over time, the great impact that educational games have on the formation and construction of students' learning during chemistry classes became noticeable. Therefore, the present work aims to present a didactic game developed by residents of the Programa Residência Pedagógica (PRP) at the Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), campus I, for application in chemistry classes in high school. The methodology used consisted of the idealization, construction and application of a game called “snakes and ladders of chemistry” to teach the content of hydrocarbons. The snakes and ladders game was played in two 3rd year high school classes, belonging to a state school in the city of Arapiraca-AL where the PRP activities took place. The results revealed that the use of didactic games is not a common practice for the subjects analyzed, and their conceptions about the applied game led to the inference that the proposed playful activity contributed to strengthening and improving the teaching and learning of Chemistry.

Keywords: chemistry teaching; didactic game; learning.



1 INTRODUÇÃO

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil 1997), a Química como disciplina escolar, é um instrumento de formação humana, capaz de interpretar o mundo e interagir com a realidade. A compreensão dos conteúdos de Química está relacionada com uma nova visão da ciência e de conhecimento científico que não se configura num corpo de teorias e procedimentos de caráter positivista, e sim, como modelos teóricos social e historicamente produzidos (Zanon, *et al.*, 2008).

O desinteresse cada vez maior dos alunos em relação aos estudos é um fenômeno que tem se desenvolvido ao longo dos anos, especialmente no campo da química. Isso ocorre porque muitos estudantes consideram essa disciplina difícil, devido às suas fórmulas, regras, exceções e teorias o que, as vezes, a faz ser percebida como algo muito complexo (Zapateiro, *et al.*, 2017).

A preocupação em promover a aprendizagem significativa nos alunos tem gerado reflexões entre os professores a respeito da melhor forma de ensinar e, conseqüentemente, a busca por abordagens metodológicas diversas que sejam capazes de conferir significado aos conteúdos estudados pelos alunos. Com isso, os docentes procuram promover meios para que as aulas sejam atrativas e que desempenhe no aluno curiosidade, participação, interação e melhore assim seu processo de aprendizagem (Silva, 2018).

Os jogos didáticos têm um papel importante na educação, e podem ser empregados como uma maneira de simplificar ou até mesmo como um meio de conectar os conteúdos abordados em sala de aula a algo mais real e envolvente para os estudantes, porém não devem ser completamente substitutos dos métodos tradicionais de ensino. É preferível utilizar as aulas já existentes como base e incorporar os jogos como recursos adicionais enriquecendo o processo de aprendizagem nas aulas de química (Carbo, *et al.*, 2019).

O conteúdo de química orgânica faz parte dos conteúdos curriculares do Ensino Médio, sendo fundamental para o entendimento de diversos fenômenos do cotidiano. Com este conteúdo, ao final do Ensino Médio, os alunos devem compreender que a química orgânica é um campo de estudo de extrema importância por conta da existência de diversas aplicações de substâncias que possuem carbono em sua estrutura. Essas substâncias desempenham um papel crucial na origem e manutenção da vida, seja na



constituição dos organismos vivos ou nas relações externas que envolvem alimentação, vestuário, medicamentos, entre tantos outros aspectos (Balaguez, 2018).

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo, apresentar as contribuições do jogo “cobras e escadas da Química” como ferramenta didática para o estudo de hidrocarbonetos nas aulas de química em uma escola pública na cidade de Arapiraca – AL.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, realizado por bolsistas do PRP, do curso de licenciatura em Química, da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus I. Apresentando as experiências vivenciadas e consolidadas durante o desenvolvimento das atividades realizadas em uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Arapiraca, localizada no estado de Alagoas.

A intervenção foi realizada nas aulas de química, com um jogo “cobras e escadas da Química”, abordando o conteúdo de hidrocarbonetos, sendo aplicado em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio, composta por 40 alunos cada, totalizando 80 estudantes, tendo duração de 60 minutos a aplicação em cada turma.

A metodologia está descrita em 3 etapas:

1. Construção do jogo:

O jogo nomeado “cobras e escadas da Química” foi uma adaptação do jogo cobras e escadas tradicional, dentro do enquadramento proposto por Chateau (1984). Esse enquadramento, visa nortear as tipologias das regras para um determinado jogo. Assim, o jogo “cobras e escadas da Química” teve suas regras originadas por imitação, ou seja, foram regras resgatadas de uma atividade mais antiga e adaptada para uma mais recente.

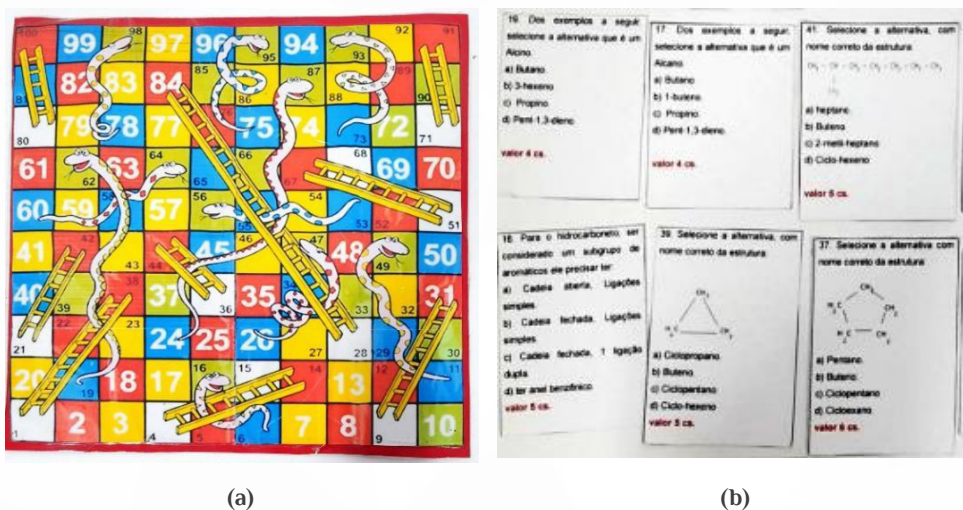
A princípio, foi realizada a produção do tabuleiro e das cartas para a construção do jogo, utilizando-se os materiais: quinze folhas de papel cartão para a montagem das cartas, dois emborrachados para a base do tabuleiro, três metros de papel adesivo contact para plastificação das cartas e tabuleiro, e doze folhas de papel ofício para impressão da imagem do jogo.

Após a organização de todo material, foi feito a montagem do tabuleiro, usando as impressões das imagens cobras e escadas do jogo tradicional e



feito a colagem no emborrachado. Em seguida, foi feito a plastificação do tabuleiro, conforme a figura 1a. Para as cartas, foi pensada uma lista de 60 perguntas sobre o conteúdo de hidrocarbonetos, utilizando a ferramenta word para sua montagem e organização, e finalizando com impressão em papel cartão. Após esse processo, foi feito o recorte e as plastificações das cartas (figura 1b).

Figura 1. Confeção do (a) tabuleiro e (b) das cartas.



Fonte: Dados do autor, 2024.

2. O jogo e suas regras

O jogo “cobras e escadas da Química” foi elaborado para ser utilizado por 5 equipes composta de 4 alunos cada. Para o início da partida deve ser realizado um sorteio com números de 1 a 5 em bolinhas de papel para definir a ordem das equipes para o jogo. Assim, um representante de cada equipe, pega uma bolinha de papel e já escolhe uma cor da peça para marcar a equipe no tabuleiro.

As cartas serão embaralhadas na mesa e o lado das perguntas deve ficar virado para baixo de modo que ninguém consiga ver as perguntas. É importante que o embaralhamento seja feito na presença dos alunos. Cada carta tem uma pergunta com o conteúdo sobre hidrocarbonetos e um número de casas que o grupo deverá avançar de acordo com o grau de dificuldade da pergunta.



A primeira equipe, pega uma carta, ler para os demais, de forma que todos os grupos possam ouvir e ter até 1 minuto no máximo para qualquer um da equipe responder, se a resposta for correta avança o número de casas que tiver na carta, se a resposta for incorreta, permanece onde está.

No tabuleiro existe a imagem de escadas e cobras, quando o jogador parar no quadrado que contém a escada, o mesmo deverá mover sua peça até o quadrado no topo da escada e continuar dali. Porém, se parar no topo de uma escada nada acontece. Caso o jogador pare no quadrado que contém a cabeça da cobra, deverá escorregar sua peça até o quadrado que contém a cauda da cobra, mais se o jogador parar no rabo da cobra nada acontece.

3. Aplicação e coleta de dados:

Essa etapa foi dividida em três momentos:

Primeiro: aplicação do questionário pré-jogo (figura 2a), elaborado na plataforma google forms. O objetivo deste questionário foi avaliar o conhecimento dos estudantes em relação ao conteúdo hidrocarboneto ministrado em sala de aula. Além disso, buscou-se conhecer a opinião dos alunos sobre os jogos didáticos, explorando suas

percepções e experiências prévias com esse método de ensino.

Segundo: aplicação do jogo e leitura/explicação sobre as regras do jogo e como jogar.

Terceiro: consistiu na distribuição de um questionário pós-jogo, elaborado na plataforma google forms, para diagnóstico sobre a opinião dos alunos a respeito da atividade lúdica aplicada (figura 2b).

É relevante destacar que as respostas aos questionários foram realizadas de forma voluntária pelos alunos, e esse aspecto foi totalmente respeitado como é ressaltado por Huizinga (1980).



Figura 2. Questionário (a) pré-jogo e (b) questionário pós-jogo.

Questionário prévio jogo didático	Questionário pós jogo didático
Questionário adaptado: SILVA, Ana Carolina. LACERDA, Paloma. CLEOPHAS, Mariadas. Jogar e compreender a Química: ressignificando um jogo tradicional em didático. Amazônia Revista de Educação em Ciências e Matemática v.13 (28) Jul-Dez 2017. p.132-150.	Questionário adaptado: SILVA, Ana Carolina. LACERDA, Paloma. CLEOPHAS, Mariadas. Jogar e compreender a Química: ressignificando um jogo tradicional em didático. Amazônia Revista de Educação em Ciências e Matemática v.13 (28) Jul-Dez 2017. p.132-150.
1. O conteúdo de hidrocarbonetos já foi abordado em sua sala? () Sim () Não	1. O jogo didático funcionou como instrumento de revisão, consolidação e ampliação do conhecimento? () Sim () Não Justifique sua resposta:
2. Você lembra do conteúdo abordado? () Pouco () Não lembro () Mais ou menos () Muito	2. O jogo promoveu uma maior aproximação entre você e seus colegas de classe? () Sim () Não Justifique sua resposta:
3. Qual nível de dificuldade você classificaria esse conteúdo? () Fácil () Regular () Complexo	3. O jogo auxiliou na compreensão sobre o conteúdo de hidrocarbonetos? () Sim () Não Justifique sua resposta:
4. Seu professor já utilizou atividade lúdica ou jogos didáticos em sala de aula? () Sim () Não	4. Você recomendaria o uso desse jogo em outras turmas, como forma de ajudar na aprendizagem dos conceitos apresentados? () Sim () Não Justifique sua resposta:
5. Em sua opinião, atividades lúdicas tais como jogos didáticos contribuir para a consolidação de conhecimento passado em sala de aula? Justifique sua resposta.	5. O jogo "cobra e escadas da química" precisa de alterações? () Sim () Não
6. Você gostaria de utilizar jogos didáticos em sala aula? Justifique sua resposta.	6. Se sua resposta foi sim, descreva quais alterações. 7. Você gostou do jogo "cobra e escadas da química"? () Sim () Não Justifique sua resposta:

(a) (b)

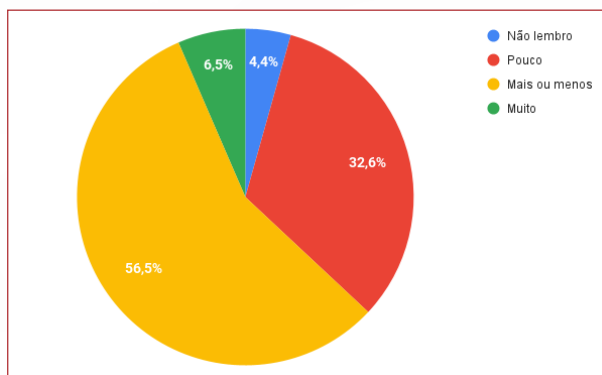
Fonte: Dados do autor, 2024.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da coleta dos dados obtidos com as respostas do questionário prévio, foi possível diagnosticar algumas dificuldades que os alunos tinham sobre o conteúdo hidrocarbonetos e sua visão sobre atividades lúdicas. Para o primeiro questionamento “O conteúdo de hidrocarbonetos já foi abordado em sala de aula?”, verificamos que 100% dos alunos afirmaram que o conteúdo já havia sido abordado em aula. Para a segunda pergunta “Você lembra do conteúdo abordado?”, obtivemos os dados visualizado no (gráfico 1):



Gráfico 1. Você lembra do conteúdo abordado?

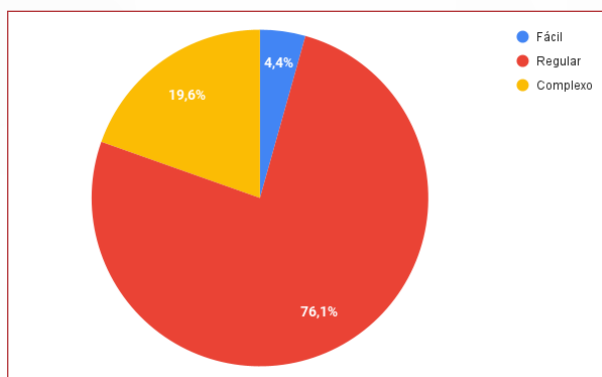


Fonte: Dados do autor, 2024.

Notamos que 56,5% dos estudantes informaram que lembravam mais ou menos do conteúdo, 32,6% responderam que lembravam pouco, 4,3% informaram que não lembravam, e apenas 6,5% dos alunos informaram lembra muito do conteúdo. Segundo Costa *et al.*, (2005, p. 31), isso ocorre devido a “metodologia tradicional de ensino de Química na Educação Básica se destacar pela utilização de regras, fórmulas e nomenclaturas, gerando uma grande desmotivação entre os alunos”. Diante disso, fica evidente que a desmotivação é um fator relevante que compromete aprendizagem do aluno.

Quando questionados na terceira pergunta sobre “Qual nível de dificuldade você classificaria esse conteúdo?” observamos que 76,1% (gráfico 2) dos estudantes responderam que consideram o nível regular, 19,6% dos alunos classificaram como conteúdo complexo para entendimento, e 4,3% responderam que o conteúdo era de nível fácil.

Gráfico 2. Qual nível de dificuldade você classificaria esse conteúdo?



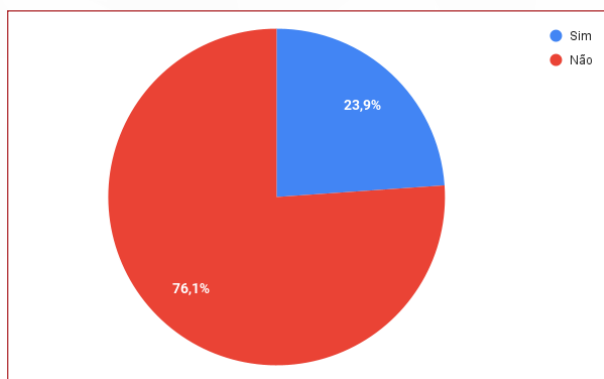
Fonte: Dados do autor, 2024.



Os 4,3% que consideraram o conteúdo fácil, contraria a ideia que expressam sobre a química, que é considerada uma disciplina de difícil compreensão por ter muitas vezes conteúdos complexos (Lima e Leite, 2012).

Para a quarta pergunta “Seu professor já utilizou atividade lúdica ou jogos didáticos em sala de aula?”, obtivemos dos dados contidos no gráfico 3:

Gráfico 3. Seu professor já utilizou atividade lúdica ou jogos didáticos em sala de aula?



Fonte: Dados do autor, 2024.

Notamos que o uso de atividades lúdicas não estava presente na sua rotina escolar, isso por que 76,1% dos estudantes responderam que não tiveram uso de jogos didáticos ou atividade lúdicas na disciplina de Química, assim apenas 23,9% desses alunos tiveram contato com atividades lúdicas ou jogos didáticos.

No quadro 1, vemos as respostas para as duas perguntas dissertativas, que foram as seguintes: questão 5 “Em sua opinião, atividades lúdicas tais como jogos didáticos contribuem para a consolidação de conhecimento passado em sala de aula?” Justifique sua resposta”. Questão 6 “Você gostaria de utilização jogos didáticos em sala aula? Justifique sua resposta”.

Assim, obtivemos 42 respostas para a pergunta 5, e 45 respostas para a pergunta 6. O quadro 1 apresenta as respostas mais relevantes dadas pelos alunos. Copiamos e colamos as respostas tal qual os alunos escreveram para sermos fieis as respostas.

**Quadro 1. Algumas respostas para as questões dissertativas.**

Pergunta	Respostas
5. Em sua opinião, atividades lúdicas tais como jogos didáticos contribuem para a consolidação de conhecimento passado em sala de aula? justifique sua resposta.	“Sim, porque trabalha um assunto consideravelmente difícil de uma maneira em que a atenção do aluno é tomada com mais facilidade.”
	“Sim, atividades lúdicas, como jogos didáticos, podem ser extremamente benéficas para a consolidação do conhecimento adquirido em sala de aula.”
	“Sim, é mais fácil aprender quando se pratica e principalmente jogando, as informações chegam mais rápido.”
6. Você gostaria de utilização jogos didáticos em sala aula? justifique sua resposta.	“Sim, porque fica mais divertido e mais leve do que apenas uma atividade avaliativa.”
	“Sim, pois além de tornarem a aula interessante, através de jogos é melhor de entender os conteúdos.”
	” Gostaria de sair um pouco da rotina das atividades de sempre”

Fonte: Dados do autor, 2024.

Podemos observar pelas respostas recebidas que a prática de jogos ou atividades lúdicas são vistas pelos alunos de forma positiva. Considerando estas e outras respostas, pode-se constatar que a maioria dos alunos afirmou não ter tido contato com lúdico na disciplina de química. Além disso, ficou evidente também que não há resistência a esse método de ensino, já que os estudantes expressaram que gostariam da utilização dessa prática em sala de aula mais vezes.

Após o questionário prévio, procedeu-se à aplicação do jogo didático cobras e escadas da química. A turma foi separada em equipes de 5 a 6 estudantes para participar do jogo (figura 3), cada equipe possuía uma cor de peça para identificar sua posição no tabuleiro e dispunha de um tempo de até 1 minuto para responder à pergunta contida na carta que foi selecionada.



Figura 3. Aplicação do jogo cobras e escadas da Química nas duas turmas de 3º ano.



Fonte: Dados do autor, 2024.

Todos os participantes se envolveram profundamente no jogo, buscando as respostas para as perguntas realizadas. Os alunos sentiram-se desafiados a vencer e superar a outra equipe, o que os motivou a procurar as respostas e aprender brincando. Por fim, foi aplicada a última etapa desta intervenção, que foi o questionário pós-jogo, cujo objetivo foi avaliar a opinião dos alunos a respeito da atividade lúdica aplicada.

Na primeira pergunta: “O jogo didático funcionou como instrumento de revisão, consolidação e ampliação do conhecimento?” Notamos que:

Alternativa	Porcentagem (%)
Sim	95
Não	5

De acordo com as respostas, 95% dos alunos afirmaram que sim, enquanto 5% responderam negativamente. Justificando sua resposta o aluno comentou: “Além de ampliar o conhecimento dos estudantes, o jogo funciona como uma maneira criativa de aprender sobre o assunto em questão”. Apenas um aluno mencionou que não se lembrava. Já no segundo questionamento sobre se “O jogo promoveu uma maior aproximação entre você e seus colegas de classe?” Verificamos que 85,7% afirmaram que sim, enquanto 14,3% não (gráfico 4). Como justificativa, 15 alunos responderam, um deles disse: “Sim, porque começamos a nos ajudar devido ao jogo em grupo, onde todos precisavam responder às perguntas juntos, o que resultou em uma maior comunicação entre o grupo”.

Para o terceiro questionamento: “O jogo auxiliou na compreensão sobre o conteúdo de hidrocarbonetos?”, notamos que (gráfico 5) 95,5% dos



alunos declararam que sim, enquanto 4,5% disseram que não. Algumas respostas foram: “Sim, porque o jogo está relacionado a tudo que estudamos”; “Mais ou menos, porque ainda acho esse assunto complicado”; “Sim, porque durante as questões do jogo, as dúvidas eram esclarecidas”.

Gráfico 4. O jogo promoveu uma maior aproximação entre você e seus colegas de classe?

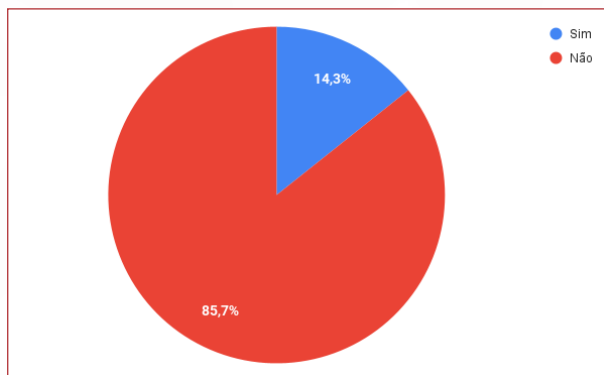
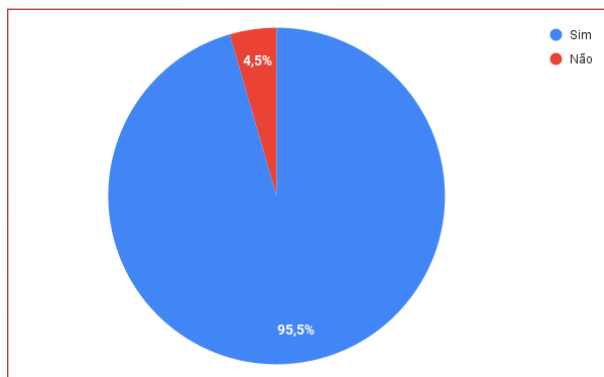


Gráfico 5. O jogo auxiliou na compreensão sobre o conteúdo de hidrocarbonetos?



Fonte: Dados do autor, 2024.

Na quarta pergunta “Você recomendaria o uso desse jogo em outras turmas como forma de ajudar na aprendizagem dos conceitos apresentados?”, todos os alunos, sem exceção, afirmaram que indicariam o uso desse jogo em outras turmas como uma maneira de auxiliar na compreensão dos conceitos estudados em sala de aula. De acordo com eles, o jogo é capaz de proporcionar diversão para os demais alunos, assim como proporcionou para eles próprios. Além de auxiliar na compreensão do conteúdo.



A quinta pergunta questiona os alunos se o jogo auxiliou na compreensão sobre o conteúdo de hidrocarbonetos (gráfico 6), 95,5% dos alunos afirmaram que sim, que o jogo havia ajudado, enquanto 4,5% disseram que não.

Para a sexta pergunta “O jogo cobra e escadas da química” precisa de alterações?” notamos que (gráfico 7) 81% responderam que não é necessário fazer alterações, enquanto 19% afirmaram que sim. É importante ressaltar que, na sexta questão foi perguntado “Se sua resposta foi sim, descreva quais alterações”, e notamos que os alunos que afirmaram que o jogo precisa de alterações, não especificaram quais alterações seriam necessárias.

Gráfico 6. O jogo auxiliou na compreensão sobre o conteúdo de hidrocarbonetos?

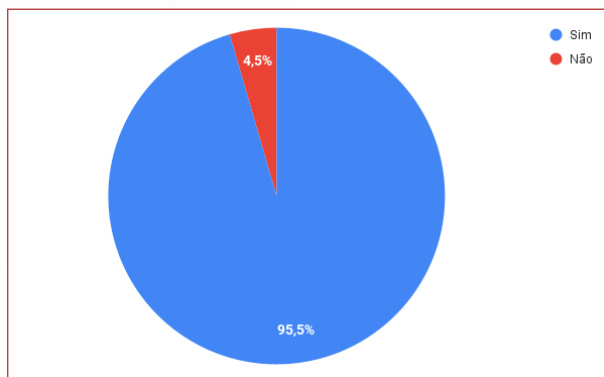
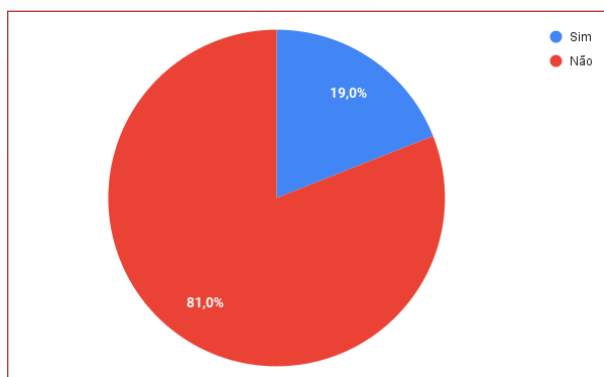


Gráfico 7. O jogo cobras e escadas da Química precisa de alterações?



Fonte: Dados do autor, 2024.

A pergunta final “Você gostou do jogo cobras e escadas da química?”. Essa questão diz respeito à satisfação dos alunos com o jogo “Cobras Escadas da Química” e todos os alunos, sem exceção, afirmaram que o gostaram da aplicação do jogo. As justificativas apresentadas pelos estudantes são



variadas e abrangem uma série de elogios, como: o jogo é divertido, foi uma experiência ótima, formidável, prático e diferente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo “cobras e escadas da química” é uma ferramenta lúdica e didática que auxilia o professor nas aulas de química e ainda motiva os alunos. A competição saudável, com acertos e erros sobre as etapas do jogo, são elementos importantes para o crescimento dos alunos enquanto sujeitos em formação. Além do mais, o jogo incentiva os alunos a participarem ativamente das atividades propostas envolvendo o assunto trabalhado.

O uso do jogo como uma ferramenta para ensinar sobre conteúdo de hidrocarbonetos teve benefícios significativos, pois, além de estimular o interesse dos estudantes e ajudá-los a assimilar o conteúdo, promoveu interação social e colaborativa, exercitando habilidades cognitivas e, consequentemente, elevando seu desempenho escolar. Assim, jogos de tabuleiro podem ser uma adição valiosa ao repertório de recursos dos educadores para o ensino de ciências, química e outras matérias.

Por fim, essa experiência realizada enquanto residentes do Programa Residência Pedagógica, proporcionou amadurecimento e aquisição de conhecimento e experiência sobre o uso do lúdico no ensino de química, contribuindo para o exercício da atividade docente enquanto futuros professores de química.

5 AGRADECIMENTOS

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido o qual representa excelente contribuição na formação e permanência dos graduandos na licenciatura, além de promover a relação universidade-educação básica.

REFERÊNCIAS

BALAGUEZ, Renata Azevedo; FERREIRA, M. A importância dos conteúdos de Química Orgânica no Ensino Médio. **Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Química)** —Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos, Universidade Federal de Pelotas, p. 113, 2018.



Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/licenciaturaquimica/files/2018/08/TCC-RENATA_BALAGUEZ.pdf

BRASIL, Ministério da Educação, Secretária da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

CARBO, Leandro et al. Atividades práticas e jogos didáticos nos conteúdos de química como ferramenta auxiliar no ensino de ciências. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 10, n. 5, p. 53-69, 2019. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/1819>

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. Guido de Almeida, São Paulo: Summus Editora, p.84, 1984.

COSTA, T. et al. A Corrosão na abordagem da cinética química. **Revista Química Nova na Escola**, n. 22, p. 31-34, novembro. 2005. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc22/a06.pdf>

HUIZINGA, J. **Homo ludens: O jogo como elemento de cultura**. Trad. J.P. Monteiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.

LIMA, J. O. G.; LEITE, L. R. O processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Química: o caso das escolas do Ensino Médio de Crateús/ Ceará/ Brasil. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, Buenos Aires, v. 7, n. 2, p. 72-85, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/img/revistas/reiec/v7n2/html/v7n2a07.htm>

SILVA, Maria Sônia Lopes da. **Práticas de ensino de ciências: o problema da participação em sala de aula**. 2018. TCC (Medicina Veterinária). Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/4528>

VOLANTE ZANON, Dulcimeire Aparecida; DA SILVA GUERREIRO, Manoel Augusto; DE OLIVEIRA, Robson Caldas. Jogo didático Ludo Químico para o ensino de nomenclatura dos compostos orgânicos: projeto, produção, aplicação e avaliação. **Ciências & cognição**,



v. 13, n. 1, p. 72-81, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1806-58212008000100008&script=sci_arttext

ZAPATEIRO, Gean Aparecido et al. Material didático como estratégia de ensino e de aprendizagem das ligações químicas. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 2, n. 2, p. 211-233, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/6862>



O PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Luciano de Araújo Pereira¹

Jucilene de Jesus da Silva²

Iasmin Cintra de Matos³

Resumo: A docência é reconhecida como um espaço de formação, que enfatiza o papel crucial da cultura escolar. O presente artigo tem como objetivo analisar a contribuição do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) na formação inicial de futuros docentes do curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Valença no âmbito do subprojeto Biologia. O Pibid proporciona um contato intenso com a realidade escolar o que agrega um excelente processo de formação. Em termos metodológicos, foi realizada uma abordagem qualitativa, onde foi aplicado um questionário aos bolsistas do Pibid para avaliação do programa na formação como futuro docente e um questionário aos discentes que têm pibidianos atuando em sua sala de aula. Os resultados apresentados indicam que o programa é importante para a iniciação à docência e estreita o laço e diálogo entre escola e universidade, o que contribui para o fortalecimento

- 1 Mestre em Ecologia e Conservação (UFS). Docente EBTT, Supervisor bolsista Capes/CNPq do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), IF BAIANO, *Campus Valença*, lucfera@gmail.com.
- 2 Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas, Bolsista Capes/ CNPq no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), IF BAIANO, *Campus Valença*, jucilenedejesusdasilva623@gmail.com.
- 3 Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas, Bolsista Capes/CNPq no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), IF BAIANO, *Campus Valença*, iasmincintra18@gmail.com.



das licenciaturas, assim, o programa tem cumprido o propósito de apoio à formação do docente.

Palavras-chave: Docência; Biologia; Programa.

Abstract: Teaching is recognized as a space for training, which emphasizes the crucial role of school culture. This article aims to analyze the contribution of the Institutional Program for Initiation to Teaching (Pibid) in the initial training of future teachers of the Biological Sciences course of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia – Campus Valença within the scope of the Biology subproject. Pibid provides an intense contact with the school reality, which adds an excellent training process. In methodological terms, a qualitative approach was carried out, where a questionnaire was applied to Pibid scholarship holders to evaluate the program in training as future teachers and a questionnaire to students who have Pibidians working in their classroom. The results presented indicate that the program is important for the initiation to teaching and strengthens the bond and dialogue between school and university, which contributes to the strengthening of the degrees, thus, the program has fulfilled the purpose of supporting the training of teachers.

Keywords: Teaching; Biology; Program.



1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos os debates que englobam a educação vêm ganhando força, assim, a formação inicial de professores evoluiu muito através de diversas discursões que tem como base melhorá-la. Nesse sentido, surgiram programas com a proposta de intensificar uma boa formação de professores. Foi assim que surgiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que foi disposto no âmbito do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ((CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, e regulamentado pelo decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Criado com o propósito de valorizar a carreira acadêmica e aproximar os profissionais em processo de formação do contexto escolar, levando a novos paradigmas, que buscam superar as dicotomias ainda presentes nas práticas de formação.

Essa dicotomia segundo Diniz Pereira (2011, p.44), leva em conta que a conquista de padrões mínimos de qualidade na educação está distante devido haver um crescente desinteresse das novas gerações pela docência, porque da baixa expectativa de renda e a diminuição do prestígio social associada à profissão do professor. Por essa razão, é importante programas como o pibid gerar novas perspectivas sobre a profissão do professor e o papel da escola. No entanto, a aceitação e a adoção dessas perspectivas como oportunidades de aprendizado para o desenvolvimento profissional dos docentes variam. Segundo Diniz Pereira (2011), na discussão dos diferentes modelos de formação de professores, o pibid com sua abordagem interdisciplinar, está cada vez mais se tornando uma referência valiosa e crucial para a formação. A participação em experiências educacionais diversas durante a formação acadêmica ajuda a construir a identidade do futuro professor e oferece uma base sólida para enfrentar os desafios reais da sala de aula. Essa abordagem integrada e prática é crucial para desenvolver professores mais preparados e reflexivos.

O Programa tem como objetivo incentivar e qualificar a formação dos licenciandos que optaram pela carreira docente, aprimorando a formação inicial. Dessa forma, impacta de forma positiva na formação, o que supera as dicotomias tradicionais. Por isso, segundo o Relatório de Gestão do Pibid (2013, p.14), as políticas de formação docente buscam alcançar a “excelência e equidade na formação docente” que é o grande objetivo da DEB/CAPES, por meio de quatro princípios: conexão teoria-prática; integração



escola-instituições formadoras; articulação entre o ensino-pesquisa-extensão; e equilíbrio entre conhecimento, competência, atitudes e ética. É responsabilidade das instituições de ensino superior a formação inicial de professores, onde a pesquisa, ensino e extensão garanta juntamente com a relação teoria e prática uma qualidade essencial na formação social e pedagógica do licenciando.

Nesse sentido, o Pibid apresenta novas possibilidades para a organização da formação docente, pois visa a superação de antigas práticas dicotômicas marcadas entre teoria e prática, pesquisa e ensino, escola e universidade. Ao possibilitar aos licenciandos uma imersão mais contínua e prolongada nas diversas dimensões e contextos do campo de trabalho docente: a escola. A formação docente, o Pibid, contribui para o reconhecimento da complexidade que envolve a constituição do sujeito professor (UNIOESTE, 2013, p. 2).

Através do programa os licenciandos compreendem a importância do papel do professor, porque este os permite a vivência no dia-a-dia de uma escola e os integra na realidade, levando-os a novas possibilidades de adquirir conhecimento. Segundo Cunha (2010) a separação entre teoria e prática tem sido um grande desafio, principalmente na educação. A perspectiva tradicional de ver a universidade focando na teoria e a escola na prática pode limitar a efetividade do aprendizado. Integrar ambos torna a educação mais significativa e aplicável. O PIBID em suas metas aponta que é preciso a superação dessa dicotomia, quando aponta a articulação entre teoria e prática e aproximação entre universidade e escola para a potencialização da formação de professores, mostrando que o PIBID problematiza o discurso de teoria e prática e leva a articulação dos saberes docentes.

É de suma importância a experiência ativa do graduando na prática docente, porque essa vivência permite que os futuros docentes utilizem as teorias aprendidas em sala de aula, desenvolvam habilidades pedagógica e compreendam os desafios reais da docência, preparando-os de maneiras mais eficazes para a carreira educacional. Por isso, A partir das interações diárias com os alunos, os professores têm a oportunidade de ajustar, experimentar a eficácia de suas estratégias pedagógicas porque:

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes,



julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2010, p. 53).

A experiência profissional, nesse contexto, é um grande aprimorador de saberes. Ao confrontar a teoria e prática, a realidade do ambiente escolar desafia as concepções prévias e estimula a busca por soluções contextualizadas e eficazes, por isso diversos estudos destacam o grande impacto que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência tem na formação dos estudantes de licenciatura que participam dele, conforme destacado por Gatti et al. (2014). Diante do exposto, o objetivo principal é investigar quais são as principais contribuições do Pibid para a formação inicial de professores, tendo como contexto de pesquisa o subprojeto Biologia do IF Baiano - *campus* Valença.

2 METODOLOGIA

Essa pesquisa é realizada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Instituto Federal Baiano, *Campus* Valença, focada no subprojeto Biologia, desafia conceitos dominantes sobre ensino e aprendizagem, proporcionando aos participantes oportunidades práticas para vivenciar o ambiente escolar. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades pedagógicas como, a elaboração de planos de aula e a criação e aplicação de atividades em turmas do ensino médio, alinhadas aos objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É uma pesquisa qualitativa, onde as áreas específicas de observação são determinadas pelos objetivos específicos do estudo, conforme destacado por Ludke e André (1986). Pretende-se investigar em que aspectos as experiências pibidianas, desenvolvidas em um contexto concreto do trabalho docente, contribuem para a formação inicial. Para coletar os dados, foram utilizados dois questionários: um respondido pelos bolsistas do Pibid e o outro pelos alunos que têm os participantes do Pibid em suas salas de aula. Os dados obtidos foram analisados, e descritos neste trabalho.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

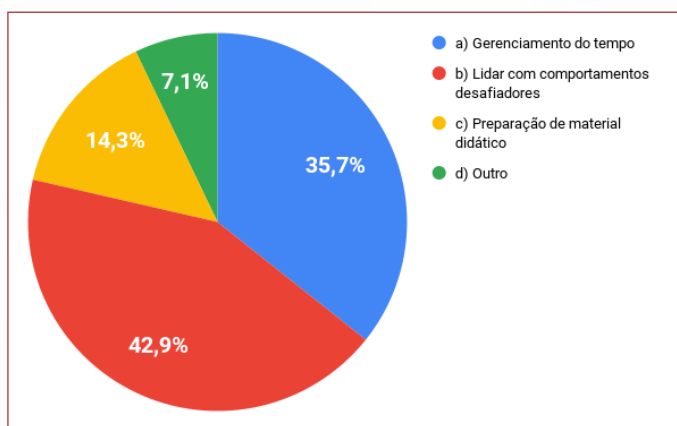
Apresentam-se os resultados da avaliação do PIBID, os quais foram obtidos através de dois formulários online distintos. Um dos formulários foi



destinado aos Pibidianos, com o propósito de avaliar a formação docente no âmbito PIBID. O segundo formulário foi direcionado aos alunos, com o intuito de avaliar os efeitos do PIBID sobre os discentes que têm Pibidianos atuando em suas salas de aula. Essa abordagem permitiu uma análise abrangente dos impactos do programa na formação dos futuros professores e no aprendizado dos alunos envolvidos.

Neste estudo, na ótica dos licenciandos bolsistas, em relação à análise do PIBID, 42,9% identificam que uma das maiores dificuldades no processo de acompanhamento das turmas é lidar com comportamentos desafiadores de acordo com a figura 01.

Figura 01. As maiores dificuldades no processo de acompanhamento das turmas.

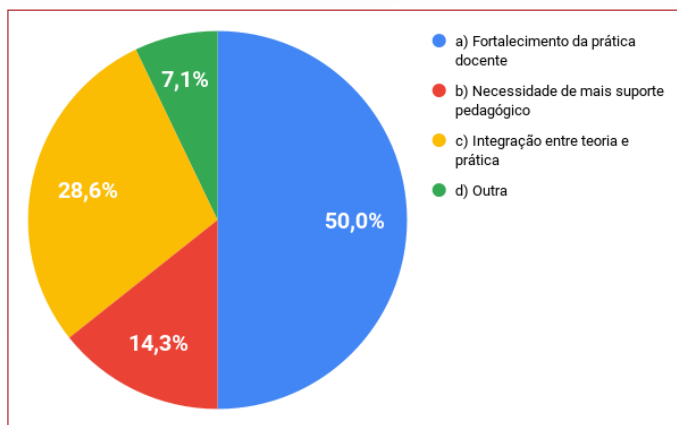


Fonte: Os autores, 2024.

Nesse contexto, o programa contribui para o desenvolvimento de habilidades para lidar com situações que transcendem o ambiente da sala de aula. O PIBID proporciona aos graduandos a imersão no campo prático da educação, auxiliando-os nas atividades pedagógicas. Diante desta abordagem, foi questionado aos bolsistas qual era a principal percepção em relação ao programa, e 50% deles relataram que é o fortalecimento da prática docente (figura 02).



Figura 02. A principal observação dos pibidianos na execução do programa.



Fonte: Os autores, 2024.

O Pibid melhora e fortalece a aprendizagem em sala de aula e propicia segurança aos bolsistas inexperientes, ajudando no desenvolvimento profissional ao superar timidez, nervosismo, promovendo autoconfiança. Para alguns participantes, o programa reforça o interesse prévio pela carreira docente e oferece uma visão positiva do papel do professor. Para outros, o Pibid muda completamente sua perspectiva sobre a profissão docente, inspirando-os a seguir essa trajetória profissional, como aponta as falas:

“Graças ao PIBID tenho a cada dia desenvolvido interesse pela área da docência e ganhado inspiração do tipo de professor que desejo ser no futuro graças aos bons exemplos que tenho acompanhado.” (B3).⁴

“O PIBID me fez ter outra visão da figura do professor, e quanto é grande as suas responsabilidades na formação dos alunos. Eu não tinha desejo de seguir na carreira docente e hoje depois do Pibid minha visão mudou totalmente.” (B1).

O PIBID está cumprindo o seu objetivo no incentivo à docência ao aproximar teoria e prática. Assim, as respostas dos discentes bolsistas em relação a como o PIBID tem contribuído ou motivado durante o processo de formação na docência, expuseram:

4 Os bolsistas do PIBID participantes da pesquisa foram identificados pelo código B1, B2, B3,... B12, B13, B14. Todas as falas estão entre aspas e em itálico.



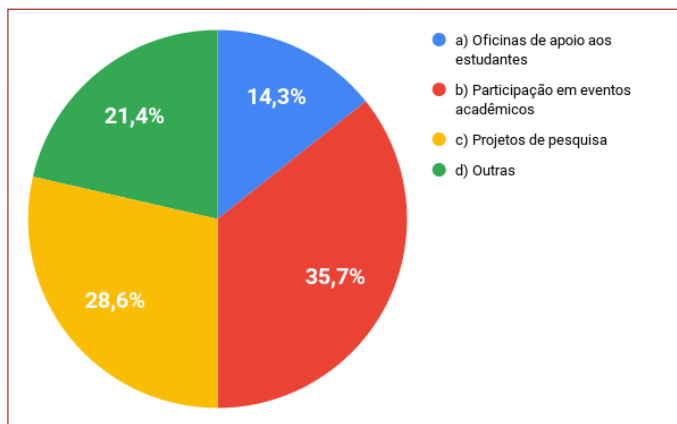
“O PIBID mim prepara para a sala de aula. Mostrando os desafios, as dificuldades da escola pública, mas também a importância do professor na vida dos jovens, com um olhar de docente.” (B8).

“Através da participação em elaboração de atividades dinâmicas, e tendo participação dos alunos, vendo que tem resultado positivo.” (B14).

Essa ênfase na prática pedagógica promove aprendizagem e interação professor/aluno, evidenciando a importância de valorizar o aprendizado do aluno. Além disso, a oportunidade de se familiarizar-se com o ambiente escolar antes do Estágio Supervisionado, preparando-os para sua execução e aumentando suas expectativas como futuros docentes, como aponta no exerto: *“O PIBID só aumenta a minha expectativa enquanto futura docente. Me ajuda no preparo para estágios”.* (B13).

Na quarta pergunta, 35,5% dos pibidianos afirmaram que contribuem com a comunidade acadêmica através da participação em eventos acadêmicos, enquanto 26,6% mencionaram que sua contribuição se dá por meio da participação em Projetos de pesquisa (figura 03).

Figura 03. Atividades contribuem para a comunidade acadêmica

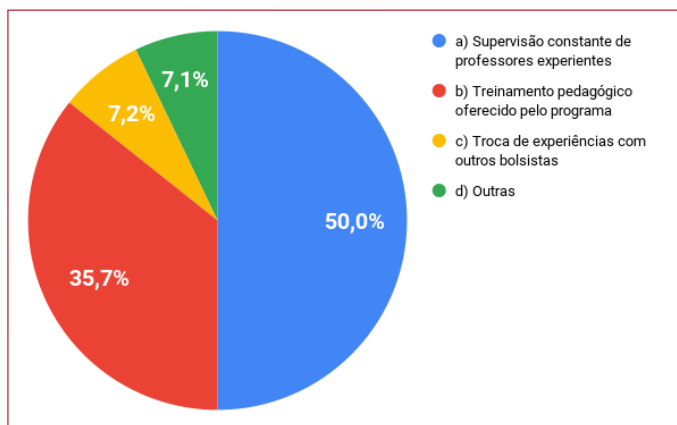


Fonte: Os autores, 2024.

A participação no Pibid enriquece a vida acadêmica, melhorando a qualificação e resultando em avanços significativos na formação de professores. Quando perguntados sobre como o PIBID fornece segurança para assumir a sala de aula, 50% dos bolsistas destacaram a supervisão constante de professores experientes como principal fator (figura 04).



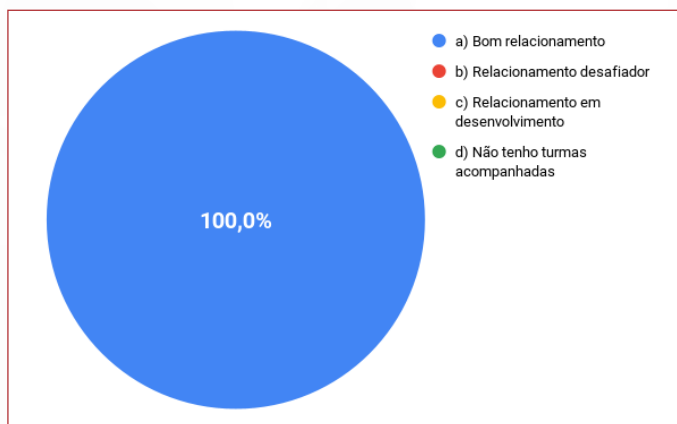
Figura 04. Segurança em sala de aula



Fonte: Os autores, 2024.

As oportunidades de aprendizagem proporcionadas pelos professores são de grande importância. Em relação a avaliação do relacionamento dos pibidianos com as turmas que foram acompanhadas até o momento, todos os participantes relataram ter um bom relacionamento, conforme figura 05.

Figura 05. Avaliação da Interação dos Pibidianos com as turmas acompanhadas

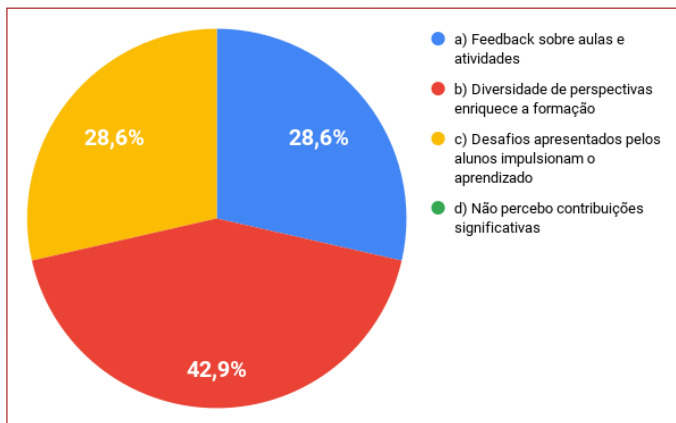


Fonte: Os autores, 2024.

Quando perguntados sobre como os alunos contribuem para o processo de formação docente dentro do programa, 42,9% dos pibidianos disseram que os alunos contribuem com a diversidade de perspectivas que enriquece a formação (figura 06).



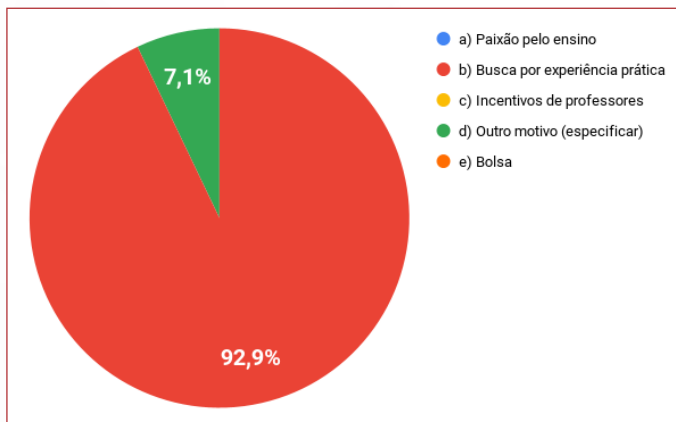
Figura 06. contribuição dos alunos para a formação docente no programa.



Fonte: Os autores, 2024.

Quanto ao que motivou os discentes se tornarem um bolsista de Iniciação à Docência, 92,9% denotam que foi a busca pela experiência prática (figura 07).

Figura 07. Motivo dos bolsistas participarem do pibid.

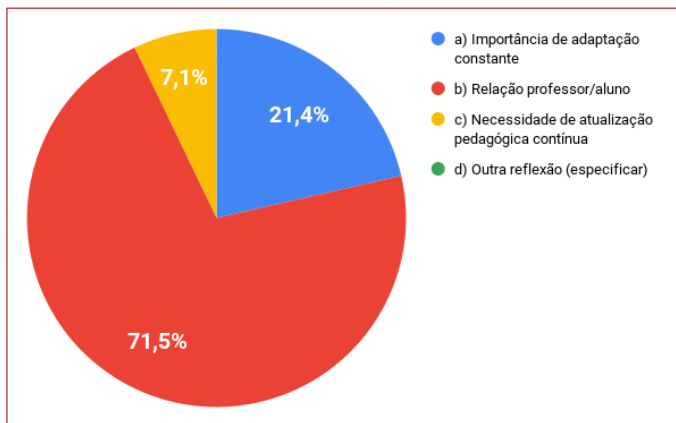


Fonte: Os autores, 2024.

Ao destacarem a importância do programa para adquirir experiência, fica claro o valor da relação prática docente x experiências em sala de aula. Em relação às reflexões retiradas do PIBID que os pibidianos levarão para a profissão, 71,4% apontaram que será a relação professor/aluno. (Figura 08)



Figura 8: Reflexões que serão levadas para a profissão.



Fonte: Os autores, 2024.

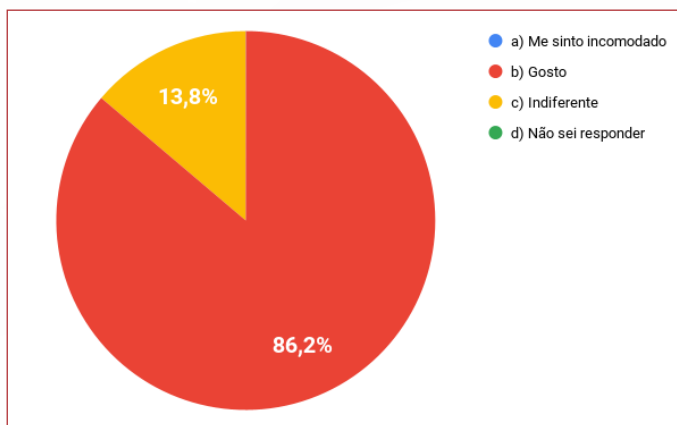
A maioria dos pibidianos não sugeriram nenhuma melhoria para o programa, como descritos na fala a seguir: “Não sugiro nada.” (B2); “Nenhuma sugestão.” (B6); “Não sugiro nada, o programa já é condizente com minhas expectativas.” (B13); “Está tudo perfeito.” (B14), expressando satisfação com seu atual funcionamento. Outros mencionaram a necessidade de um fundo para custear a produção de materiais didáticos, como na fala a seguir: “Suporte financeiro para custear as produções dos materiais.” (B4), enquanto outros sugeriram “Mais viagens de encontro com Pibidianos de outros Campus, assim como palestras e encontros formativos.” (B8).

O formulário aplicado aos estudantes que tem pibidianos atuando em sua aula de Biologia no IF Baiano – Campus Valença, traz a concepção da interação pibidiano-aluno. Quando perguntados sobre como se sentem com a participação dos pibidianos em sala de aula 86,2% afirmaram que gostam (figura 09).

É importante que a relação entre os pibidianos e os estudantes seja harmoniosa, facilitando a assistência oferecida por eles. Quanto à familiaridade com o PIBID, 51,7% dos estudantes já tinham conhecimento prévio sobre a existência do programa, como mostrado na figura 10.

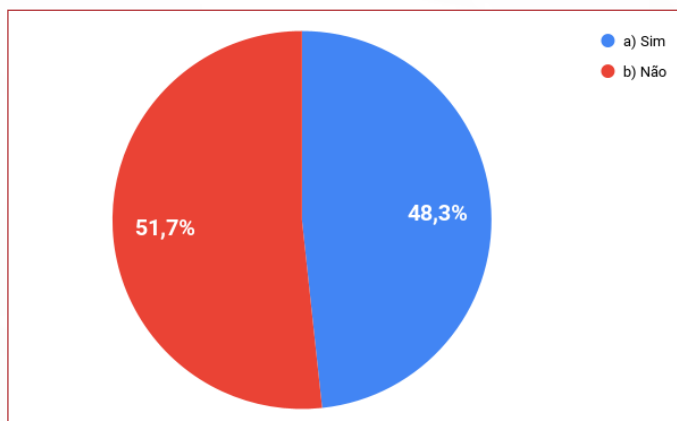


Figura 9: Como os alunos se sentem com os pibidianos em sala de aula.



Fonte: Os autores, 2024.

Figura 10: Os alunos que já ouviram falar do Pibid.

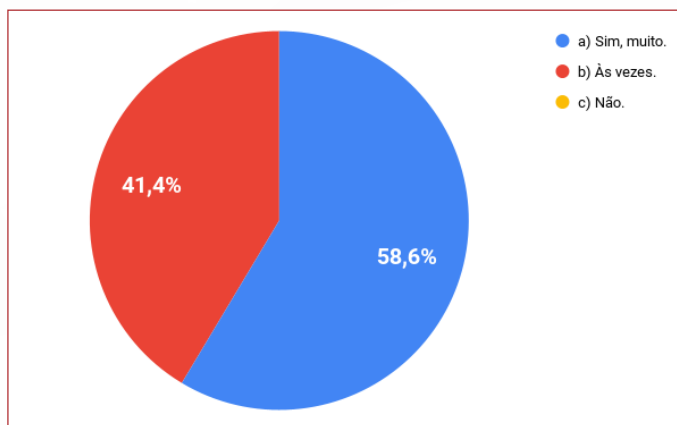


Fonte: Os autores, 2024.

Conforme ilustrado na figura 11, 58,6% dos alunos responderam “Sim, muito” indicando que o corpo discente do Pibid contribuiu significativamente para tornar as aulas mais envolventes e interessantes.



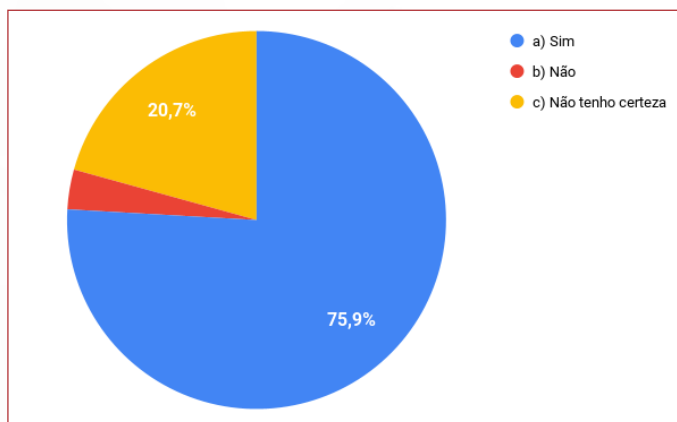
Figura 11: Pibidianos tornam as aulas mais envolventes e interessantes.



Fonte: Os autores, 2024.

Na quarta pergunta sobre se os estudantes sentem que os pibidianos estão preparados para ajudar em sala de aula e 75,9% dos alunos responderam conforme mostrado na figura 12.

Figura 12: Os Pibidianos estão preparados para ajudar em sala de aula.

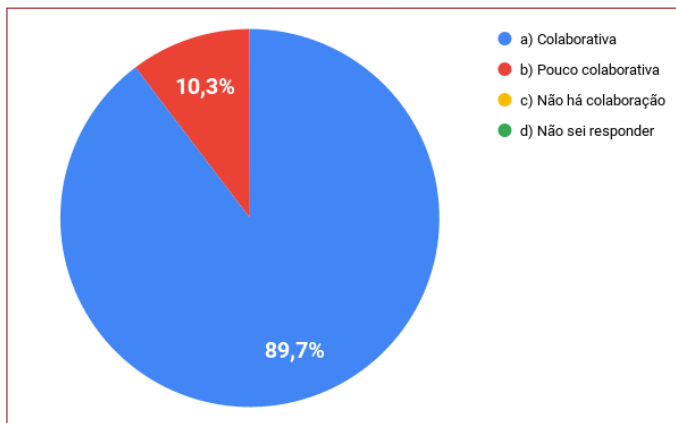


Fonte: Os autores, 2024.

Quando perguntados sobre como classificaria a colaboração entre o professor e os alunos do PIBID em sua sala de aula, 89,7% dos alunos consideraram-na colaborativa (figura13).



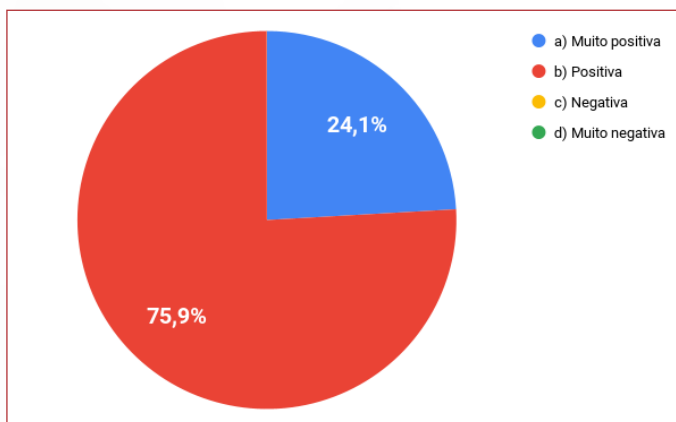
Figura 13: Há uma colaboração entre professor e os pibidianos em sua sala de aula



Fonte: Os autores, 2024.

Na sexta pergunta, os alunos foram questionados se sentem que os estudantes do PIBID estão preparados para ajudar em sala de aula, e 75,9% consideram conforme ilustrado na figura 14.

Figura 14: Os pibidianos estão preparados para ajudar em sala de aula.

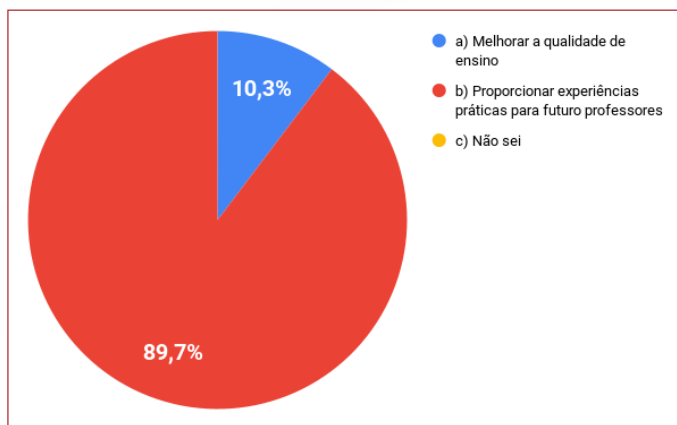


Fonte: Os autores, 2024.

Quando questionados sobre o objetivo do programa PIBID, 89,7% afirmaram que é proporcionar experiências práticas para futuro professores. (figura 15).



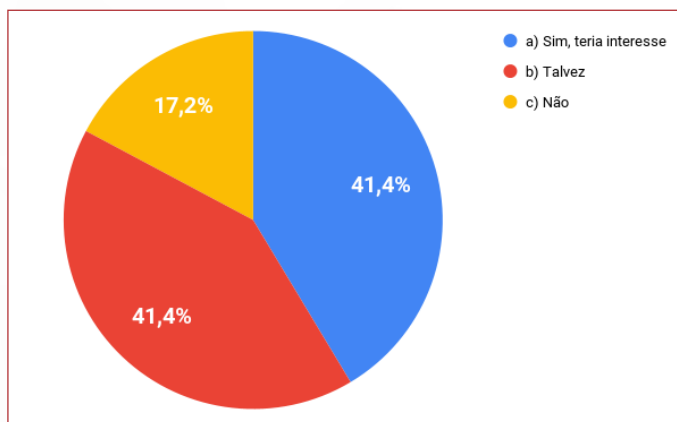
Figura 15: O objetivo do pibid segundo os estudantes.



Fonte: Os autores, 2024.

Quando questionados se participariam do Pibid caso estivessem cursando uma graduação de licenciatura, 41,4 % afirmaram que sim, teriam interesse, enquanto outros 41,4 % disseram que talvez participariam (figura 16).

Figura 16: Estudantes que fariam o pibid se estivesse na graduação de licenciatura.



Fonte: Os autores, 2024.

Os estudantes consideraram importantes/interessantes as atividades realizadas pelos estudantes do PIBID, conforme as falas: “*Sim, pois contribuiu no nosso aprendizado*”. (E1)⁵; “*sim, porque eles tentam de forma dinâmica transmitir o que sabem para nós discentes.*” (E4);

5 Os estudantes participantes da pesquisa que têm Pibidianos atuando em suas salas de aula



“Sim , pois proporcionou uma maior interação entre os discentes através das atividades dinâmicas.” (E8). Essas falas destacam a importância dos pibidianos usarem a dinamicidade nas aulas porque levam motivação, e interesse dos alunos na realização das atividades propostas, como descreve a fala de um estudante a seguir: “Sim. Extrair o dna de uma banana é muito interessante.”(E17), assim, o Pibid traz consigo a expectativa de aulas e atividades diferenciadas que marcam a trajetória dos alunos.

Nas sugestões de atividades que os estudantes dariam para os pibidianos aplicarem em sala de aula, foi observado que os estudantes focaram principalmente em questões do Enem, como descritos a seguir: “*Simulado do Enem pq tá perto.*” (E2); “*Quiz, prova estilo ENEM, etc.*” (E6); “*Questão do ENEM*” (E9), devido a proximidade do exame. No entanto, é notável que, no contexto da prática pibidiana percebe-se que os bolsistas são altamente significativos, como evidenciado nessa fala “*quizes e aulas mais dinâmicas, como vcs já estão implementando*” (E5).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O subprojeto Biologia no âmbito do PIBID tem sido uma importante iniciativa na política educacional para aprimorar a formação de licenciandos. Essa integração entre escola básica e universidade possibilita uma formação mais completa, com a prática como elemento central de formação. Os bolsistas, em colaboração com supervisores, desenvolvem atividades que promovem um ensino participativo, contribuindo assim para uma formação inicial mais qualificada.

Em suma, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), campus Valença, desempenhou e ainda desempenha um papel significativo na formação dos licenciados. Ao integrá-los na dinâmica da sala de aula, o programa os capacita a se tornarem participantes ativos no processo educacional, reforçando assim sua relevância contínua.

5 AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao docente que participou da elaboração da pesquisa e aos colaboradores CAPES e IFBAIANO - *Campus Valença*.

foram identificados pelo código E1, E2, E3,...E27, E28, E29. Todas as falas estão entre aspas e em itálico.



REFERÊNCIAS

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**, Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 18 jan. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho Docente. In: DALBEN, Angela et al (org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 129-149. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF. Acesso em: 16 jan. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.92, n.230, p.34-51, jan/abr 2011.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Um estudo avaliativo do programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC, 2014. 117p. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-Pibid-arquivo Anexado.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

RELATÓRIO DE GESTÃO PIBID 2009-2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11^o edição. Petrópolis: Vozes, 2010.

UNIOESTE. **Subprojeto de Geografia**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 2013. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf . Acesso em: 01 jan. 2024.



O PIBID LETRAS COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR: VIVÊNCIAS DOS BOLSISTAS EM TURMAS DO ENSINO MÉDIO

Daniele Pereira Santos¹

Nilson de Sousa Rutizat²

Resumo: A formação inicial de professores é imprescindível e contribui significativamente na ampliação dos saberes para que o professor de português seja um profissional de excelência. Dessa forma, este estudo analisa as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/ IFPB), no subnúcleo ECIT Chiquinho Cartaxo, como ferramenta na formação de professores da educação básica, que possibilita desenvolver competências e habilidades para a prática docente, a fim de fomentar a integração entre a formação acadêmica e a prática docente em sala de aula. Como metodologia, tem-se o relato de experiência das atividades práticas realizadas pelos bolsistas, examinando de forma qualitativa a influência dessas práticas na formação profissional do professor. Nesse aspecto, a análise dos resultados, tendo como referência as ações desenvolvidas, demonstrou como o programa estimula a reflexão crítica e ações inovadoras, integrando teoria e prática no contexto educacional. Assim, emerge como um agente promovedor de integração da IES com a escola de ensino básico de maneira significativa. Não apenas como ferramenta de formação

1 Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa, especialista em Ensino de Língua Portuguesa, professora da Rede Estadual da Paraíba, supervisora no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), IFPB, Campus Sousa, daniele.santos1@professor.pb.gov.br

2 Licenciado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, especialista em Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa e da Literatura na Educação Básica, professor da Rede Estadual da Paraíba, supervisor no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), IFPB, Campus Sousa, nilson.rutizat@professor.pb.gov.br



para o futuro professor, mas também resgata e fortalece a prática docente do professor supervisor.

Palavras-chave: PIBID; formação de professores; integração teoria e prática.

Abstract: Initial teacher training is essential and contributes significantly to expanding knowledge so that Portuguese teachers can be excellent professionals. Thus, this study analyzes the contributions of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID/IFPB), in the ECIT Chiquinho Cartaxo sub-nucleus, as a tool in the training of basic education teachers, which makes it possible to develop skills and abilities for teaching practice, in order to foster integration between academic training and teaching practice in the classroom. As a methodology, there is an experience report on the practical activities carried out by the scholarship holders, qualitatively examining the influence of these practices on the teacher's professional training. In this aspect, the analysis of the results, using the actions developed as a reference, demonstrated how the program encourages critical reflection and innovative actions, integrating theory and practice in the educational context. Thus, it emerges as an agent that promotes the integration of the IES with the basic education school in a significant way. Not only as a training tool for the future teacher, but it also rescues and strengthens the teaching practice of the supervising teacher.

Keywords: PIBID; teacher training; integration of theory and practice.



1 INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura, o ensino à distância (EAD) tem se destacado como uma alternativa eficaz para democratizar o acesso à educação superior no Brasil. Nesse contexto, o Curso de Letras do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), na modalidade EAD, emerge como uma oportunidade expressiva para o aprofundamento dos conhecimentos linguísticos e literários, mantendo a flexibilidade proporcionada pela educação à distância.

Destaca-se que nessa relação de democratização, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Letras desempenha um papel crucial na formação de professores, servindo como uma ponte entre a teoria, representada pelas aulas remotas, e a prática, refletida nas ações desenvolvidas na escola-campo. Essa iniciativa contribui significativamente para a valorização e o aprimoramento do magistério, ao cumprir uma série de objetivos que elevam a qualidade da formação inicial de professores de português para a educação básica.

Baseando-se nas reflexões de Tardif (2014) sobre os distintos domínios do conhecimento docente, compreende-se que o PIBID/Letras oferece aos graduandos uma imersão prática que enriquece sua formação e estimula a participação em experiências metodológicas, tecnológicas, práticas inovadoras e interdisciplinares. Essa integração entre teoria e prática contribui para superar desafios identificados no processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma educação mais eficaz e inclusiva.

Além disso, o PIBID/Letras mobiliza os professores das escolas públicas como formadores dos futuros docentes, fortalecendo a colaboração entre universidade e escola. Essa parceria não apenas enriquece o processo formativo, mas também valoriza o ensino superior ao incorporar os licenciandos à prática escolar. Com isso, contribui para o fortalecimento das escolas públicas como protagonistas na formação de professores e para a conexão entre teoria e prática, essenciais para uma educação de excelência.

Com base nessas considerações, adotaremos a abordagem do relato de experiência das ações desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID-LETRAS do IFPB, na ECIT Chiquinho Cartaxo, Sousa-PB, em 2023, sob uma ótica qualitativa para explorar as contribuições do PIBID/Letras na formação de professores de língua portuguesa no contexto da educação básica.



2 METODOLOGIA

Neste estudo, adotaremos uma abordagem metodológica que combina o relato de experiência com uma análise qualitativa das atividades realizadas pelos bolsistas do PIBID-LETRAS na ECIT Chiquinho Cartaxo, Sousa-PB, durante o ano de 2023. Assim sendo, a população investigada consistiu nos pibidianos ativos na ECIT Chiquinho Cartaxo. Durante esse período, foram utilizados principalmente o relato de experiência e a análise documental como instrumentos de coleta de dados, os quais englobaram os registros das atividades desenvolvidas pelos bolsistas.

A análise dos dados foi conduzida de forma qualitativa, visando identificar as contribuições do PIBID/Letras na formação de professores de língua portuguesa, examinando não apenas as ações práticas dos bolsistas na instituição de ensino, mas também a relevância do programa no contexto das diversas abordagens de ensino e na efetividade da prática docente.

Além disso, a análise qualitativa será embasada em estudos relevantes, como os de Rinaldi e Cardoso (2012), Falconi (2009), Monteiro (2020) e Inocente (2017), entre outros, os quais investigam a interação entre os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica, fornecendo uma base sólida para a compreensão e interpretação dos resultados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciar a carreira como professor na Educação Básica pode ser uma jornada desafiadora, repleta de obstáculos e dificuldades que surpreendem muitas vezes até mesmo os profissionais mais bem preparados. Desde o primeiro contato com a realidade da sala de aula, os professores iniciantes enfrentam uma série de desafios que podem impactar significativamente sua prática pedagógica e seu desenvolvimento profissional. Essas dificuldades vão desde questões relacionadas à gestão da sala de aula e ao relacionamento com os alunos até desafios mais amplos, como a falta de recursos e infraestrutura adequados, a sobrecarga de trabalho e a pressão por resultados.

Por essa razão, a formação inicial de professores é imprescindível e contribui significativamente na ampliação dos saberes e conhecimentos para que o professor de português seja um profissional de excelência no seu campo de atuação. O pensamento de Rinaldi e Cardoso (2012), embora fundamentado no ano citado, se mostra atual no que tange aos diversos



desafios de exercer a ação docente de qualidade, por indicar lacunas e severos problemas associados ao modo como a formação inicial é concretizada.

Nesse contexto, é fundamental que as instituições de ensino e os órgãos responsáveis pela formação de professores ofereçam apoio e suporte adequados aos novos docentes, para possam superar esses desafios e desenvolver uma prática pedagógica sólida e eficaz.

E é nesse aspecto, que o PIBID se torna uma ferramenta de formação do professor, uma vez que possibilita a interação entre as teorias educacionais e a prática profissional através das atividades supervisionadas, bem como das vivências em sala de aula e comunidade escolar. Com relação à criação do programa, Oliveira e Lins (2018) relatam que:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2009 através do decreto nº 6.755/09 como forma de contemplar a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, seu intuito era contribuir com o aprofundamento entre a teoria e a prática dos estudantes dos cursos de graduação de diversas licenciaturas, ou seja, os futuros professores da Educação Básica. (OLIVEIRA E LINS, 2018, p. 2).

Nessa articulação, o bolsista percebe que ao desenvolver atividades pedagógicas coletivamente, o trabalho docente se torna reflexivo, uma vez que os conhecimentos teóricos e práticos são repensados durante o processo educacional, visando melhorias de resultados. Além disso, considerando o ciclo PDCA (Plan, Do, Check e Action), é válido reforçar o que diz Falconi (2009) sobre a eficiência do PDCA em se atingir os objetivos, bem como a necessidade de acompanhamentos de todas as etapas:

O PDCA permite criar, aprender, copiar e difundir conhecimento e que o aprendizado é a alma de sua utilização. O PDCA transforma uma organização numa escola, pois a busca por resultados é paralela à busca do conhecimento. Existem dois tipos de metas que se procura atingir em qualquer organização: resultados que desejamos melhorar e resultados que desejamos manter. Nos dois casos utilizamos o método PDCA. Na verdade, qualquer resultado que se melhora deve, imediatamente, ser estabilizado nas operações do dia a dia por meio da padronização e do treinamento no trabalho. Então, o método PDCA, não é utilizável por si só. Sempre que queremos gerenciar (resolver problemas), devemos utilizar o



PDCA para melhorar em conjunto com o PDCA para manter.
(FALCONI, 2009, p. 41).

Assim, utilizar o PDCA alinhado à prática docente é útil para a identificação de problemas, análise, proposição e execução de melhoria contínua. No contexto específico do desenvolvimento de oficinas em sala de aula pelas bolsistas do PIBID Letras na ECIT Chiquinho Cartaxo, a aplicação desse ciclo permitiu um acompanhamento sistemático do processo de ensino-aprendizagem.

Ao planejar as atividades (Plan), implementá-las em sala de aula (Do), avaliar os resultados obtidos (Check) e, em seguida, realizar ajustes ou aprimoramentos necessários (Act), as bolsistas puderam garantir uma aprendizagem efetiva para os alunos participantes. Essa abordagem demonstra como a integração de metodologias de gestão da qualidade pode contribuir significativamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a promoção de um ambiente de ensino mais eficaz e dinâmico.

Reflexão Crítica: Ações do Subprojeto Letras Desenvolvidas na ECIT Chiquinho Cartaxo

O alcance dos objetivos do subprojeto Letras promoveu uma integração significativa dos estudantes de licenciatura no ambiente escolar da ECIT. Isso não apenas incentivou uma reflexão mais profunda sobre o ensino e o papel do professor, mas também ressaltou a importância de resgatar e fortalecer os elementos cruciais para aprimorar a prática docente, o que nos mostra a importância do PIBID na formação do professor, uma vez por meio das atividades desenvolvidas no projeto eles podem aprimorar ou desenvolver suas práticas docentes.

Essa abordagem visa estimular a praxe educacional ativa, dialógica e reflexiva, apoiada por um embasamento teórico sólido que enriqueça e oriente o desenvolvimento dos saberes necessários à docência. Nesse aspecto, após a ambientação das bolsistas nas observações de aulas, iniciou-se a utilização de estratégias com materiais didáticos alternativos, por meio das metodologias digitais da informação, essa utilização possibilita ao futuro docente uma reflexão crítico avaliativa.

Destaca-se como metodologia de êxito, a aplicação pelas bolsistas da pesquisa e análise sobre os impactos que o regime do ensino remoto emergencial trouxe para o contexto educacional. Esse trabalho não buscou

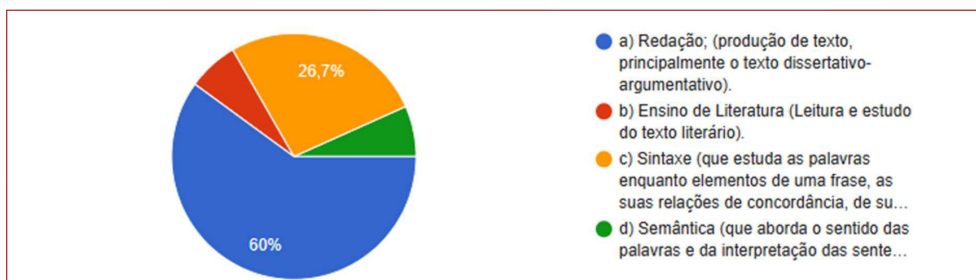


apenas identificar e compreender os impactos, mas também promover a reorganização das metodologias utilizadas pela supervisora em sala de aula, tendo em vista as dificuldades dos estudantes percebidas através da análise das respostas aos questionários. Isso foi importante, ao trazer às bolsistas a visão de que é importante a avaliação diagnóstica.

De forma geral, o Questionário Diagnóstico sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino remoto foi aplicado nas turmas de 1^a, 2^a e 3^a séries da ECIT Chiquinho Cartaxo e apresentou dezenove perguntas relacionadas ao nível de aproveitamento com as aulas remotas, avaliação da experiência, principais dificuldades, existência de motivação para aprender, interação entre os envolvidos.

No que tange às dificuldades apresentadas, a Redação (produção de texto, principalmente o texto dissertativo-argumentativo) perfazendo resposta de 60% dos entrevistados. Com relação à forma de avaliação do Ensino Remoto, 100% foram uníssonos em afirmar que não foi satisfatória. A Figura 1 apresenta o percentual geral das turmas sobre as dificuldades de aprendizagem durante o ensino remoto.

Figura 1- Gráfico 1 Questionário Diagnóstico do Ensino Remoto.



Fonte: Captura de tela. Arquivo pessoal, 2023.

Após o levantamento de dados do Questionário sobre Os Impactos da Pandemia no Ensino de Língua Portuguesa, análise dos resultados e PDCA, as bolsistas iniciaram o processo de elaboração das oficinas à luz da BNCC. Posteriormente, por meio de oficinas, houve o trabalho do gênero, que culminou com a produção da proposta; “Caminhos para a promoção da cultura de Paz e Direitos Humanos no trânsito.” Logo, a participação das licenciandas nessas atividades proporcionou vivências de diagnóstico, planejamento e docência em sala de aula, o que fortaleceu a percepção delas da prática docente. A Figura 2 ilustra momentos das oficinas.



Figura 2- Oficinas trabalhando o texto dissertativo-argumentativo.



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

Outro ponto relevante nas ações do Subprojeto PIBID/Letras que fomentam a prática docente é revalorização das manifestações populares presentes na comunidade escolar e seu entorno. Essas ações, subsidiadas pela professora supervisora, oportunizou às futuras docentes a reflexão da importância de proporcionar aos estudantes uma educação inclusiva e participativa.

O estímulo e aproximação entre ensino e pesquisa ocorre quando o bolsista PIBID compreende a prática educativa como um campo vasto de pesquisa educacional. Ao perceber essa conjuntura, o licenciando em Letras vivencia diferentes práticas, bem como experiencia o favorecimento da coerência entre formação de professores alinhada às finalidades das políticas educacionais.

Na perspectiva do letramento, assim como do letramento literário e metodologias ativas, os futuros docentes alinham as teorias estudadas na licenciatura à prática docente, como no exemplo das oficinas com retomada dos eixos de ensino e integração contempladas pela BNCC e elaboração de painel integrados. Como ferramenta, o painel integrado traz uma abordagem crítica, atuando como um recurso didático que auxilia o professor, de modo a instigar a investigação e o debate, tornando o momento muito apropriado para interação entre os alunos, além de lhes possibilitar crescimento da capacidade de autonomia, iniciativa e reflexão.

[...] O painel integrado pode ser constituído com uma estratégia pedagógica de variação da técnica de fracionamento. Objetiva promover a comunicação, a participação, a cooperação e a integração entre os membros do grupo, permitindo a contribuição de todos no estudo e no debate. Assim, o grande



grupo é dividido em subgrupos, que são totalmente reformulados após determinado tempo de discussão de tal forma que cada subgrupo é composto por integrantes de cada subgrupo anterior. Cada participante leva para o novo subgrupo as conclusões e/ou ideias do grupo anterior, havendo assim possibilidades de cada grupo conhecer as ideias levantadas pelos demais. (INOCENTE, 2017, p. 4099).

Para o desenvolvimento da prática docente eficaz, aconteceram sessões formativas ministradas pelos coordenadores do PIBID Letras, objetivando ultrapassar os limites das aulas regulares do curso, direcionadas especificamente para capacitar os bolsistas em sua futura atuação em sala de aula. Embora seja sabido que os bolsistas do PIBID não ministram aulas diretamente, é essencial estarem preparados para elaborar e conduzir oficinas educativas. Nessa perspectiva, a Figura 3 apresenta a oficina Painel Integrado, ministrada pelo Coordenador Moacir no IFPB, Campus Sousa, para os pibidianos do subnúcleo Sousa.

Figura 3- Realização de oficina para o ensino da metodologia Painel Integrado.



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

Após a reflexão teórica, articulação e planejamento das ações, as bolsistas PIBID aplicaram a oficina Painel Integrado. A Figura 4 apresenta a aplicação do Painel Integrado sobre Variação Linguística com os estudantes da 1ª Série. Essa ação fortalece o vínculo entre teoria e prática, visto que aquilo aprendido na universidade pode ser experienciado em sala de aula, trazendo sentido para as bolsistas.



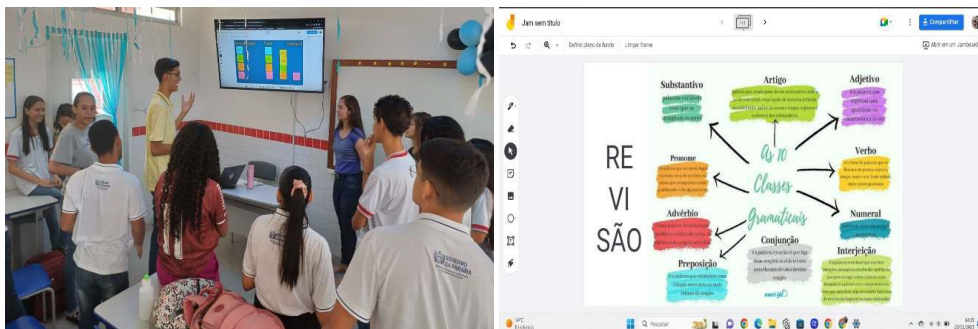
Figura 4- Aplicação da oficina Painel Integrado com as turmas da ECIT.



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

O Jamboard, ferramenta digital integrada ao G Suite, cujo princípio é proporcionar uma experiência colaborativa, foi utilizado pelas pibidianas como painel integrado digital. Uma vez que, todos os participantes conseguem colaborar no Jam em tempo real, de qualquer lugar e a qualquer momento, promovendo a interatividade e a coautoria em diversas situações. A Figura 5 apresenta a aplicação do Painel Integrado digital com os estudantes da 1ª e 2ª séries.

Figura 5- Aplicação da oficina Painel Integrado com as turmas da ECIT.



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

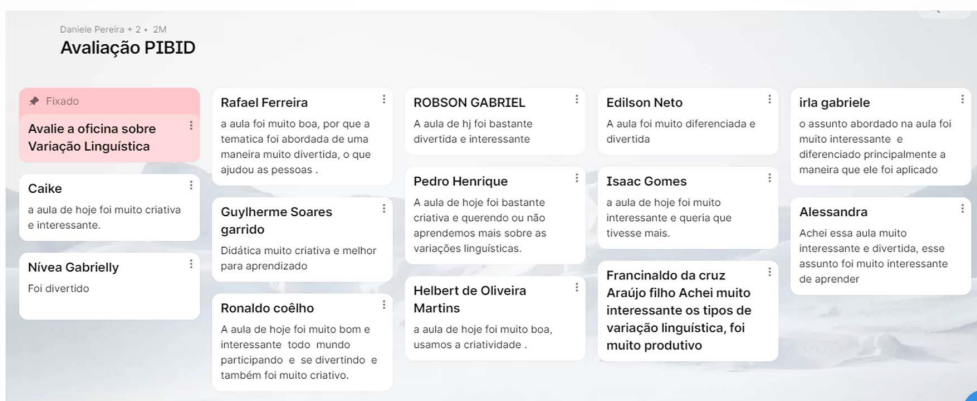
Destaca-se também, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na sala de aula que favorece no desenvolvimento intelectual dos alunos, contribuindo para despertar os interesses dos discentes, fazendo com que os mesmos procurem se aproximar mais dos conteúdos abordados. De acordo com Monteiro (2020):



Com o uso do Padlet, pode-se criar resumos visuais, resenhas colaborativas de livros, mural de anotações, resumir conteúdo, realizar exercícios e compartilhar arquivos que podem ser usados para atividades em sala de aula. Nesse sentido, a ferramenta torna-se eficaz na construção de um novo modelo de organização de conteúdo hipertextual, principalmente devido às suas características, que permitem a criação de conteúdo linkado e fácil reconstrução das informações dispostas nos murais. (MONTEIRO, 2020, p.8):

Dessa forma, é importante utilizar o Padlet como ferramenta de aprendizagem e letramento, uma vez que potencializa as habilidades de leitura e escrita dos estudantes, por meio da mediação consciente do professor. Assim, as Figuras 4 e 5 apresentam a utilização do Padlet como ferramenta facilitadora da aprendizagem.

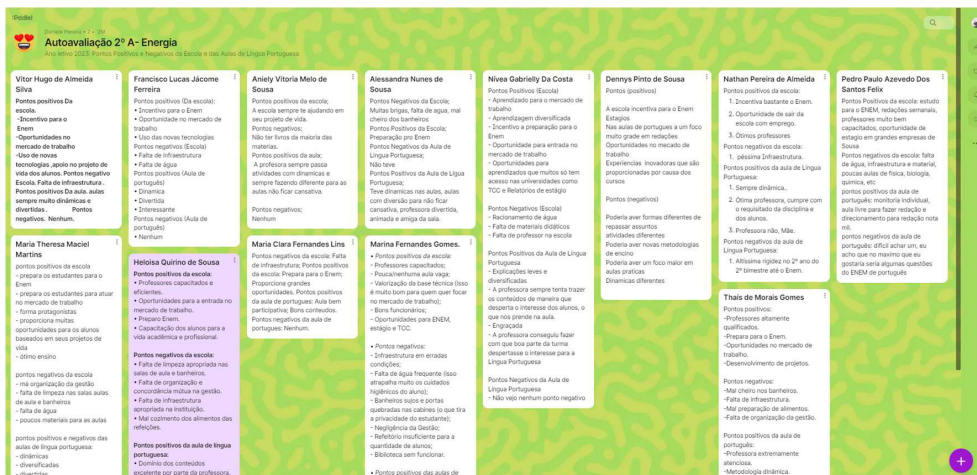
Figura 4. Padlet – Avaliação da Oficina Painel Integrado sobre Variação Linguística.



Fonte: - Captura de tela. Arquivo pessoal, 2023.



Figura 5. Padlet – Avaliação Ano letivo 2023.



Fonte: Captura da tela; Arquivo dos autores, 2023. - <https://padlet.com/danywelyng/autoavalia-o-2-a-energia-clbe0ezqzibqicr>

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os fundamentos teóricos e as metodologias abordadas nesta análise, o PIBID/Letras emerge como um agente promovedor de integração da IES com a escola de ensino básico de maneira significativa. Não apenas como ferramenta de formação para o futuro professor, mas também resgata e fortalece a prática docente do professor supervisor.

Dessa forma, diante do exposto, as ações do PIBID/Letras contribuem para a valorização e aprimoramento da praxe do professor, visto que garante aos licenciandos/ bolsistas PIBID, a preparação para enfrentar os muitos desafios da educação básica com ética, compromisso e responsabilidade social. A profissão professor deve ser construída por meio das experiências e o PIBID oferece práticas e reflexões inovadoras.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”, do Instituto Federal de Paraíba (IFPB).



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação - MEC/CAPES. **Decreto N° 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. 2010.

FALCONI, V. **O Verdadeiro Poder.** 2. ed. Nova Lima: Falconi Editora, v. 1, 2013.

INOCENTE, Luciane. **Painel integrado: material didático pedagógico facilitador do processo de ensino-aprendizagem.** In: EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação. Sertão – RS, 2017. pg. 4096 a 4107.

LINS, Quézia Ferreira dos Santos; OLIVEIRA, Izabel Cristina Barbosa de. **PIBID e formação inicial do professor: a vinculação entre teoria e prática.** In: CONEDU, V., 2018. Anais. Recife: Realize, 2018

RINALDI, R. P.; CARDOSO, L. C. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores: aproximações com o contexto escolar.** In: Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, 3, Santiago de Chile, 2012.

SANTOS JUNIOR; MONTEIRO. **As tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia.** Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-15, jan./dez. 2020

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M.E.B.; ALEXANDRA, F.S.G. **Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino.** Revista Diálogo Educacional, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, Brasil, vol. 17, n. 52, pp. 455-478, 2017.



PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO INICIAL DOS ALUNOS DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Tamires Rigoti Nunes¹

Celso Eduardo Brito²

Resumo: O estágio representa uma oportunidade singular para os estudantes de licenciatura entrarem em contato com seu ambiente de trabalho, marcando o início de sua caminhada pedagógica e proporcionando a experiência do “chão da escola”. O Programa de Residência Pedagógica (PRP) tem como objetivo impulsionar projetos institucionais de residência pedagógica, orientados por Instituições de Ensino Superior, promovendo uma estreita conexão entre o ensino superior e a educação básica. Este programa oferece ao professor em formação inicial a vivência prática da sala de aula. Neste trabalho, analisamos os impactos do PRP para os estudantes do curso de licenciatura em matemática do IFBA, *campus* Eunápolis, considerando os resultados qualitativos obtidos por meio de um questionário aplicado aos residentes. O artigo destaca a importância da formação inicial do professor, enfatizando a integração entre teoria e prática, além de ressaltar a efetivação de vivências que moldam o futuro professor.

Palavras-chave: Estágio; estudante de licenciatura; programa de residência pedagógica; teoria e prática.

Abstract: The internship represents a unique opportunity for undergraduate students to get in touch with their work environment, marking the beginning of their pedagogical journey and providing the “school floor” experience.

1 Prof. Mestre em Matemática (UESC), Professora Preceptora do programa de Residência Pedagógica, IFBA, *Campus* Eunápolis, tamiresrigoti@gmail.com

2 Prof. Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA), Coordenador pelo programa Residência Pedagógica, IFBA, *Campus* Eunápolis, celsoedu@ifba.com.br



The Pedagogical Residency Program (PRP) aims to promote institutional pedagogical residency projects, guided by Higher Education Institutions, promoting a close connection between higher education and basic education. This program offers pre-service teachers practical experience in the classroom. In this work, we analyzed the impacts of the PRP on students of the mathematics degree course at IFBA, Eunápolis campus, considering the qualitative results obtained through a questionnaire administered to residents. The article highlights the importance of initial teacher training, emphasizing the integration between theory and practice, in addition to highlighting the implementation of experiences that shape the future teacher.

Keywords: Internship, undergraduate student; pedagogical residency program; theory and practice.



1 INTRODUÇÃO

O sucesso na prática docente encontra-se em seus alicerces bem consolidados no processo de formação de professores nas instituições de ensino superior. Os cursos voltados à licenciatura devem harmonizar-se bem com as concepções e teorias que relacionam com êxito o ato de ensinar e aprender, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem. Pois, torna-se inviável conduzir experiências na futura atuação docente se essa abordagem não for cultivada durante a formação desses estudantes.

Durante a trajetória da licenciatura, depositamos grandes expectativas na etapa crucial do estágio supervisionado. Este momento geralmente é marcado pela primeira imersão dos alunos em seu futuro reduto de trabalho: a sala de aula. É nesse cenário que eles adquirem a oportunidade de pôr em prática o conhecimento adquirido nas disciplinas do curso.

O estágio representa a oportunidade que o estudante de licenciatura poder integrar teoria e prática, dando início à sua jornada pedagógica. Nesse instante, garante-se a oportunidade de vivenciar experiências valorosas, como também de aprender a transmitir conteúdos e trocar conhecimentos, mas também questões como didática, planejamento, gestão de conflitos, reconhecimento, etc. Além disso, é um momento primordial para compreender o papel essencial que o professor desempenha como mediador e orientador de uma turma.

Pode-se dizer que o motor que anima e dá sentido ao estágio –tanto na Pedagogia como nas demais licenciaturas –é a busca da relação contínua – possível e necessária –entre os estudos teóricos e a ação prática cotidiana. [...] Importa analisar o que acontece, como, por que, onde, com quem e quando acontecem determinadas situações buscando um novo sentido diante do que está sendo observado e apreendido no processo junto à realidade observada. (CALDERANO, 2012, p. 251)

Considerando todos esses pontos a respeito do estágio, a coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) promove e financia o Programa de Residência Pedagógica (PRP) com o objetivo de impulsionar projetos institucionais de residência pedagógica orientados por Instituições de Ensino Superior (IES) desde 2018, esta iniciativa parte do Ministério da Educação que tem por meta principal o enriquecimento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura, de modo a



estabelecer conexões reais entre teoria e prática para estudantes enquanto atuantes nas escolas da rede pública desse país, Brasil.

Neste artigo, propomos abordar a implementação das atividades do Programa de Residência Pedagógica (PRP) ao longo do ano de 2023 no âmbito do curso de licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *campus* Eunápolis. Destacaremos os impactos significativos na formação inicial dos residentes (alunos do curso de ensino superior). Dessa maneira, será possível compreender a relação estabelecida entre a instituição de ensino superior (IES) e a escola, a partir da atuação dos residentes nas escolas-campo, assim como, a metodologia empregada nessa pesquisa.

2 METODOLOGIA

Este trabalho possui abordagem qualitativa e fundamentou-se em documentos relacionados ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) e no questionário aplicado aos residentes, cujo propósito era captar de maneira qualitativa, as perspectivas dos estudantes de licenciatura em relação à sua participação no programa.

A coleta de relatos sobre suas experiências no projeto e na prática em sala de aula foi realizada junto aos participantes do programa associado ao IFBA, *campus* Eunápolis. No decorrer do texto, os residentes foram identificados por meio de códigos, como exemplificado por “Residente A”, “Residente B” e “Residente C”.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implementação do PRP requer uma cuidadosa seleção de supervisores, preceptores e residentes. Essa seleção ocorre por meio de um edital detalhado que segue as diretrizes estabelecidas pela CAPES³. No contexto específico abordado, o IFBA *campus* Eunápolis desempenhou um papel crucial como IES, servindo como elo para viabilizar a execução do projeto nas escolas-campo (escolas públicas de educação básica), tanto no ensino

3 A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desempenha um papel fundamental no cenário acadêmico brasileiro, envolvendo-se na avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, na divulgação da produção científica, no investimento na formação de pesquisadores, na promoção da cooperação científica internacional e no fomento da formação de professores para a educação básica, seja presencialmente ou a distância.



fundamental quanto no ensino médio, na cidade de Eunápolis-BA (localizada no extremo sul baiano), conforme as diretrizes estabelecidas no edital. O processo seletivo ocorreu em outubro de 2022 para que as atividades fossem iniciadas em novembro do mesmo ano.

Na residência pedagógica, o estudante do curso de licenciatura, o residente, desempenha um papel ativo ao colocar em prática o planejamento elaborado com base nas teorias discutidas nos encontros em grupo. Além disso, recebe orientações do professor da educação básica (preceptor) e é acompanhado por ele durante a regência na escola-campo. A carga horária destinada ao desenvolvimento das atividades do PRP totaliza 414 horas, distribuídas em três módulos semestrais de 138 horas cada. Na IES em questão, o primeiro módulo ocorreu entre novembro/2022 e maio/2023 e o segundo módulo entre maio/2023 e novembro/2023.

Em relação às responsabilidades de cada segmento, de forma resumida, destacamos que o supervisor desempenha papel fundamental ao elaborar, desenvolver e monitorar as atividades dos estudantes em colaboração com as redes, o coordenador de área e, ainda, ao controlar a frequência. Além disso, deve informar sobre eventuais mudanças nas condições de participação, participar de seminários de formação, comunicar à comunidade escolar, compartilhar boas práticas, enviar relatórios, participar das atividades de acompanhamento e avaliação, e formalizar compromisso para recebimento da bolsa.

O preceptor, por sua vez, desempenha papel crucial ao planejar atividades, orientar relatórios, acompanhar e avaliar os residentes, auxiliar na elaboração de materiais, informar sobre frequência, participar de reuniões e contribuir para o aperfeiçoamento do programa. Por fim, o residente deve executar as ações do plano de residência pedagógica, desenvolver planos de aula sob orientação, cumprir a carga horária estabelecida pela CAPES, documentar as atividades em relatórios, participar do acompanhamento e avaliação do projeto, comunicar intercorrências, e garantir o cumprimento da carga horária total dentro do prazo de conclusão do curso.

O IFBA *campus* Eunápolis oferece o curso de licenciatura em Matemática, tornando-se um ambiente propício para a implementação do relevante programa de residência pedagógica. Após a seleção, o PRP pôde contar com a participação de um supervisor, três preceptores (um da rede federal, uma da rede estadual e uma da rede municipal de ensino) e 16 residentes (entre eles ativos e desligados), distribuídos conforme a decisão do supervisor em relação aos preceptores.



Antes que os residentes pudessem ser destinados à observação e efetiva regência nas turmas da escola-campo, é essencial uma preparação teórica que lhes permitam elaborar planejamentos e construções aplicáveis em sala de aula. Nesse sentido, foram conduzidos estudos e discussões focados em teorias didáticas específicas, sendo elas: a Teoria Antropológica do Didático (TAD), a Teoria dos Registros de Representação e Semiótica (TRRS), a Teoria das Situações Didáticas e também a Decolonização da Didática Matemática. As metodologias em Educação Matemática foram: Erros e Obstáculos, Jogos, Modelos Concretos e Tecnologias Digitais. Além disso se debruçaram no documento orientador da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no DCRB (Documento Curricular Referencial da Bahia).

Por meio de um questionário foi possível coletar o depoimento de alguns residentes quanto a sua participação no projeto e atuação na escola campo. O objetivo foi compreender como o PRP pôde colaborar para aproximar o residente do ambiente escolar, permitindo a aplicação da prática dos conhecimentos teóricos e o enfrentamento dos desafios do magistério.

O primeiro questionamento foi, “Como o PRP (Programa de residência pedagógica) influenciou para autoconhecimento em relação a sua futura profissão como docente?”. O residente D, diz que:

Além de a PRP oferecer a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar, também me permitiu aprofundar meus conhecimentos sobre as práticas pedagógicas ao proporcionar, durante o trajeto, o contato com algumas teorias [...]. Dessa forma, a PRP nos proporciona um momento teórico e a exposição a situações reais (Residente D, 2024).

Enquanto o residente E, relata que:

Eu gosto de dar aula, e, gosto mais ainda de quando percebo que está dando certo. Minha vontade de ser professor, começou quando eu dava aula de reforço para os colegas, e, minha experiência no PRP, durante o período que eu passava na sala de aula, só deu mais a certeza que eu queria estar ali dando aula, ensinando, tirando dúvidas, explicando, corrigindo e aprendendo também com os alunos (Residente E, 2024).

Observamos aqui a relevância da experiência e da imersão no contexto escolar, destacando o reconhecimento em relação à profissão docente. Em outras palavras, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) destaca-se por sua preocupação na edificação da formação do futuro professor, abrangendo tanto o conhecimento teórico quanto o prático. Isso implica que o estudante,



enquanto residente, necessita de uma base sólida e uma preparação teórica que o capacite para a atuação eficaz na sala de aula.

Foi solicitado que os residentes avaliassem como o PRP contribuiu para seu desenvolvimento como futuros professores. De maneira unânime, os residentes expressaram de forma positiva sua experiência no programa. A residente A compartilhou: “Tive a oportunidade de vivenciar todo o processo como docente, desde planejamentos de aulas, estudos prévios a sala de aula, aplicação de teorias. E aprender com profissionais da área em todo o processo”.

Outra questão direcionada aos residentes, foi: “ Na sua trajetória como professor em formação inicial, diante dos desafios como a apropriação do conteúdo, planejamento, domínio de sala, resolução de conflitos, entre outros, qual aspecto se revelou mais desafiador para você? “. Para o residente C o domínio de sala é um grande desafio enquanto o residente B compartilhou, que:

Acredito que a apropriação do conteúdo, visto que fiquei com um objeto matemático a qual eu tenho aversão, logo eu precisava me esforçar muito mais para entender suas particularidades afim de poder sanar qualquer eventual dúvida dos alunos. Quanto ao planejamento tive auxílio da preceptora para correção, logo quando precisava fazer outros tinha mais “confiança” diante das dicas que iam sendo passadas a mim. Sobre o domínio de sala e resolução de conflitos, acredito que tive uma boa experiência junto a turma que a mim foi confiada (Residente B, 2024).

É evidente a importância do planejamento de aula, pois o residente precisa dominar o conteúdo matemático para se sentir seguro ao compartilhar conhecimentos com a turma. O ato de planejar possibilita um aprimoramento da prática, ao estabelecer objetivos claros para o sucesso da aula. No contexto do PRP, destaca-se o papel crucial do professor preceptor, que atua como mediador desse aprendizado, orientando o planejamento e fornecendo diretrizes para melhorar postura, desempenho e didática diante da turma em que o residente está designado. Isso é ressaltado na fala dos residentes, quando questionados “De que maneira as interações ocorridas entre você residente e o seu professor preceptor se revelaram impactantes e enriquecedoras?”. Podemos verificar nas falas dos residentes D e E, respectivamente:

As interações entre mim, residente, e meu professor preceptor foram extremamente impactantes e enriquecedoras em todas as etapas do processo, desde a construção do planejamento até a implementação das aulas e elaboração da sequência didática. Na construção da sequência didática, as interações foram ainda mais cruciais. O preceptor



compartilhou estratégias para manter a sequência coesa e alinhada aos objetivos educacionais. Sua orientação contribuiu para a elaboração de atividades envolventes e para a seleção de recursos pedagógicos relevantes. A troca contínua de experiências e a orientação do preceptor não apenas impactaram positivamente o desenvolvimento do planejamento e das aulas, mas também enriqueceram minha formação como futuro educador (Residente D, 2024).

Foram fundamentais para o sucesso do programa de residência pedagógica. Proporcionou uma orientação personalizada, feedback construtivo, uma modelagem de boas práticas, e, a troca de experiências que ela fez enriqueceu a minha futura formação (Residente E, 2024).

Ao serem indagados sobre a integração entre teoria e prática durante sua participação no PRP, os residentes afirmam que é um desafio significativo e longe de ser uma tarefa simples. Isso se deve à necessidade de vincular as teorias didáticas ao objeto matemático a ser ensinado. Nesse contexto, o papel do professor é adaptar e criar estratégias, atividades e materiais com base em teorias que proporcionem experiências significativas para os estudantes. O residente D, faz a seguinte exposição:

Foi maravilhoso! Cada teoria proporcionou-me uma nova perspectiva sobre as práticas pedagógicas elaboradas. Por exemplo, a Teoria das Situações Didáticas (TSD), desenvolvida por Guy Brousseau, influenciou diretamente o meu planejamento. Ao elaborar atividades práticas, procurei criar situações de aprendizagem matemática que possibilitassem aos alunos uma participação ativa na construção do conhecimento. Essa abordagem enfatiza a importância de os alunos se envolverem ativamente, ao invés de o professor simplesmente apresentar-lhes os conceitos matemáticos. Essa teoria, aplicada em conjunto com modelos concretos ou tecnologias digitais, acabou por me cativar durante a jornada no programa. Além disso, trabalhamos com outras teorias, como a Teoria dos Registros de Representação Semiótica (TRRS) desenvolvida por Raymond Duval. A Teoria Antropológica do Didático (TAD) de Yves Chevallard proporcionou-me uma visão detalhada da construção do conhecimento pelos alunos nas atividades, passo a passo. Isso contribuiu para uma compreensão mais profunda de seu desenvolvimento durante uma tarefa e até mesmo das razões por trás de seus erros na execução de suas técnicas (Residente D, 2024).

O residente C, destaca que “Principalmente na elaboração e aplicação de atividades, pois existem estudos de como deve ocorrer essa situação, não apenas algo simples, há diversos fatores que precisam analisados.”



Também foi solicitado no questionário que os residentes compartilhassem detalhes sobre a experiência no Programa de Residência Pedagógica, destacando as principais responsabilidades, aprendizados e momentos significativos que marcaram sua jornada. Vejamos as colocações dos residentes A, B, C e D:

Está sendo uma experiência única, com dificuldades em aplicar a teoria na prática, mas com estudos e observando os preceptores se torna mais possível. E com a experiência desde o planejamento a prática em sala de aula me trouxe bastante aprendizado (Residente A).

Foi muito marcante para mim pois foi meu primeiro contato direto com uma turma, fiquei extremamente feliz por ter caído em uma turma tranquila o que possibilitou ter essa sensação de satisfação. Mas também pude sentir o desânimo dos alunos na escola pública, muitas vezes estando ali por estar, o que me deixava angustiada quando percebia que eles apenas copiavam as respostas uns dos outros nas atividades que ficavam para casa. Sobre ter o “poder” de aplicar ou não uma terceira chamada para uma estudante que se ausentou por motivos pessoais e não tinha atestado e ter a escolha de ajudá-la ou apenas seguir com os “protocolo” da escola sem entender o lado da mesma. Foi uma experiência muito boa ao meu ver, considero que muito mais positiva do que negativa (Residente B).

O primeiro momento na observação, se faz importante para o preparo do comportamento que o residente deverá ter frente a determinada turma, analisar as características tanto dos educandos como do preceptor é muito auxiliador, para o período da regência. No segundo momento, cabe destacar que fiquei responsável por produzir planejamento, planos de aulas, atividades extras, então consegui adquirir muita experiência (Residente C).

Durante o projeto, minhas responsabilidades abrangeram desde a elaboração de planos de aula até a execução de atividades pedagógicas. A colaboração próxima com professores experientes permitiu-me integrar teorias pedagógicas no desenvolvimento de estratégias de ensino inovadoras. Além disso, fui desafiado a adaptar e personalizar métodos de ensino para atender as diversas necessidades dos alunos. A maior lição que levei do PRP foi a importância da flexibilidade e da capacidade de adaptação na sala de aula, além disso, um dos momentos mais significativos foi a observação direta do impacto positivo que minhas estratégias de ensino tiveram no envolvimento e aprendizado dos alunos. A aplicação prática das teorias, combinada com a utilização de recursos tecnológicos e modelos concretos, gerou entusiasmo e interesse na disciplina, marcando um momento gratificante na minha jornada (Residente D).



É satisfatório observar o envolvimento, reconhecimento e conquistas dos residentes com os alunos, a escola-campo, o ato de ensinar e aprender mútuo. Isso evidencia a concretização do objetivo do Projeto de Residência Pedagógica como um programa que estabelece vínculos entre o ensino superior e a educação básica, visando fortalecer a formação inicial dos estudantes de licenciatura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como premissa analisar as contribuições do Programa de Residência Pedagógica (PRP) para a formação inicial dos estudantes de licenciatura, especificamente os alunos do curso de Matemática do IFBA *campus* Eunápolis. O foco é aproximar o ensino superior por meio da Instituição de Ensino Superior (IES) das escolas-campo da educação básica (ensino fundamental e médio).

A partir da aplicação do questionário, foi possível constatar que o PRP tem desempenhado um papel significativo na construção dos saberes relacionados ao estudo das teorias em didática e na prática pedagógica. Os residentes conseguiram estabelecer conexões efetivas entre teoria e prática, vivenciando a dinâmica da sala de aula, participando de planejamentos, projetos e na produção de atividades e materiais pedagógicos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, as trocas e aprimoramentos práticos com os professores preceptores foram destacados como elementos enriquecedores. Em resumo, as contribuições recebidas pelo programa têm sido de grande valia para a formação dos estudantes de licenciatura em Matemática.

Essa influência positiva estende-se também ao professor preceptor e à escola campo, pois o preceptor se dedica igualmente ao estudo das teorias, da elaboração de planejamentos, discussões e trocas a respeito do ensino de matemática e os desafios que a escola pública carrega, e conseqüentemente a instituição escolar colhe como recompensa um professor em constante aprimoramento e a aplicação de atividades inovadoras por parte dos residentes enquanto atuantes na escola-campo.

5 AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao IFBA-Campus Eunápolis por adotar com excelência a Residência Pedagógica como um programa inovador e de suma importância



para o aprimoramento da formação dos estudantes do curso de matemática. Expressamos também nossa gratidão às escolas de ensino básico e aos professores que acolhem esses estudantes, desempenhando um papel significativo na construção desse processo formativo.

Também expressamos nossa gratidão ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), que financiou este projeto, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) e da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I de.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados da formação docente: educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014. 312p.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC/CAPES. **Decreto Nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017**. Dispõe sobre o Programa de Residência Pedagógica - PRP e dá outras providências. 2017.

CALDERANO, M. da A. O estágio curricular e os cursos de formação de professores: desafios de uma proposta orgânica. In: CALDERANO, M. da A. (Org.). **Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de fora: Editora UFJF, 2012. P. 237-260.

CALDERANO, M. da A. O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação e proposições. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 250–278, 2012. DOI: [10.18222/ea235320121923](https://doi.org/10.18222/ea235320121923). Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea235320121923>

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

LEAL, C. de C. N.; GONÇALVES, H. M. Residência pedagógica: representação social de formação continuada / Pedagogical residence: social representation of continuing education. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 8, p. 58189– 58200, 2020. DOI: [10.34117/bjdv6n8-289](https://doi.org/10.34117/bjdv6n8-289). Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/15020>. Acesso em: 29 jan. 2024.



PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?**. São Paulo: Cortez, 1994. 200 p.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo. 5. ed. Cortez Editora. 2010. P. 33-57.



RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro¹

Lorena Soares Rodrigues²

Paula Vitória Pinto JKL³

Karlyane Santos da Silva⁴

Resumo: Este estudo, realizado em 2024, nasce da necessidade de compreender que contribuições a experiência de participação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Pedagogia causa na formação inicial de professores, tomando contexto de análise a experiência de três discentes bolsistas deste programa na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), durante os anos de 2022 e 2024. Neste relato são apresentadas reflexões sobre a atuação como bolsistas, atividades realizadas e contribuições do programa para a formação inicial docente. O estudo, como dito, caracterizado como relato de experiência, é de natureza qualitativa e foi fundamentado nos seguintes

- 1 Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) / Docente da UECE e Bolsista Coordenador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Pedagogia, da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), *campus* Universidade Estadual do Ceará (UECE), mirtiel frankson@gmail.com;
- 2 Graduada em Licenciatura em Pedagogia, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Pedagogia, da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), *Campus* Universidade Estadual do Ceará (UECE), lore.soares@aluno.uece.br;
- 3 Graduada em Licenciatura em Pedagogia, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, (PIBID) Pedagogia, da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), *campus* Universidade Estadual do Ceará (UECE), pil.vitoria@aluno.uece.br;
- 4 Graduada em Licenciatura em Pedagogia, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, (PIBID) Pedagogia, da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), *campus* Universidade Estadual do Ceará (UECE), karlyane.santos@aluno.uece.br;



autores: Ataíde e Silva (2011); Formosinho (2009); Rausch (2013); Unioeste (2013); e Veiga (1992). Com amparo nas experiências relatadas pelas bolsistas do PIBID Pedagogia e em diálogo com os fundamentos teóricos, pode ser evidenciado que este programa explicita grandes contribuições formativas pedagógicas para a aprendizagem da docência dos futuros docentes, proporcionando vivências da prática de ensino que dialogam com a aprendizagem de pesquisa, com a análise dos momentos da ação didática e com inúmeras vivências nas escolas parceiras do projeto que fortalecem o processo de iniciação à docência. É necessário que o PIBID se torne uma política pública, a fim de garantir sua continuidade, maior abrangência e permanência nas licenciaturas, fortalecendo mais a formação inicial.

Palavras-chave: PIBID; Formação de Professores; Relato de Experiência.

Abstract: This study, carried out in 2024, arises from the need to understand what contributions the experience of participating in the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) Pedagogy makes to the initial training of teachers, taking as its context for analysis the experience of three scholarship students from this program at the Itapipoca Faculty of Education (FACEDI), campus of the State University of Ceará (UECE), during the years 2022 and 2024. This report presents reflections on their work as scholarship holders, the activities carried out and the program's contributions to initial teacher training. The study, characterized as an experience report, is qualitative in nature and was based on the following authors: Ataíde and Silva (2011); Formosinho (2009); Marchesi (2008); Mizukami (2013); Rausch (2013); and Veiga (1992). Based on the experiences reported by the PIBID Pedagogy scholarship holders and in dialogue with the theoretical foundations, it can be seen that this program makes great pedagogical training contributions to the teaching learning of future teachers, providing experiences of teaching practice that dialogue with research learning, with the analysis of moments of didactic action and with numerous experiences in the project's partner schools that strengthen the process of initiation to teaching. PIBID needs to become a public policy in order to guarantee its continuity, greater scope and permanence in undergraduate courses, further strengthening initial training.

Keywords: PIBID; Teacher Training; Experience Report.



1 INTRODUÇÃO

Durante nossa participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vivenciamos diversas atividades que desempenharam um papel crucial em nossa formação docente. O programa, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), oferece bolsas aos graduandos e promove a integração entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Por meio de atividades didático-pedagógicas, o PIBID aproxima os licenciandos da realidade escolar, fortalecendo sua formação profissional. As bolsas concedidas são relevantes para formar os participantes para atuarem como professores após a conclusão da licenciatura, melhor inter-relacionando teoria e prática. Destaca-se que:

Para alguns acadêmicos bolsistas, a qualificação do ensino propiciada pelo PIBID está relacionada ao rompimento do tradicionalismo pedagógico ainda vigente nas redes públicas de ensino, para a adesão a uma cultura educacional que considere o contexto sociocultural a fim de proporcionar conhecimentos mais significativos para todos os envolvidos (Rausch, 2013, p. 632-633).

Com efeito, o PIBID, ao proporcionar aos licenciandos um contato direto com a sala de aula, os professores e o ambiente escolar durante sua formação, desempenha um papel crucial na formação dos futuros docentes. Essa imersão antecipada consolida a identidade formativa de profissionais melhor qualificados para o magistério, ao proporcionar uma compreensão mais reflexiva das dinâmicas e desafios reais do ambiente escolar. O programa fortalece a integração entre universidade e escola, bem como teoria e prática. Durante nossas experiências no PIBID entre os anos de 2022 e 2024, a interação ativa entre a teoria e prática de ensino exerceu papel de destaque em nossa aprendizagem da profissão docente. Essa abordagem contribuiu significativamente para que nossa formação estivesse mais alinhada com a realidade do campo educacional. Deste modo, Unioeste (2013, p. 2) relata que,

[...] o PIBID apresenta novas possibilidades para a organização da formação docente, pois visa a superação de antigas práticas dicotômicas marcadas entre teoria e prática, pesquisa e ensino, escola e universidade. Ao possibilitar



aos licenciandos uma imersão mais contínua e prolongada nas diversas dimensões e contextos do campo de trabalho docente, especialmente na escola, o PIBID contribui para o reconhecimento da complexidade que envolve a constituição do sujeito professor (Unioeste, 2013, p. 2).

O programa apresenta possibilidades inovadoras para a realização da formação docente na licenciatura, visando superar antigas práticas dicotômicas que fragmentam a inter-relação da teoria com a prática, bem como pesquisa e ensino, escola e universidade. Ao romper com tais dicotomias tradicionais, o PIBID proporciona uma formação docente mais integrada e contextualizada, reconhecendo a complexidade envolvida na constituição do sujeito professor. Durante nossa participação no programa, pudemos perceber como as atividades práticas desenvolvidas nas escolas parceiras promoveram uma melhor integração mais efetiva entre a teoria aprendida na universidade e a prática de ensino, necessária nessa formação. Essa experiência contribuiu não apenas para nosso desenvolvimento acadêmico, mas também para o reconhecimento da complexidade e da pluralidade de elementos que constituem a identidade do professor em formação. Frente a isso,

O PIBID, assim, se configura como uma ferramenta valiosa na transformação da formação docente, proporcionando uma abordagem mais holística e alinhada com a realidade do campo educacional. Frente a isso, é vivenciando as práticas e as novas metodologias no seu dia-a-dia que o futuro professor poderá passar por uma avaliação mais elaborada do desenvolvimento de sua prática, evitando assim posturas acríicas comumente repetidas em sala de aula. (Ataíde; Silva, 2011, p. 174).

Envolver-nos no programa proporcionou a oportunidade de experimentar a docência desde o início da licenciatura, uma experiência que fortaleceu nosso repertório de conhecimentos pedagógicos. Ao mergulharmos nas práticas cotidianas das escolas fomos incentivados a realizar reflexões contínuas sobre nossa prática de ensino, contribuindo para um desenvolvimento profissional mais consciente e crítico.

O desenvolvimento do PIBID Pedagogia na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em integração com as escolas parceiras, tendo como mediação o trabalho das professoras supervisoras e em diálogo constante com o trabalho do coordenador de área, criou um ambiente impulsionador para fortalecer a



formação dos estudantes, formando-os para enfrentar os desafios da carreira docente de modo mais crítico.

Tais situações nos instigaram a produção deste texto que consiste em um relato de experiência de três discentes bolsistas do PIBID Pedagogia da FACEDI/UECE, que com amparo em nossas experiências no programa e em estudos e pesquisas consolidadas sobre docência e o próprio PIBID nos inquietaram a responder por meio de nossa experiência fundamentada teoricamente o seguinte questionamento: Que contribuições a experiência de participação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Pedagogia causa na formação inicial de professores?

A resposta deste questionamento se evidencia como um desafio crucial a ser abordado, uma vez que a compreensão das contribuições efetivas do PIBID para a formação docente é relevante para analisar, compreender e transformar práticas educativas, tendo como palco de análise a realização de práticas de ensino. Diante desse cenário, nosso objetivo de pesquisa se consolida em compreender que contribuições a experiência de participação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Pedagogia causa na formação inicial de professores. Cabe ressaltar que não buscamos apenas avaliar o impacto do programa em nossa trajetória acadêmica, mas também contribuir para uma visão mais ampla sobre a efetividade e relevância do PIBID no percurso formativo de futuros docentes e integrantes de outros programas de iniciação à docência, a exemplo do PIBID.

O texto é organizado em quatro seções. A primeira é a introdução, já apresentada. A segunda é a metodologia que deu base para a elaboração deste relato de experiência. A terceira se refere aos resultados e discussões, seção que dá base aos relatos em si de experiência. Por último, vêm as considerações finais, que são seguidas das referências que fundamentaram a produção deste texto.

2 METODOLOGIA

Este texto, produzido em 2024, foi elaborado com amparo na abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico, que se caracteriza pelo pesquisador manter um “[...] contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 183). O estudo foi pautado nas contribuições teóricas dos seguintes autores: Ataíde e Silva (2011); Formosinho (2009);



Rausch (2013); Unioeste (2013) e Veiga (1992). O texto tem como base de produção um relato de experiência de três alunas do PIBID Pedagogia da FACEDI/UECE, que participaram do programa entre os anos de 2022 e 2024.

A seção a seguir, intitulada “Resultados e discussão”, está sistematizada em dois blocos. No primeiro, é feita a caracterização das atividades realizadas no referido programa, nesta faculdade e universidade, com suas respectivas contribuições. Já o segundo, organizado pelo nome das estudantes, refere-se ao relato em si do recorte de suas experiências formativas no PIBID, os quais têm diálogo com fundamentos teóricos do campo da educação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Aprendizagens e ações realizadas no PIBID Pedagogia

As atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE) foram desenvolvidas de outubro de 2022 até março de 2024. E no decorrer desta subseção serão descritas algumas das atividades realizadas, bem como as contribuições formativas delas para a aprendizagem da docência, com foco na iniciação à docência. Ainda no primeiro mês, todos os integrantes do projeto foram convidados a participar das reuniões que ocorreram quinzenalmente do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (GEPESAD), sob a responsabilidade do professor coordenador de área do PIBID Pedagogia. Teve início também os estudos colaborativos do PIBID Pedagogia, onde os mesmos ocorreram quinzenalmente e a cada estudo um núcleo é responsável pela mediação do encontro. Tanto a participação no grupo de estudo citado como o desenvolvimento dos estudos colaborativos foram fundamentais para adquirirmos fundamentos teóricos sobre docência e essas práticas precisam ser fortalecidas sempre no PIBID.

Com efeito, um momento de grande relevância para nós integrantes do projeto foi a realização de uma aula de campo para a XIV Bienal do Livro em Fortaleza, no Ceará, onde tivemos a oportunidade de conhecer e participar deste evento. E, além disso, teve também a participação de bolsistas na Feira das Profissões 2023 da Escola Estadual de Educação Profissional José Ribeiro Damasceno, no município de Trairi - Ceará, no qual levamos informações sobre o nosso curso de Pedagogia e sobre o projeto do PIBID Pedagogia, mostrando a sua importância e contribuição para a nossa formação. Essas



atividades subsidiaram a troca de conhecimentos com outros sujeitos e novas realidades, muito relevante para diversificar a nossa formação e ampliar nossos horizontes.

Outras ações do PIBID Pedagogia produzidas regularmente foram as regências em duas escolas parceiras do projeto. Essas regências aconteceram semanalmente, onde nós bolsistas iniciamos com a observação do ambiente escolar, onde fomos recebidos nas salas de aula pelos professores. A cada semana passamos por turmas diferentes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, conhecendo os alunos e os docentes, participando do planejamento das aulas dos professores. Essa prática foi fundamental para construirmos e desenvolvermos as regências nas salas, tendo como base a melhor compreensão da realidade de cada sala de aula e cada escola.

Fizemos a produção de jogos didáticos lúdicos com materiais recicláveis, os quais visavam abordar conteúdos voltados para a área de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Além disso, é importante considerar que os jogos foram produzidos individualmente por cada bolsista, tanto os remunerados como os voluntários, que produziram um vídeo sobre cada jogo, apresentando o material utilizado na produção, o modo de realização e o jogo em si, os quais eram compartilhados nas redes sociais do PIBID Pedagogia e nos grupos de *WhatsApp* da escola e da faculdade, sendo relevante o compartilhamento deste conhecimento.

Ao longo de nossas regências em sala de aula foi possível observar nos alunos os seus comportamentos, suas dificuldades e habilidades de aprendizagem. Tais aspectos também se evidenciaram no acompanhamento das atividades dos professores, que procuram tornar suas aulas mais dinâmicas, buscando a participação dos seus alunos e contribuindo para o desenvolvimento e a autonomia deles.

A participação nos planejamentos mensais dos professores nas escolas fez parte da nossa rotina de atividades do PIBID Pedagogia, acompanhando os docentes também em suas jornadas pedagógicas e planejamentos semanais, momentos esses em que tivemos o privilégio de acompanhar de perto como funcionam tais atividades dos professores e como são traçadas as metas para o ano letivo. Isso foi muito significativo para a nossa formação e aprendizagem do fazer docente, por nos inserir de modo mais próximo nos momentos da ação didática, com foco no planejamento.

Ocorreram também participações nossas em vários momentos formativos na Universidade e na Faculdade, acompanhando palestras com temas voltados para a área de educação, assistindo defesas de monografias



do curso de Pedagogia e vendo como é produzido e consolidado o ciclo de uma pesquisa monográfica. Além das leituras realizadas para os estudos colaborativos e grupo de estudo, também fizemos fichamentos, destacando citações de capítulos de livros, livros e artigos científicos.

A nossa participação nos encontros de socialização entre a Resistência Pedagógica com os PIBID's de Química e Pedagogia da FACEDI/UECE e a XXVIII Semana Universitária em Fortaleza na UECE no campus do Itaperi, foram momentos que marcaram a nossa trajetória acadêmica de forma significativa, porque, além de apresentarmos nossos resumos expandidos, tivemos a oportunidade de participar de minicursos e oficinas que contribuíram bastante para nossa formação pedagógica. Por meio destas atividades pudemos compreender aspectos e como se inter-relacionam os programas e suas implicações formativas para os licenciandos.

Participamos de minicursos, palestras e oficinas promovidas pelo Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (NEDIMPE), que é um projeto de extensão desenvolvido em nossa faculdade, e em destaque citamos o minicurso com o tema “A inserção da educação inclusiva no âmbito do planejamento de ensino: função, características e como fazer”, realizado nas escolas do município que são parceiras do nosso projeto. Também ministramos e participamos de oficinas de produção didáticos, com tema “Jogos didáticos e os aspectos socioemocionais” e da palestra com o tema “Educação Inclusiva e os aspectos socioemocionais no ambiente escolar”, com o apoio das professoras especialistas nesta área e que contribuíram com a nossa trajetória formativa docente.

Estivemos participando também de oficinas realizadas pelo Núcleo de Atividades Artísticas, Lúdicas e Dialógicas na Escola - NAALDE, a primeira oficina foi sobre “Musicalização e contação de história: práticas artísticas e pedagógicas no cotidiano escolar. A segunda oficina denominou-se “Dimensões artísticas e lúdicas na produção de Fanzines” e a terceira oficina foi com o tema “Contribuições artísticas e dialógicas da produção e uso do teatro com fantoches para a aprendizagem escolar”.

Várias outras atividades, ações e participações, nós realizamos ao longo do projeto PIBID Pedagogia que não foram analisadas neste texto, em virtude das normas e espaço da produção e todas elas, somadas as expostas, foram fundamentais para a nossa iniciação à docência e percurso formativo neste programa, que é tão relevante para ensinar a ser professor, de modo fundamentado, integrando teoria e prática e fortalecendo a constituição de nossa identidade profissional docente.



3.2 Experiências e aprendizagens da docência no PIBID Pedagogia

Lorena Soares Rodrigues

Minha jornada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é marcada por várias aprendizagens e experiências formativas muito marcantes para a minha iniciação à docência. Inicialmente, fui selecionada para integrar o núcleo da Escola de Educação Básica João Idálio Teixeira, em Itapipoca -

Ceará, onde comecei como bolsista voluntária no primeiro semestre da faculdade. Em dezembro de 2023 me tornei bolsista remunerada e mudei para o núcleo da Escola Centro Educacional Maria Magalhães Viana Azevedo, na referida cidade e Estado. Desde o início, sempre me dediquei ao programa, tendo contato direto com a sala de aula por meio das atividades de regência, algo muito importante desde os primeiros meses de ingresso na faculdade de Pedagogia, o que me levou a refletir sobre a prática de ensino, solidificando o meu compromisso com a docência.

No programa, participei de uma diversidade ampla e valorizadora de atividades, como estudos colaborativos, palestras, oficinas, minicursos, apresentações artísticas, produção de trabalhos acadêmicos, atividades de planejamento de ensino e regência nas escolas, e também o desenvolvimento de materiais didáticos. Esses momentos foram fundamentais para aperfeiçoar minha prática de ensino, especialmente quando combinados com experiências de análise do cotidiano escolar, o que me proporcionou uma compreensão mais reflexiva do contexto educacional.

Além disso, o programa ofereceu oportunidades para participar ativamente de eventos acadêmicos, onde pude constantemente aprimorar meus conhecimentos e habilidades no campo da educação em contexto de produção de pesquisa científica, apresentei minhas pesquisas, colaborei com outros pesquisadores iniciantes e estabeleci conexões valiosas de aprendizagem da docência neste contexto formativo. A participação no PIBID também me permitiu produzir portfólios e resumos expandidos, o que contribui não apenas para documentar minha jornada na iniciação à docência, mas também para avançar o conhecimento científico na área da formação docente. Evidencio que isso foi uma maneira simbólica de deixar meu registro no mundo acadêmico e contribuir para a formação de futuros educadores, no caso aqueles que caso venham ser possíveis leitores destas produções acadêmicas. O PIBID me



ofereceu uma oportunidade relevante para me reconectar com o propósito fundamental da educação, que é a aprendizagem dos alunos, reforçando e alimentando a compreensão do impacto positivo que posso ter na formação dos estudantes. Assim, minha participação no PIBID transcende os muros da universidade, constituindo-se em uma oportunidade valiosa para refletir sobre minha prática de ensino, aprimorando meu desempenho e contribuindo para uma formação docente mais significativa e centrada no aluno, com maior inter-relação da teoria com a prática. Minha perspectiva em relação à profissão docente é profundamente influenciada pela minha participação no PIBID, pois compreendi que a atuação como professor transcende o mero repasse de conhecimento, expressa-se na produção e compartilhamento deste nos processos de ensino e de aprendizagem. A sala de aula é um espaço onde a minha identidade como educador se entrelaça com as identidades singulares dos alunos, formando uma teia complexa de interações e de aprendizados mútuos.

Participar do PIBID representou uma oportunidade valiosa de inter-relacionar teoria e prática, de aprimorar minhas habilidades pedagógicas e de contribuir ativamente para a melhoria do processo educacional, tomando como referência o contexto e espaço que atuei como bolsista. Por intermédio do PIBID tive a chance de não apenas de apreender conhecimentos, mas de desenvolver uma reflexividade sobre minha práxis, buscando a (re)construção constante da minha identidade profissional como futura professora.

Estar e viver o PIBID se expressou como uma experiência que não apenas ampliou a minha jornada acadêmica, mas também me fez questionar e refletir profundamente sobre a escolha de ser docente. Ingressar nesse programa foi mais do que uma ocasião oportuna de aprimorar e aprender conhecimentos pedagógicos, foi um mergulho no universo desafiador e fascinante da educação (centrando-se na escola), repleto de aprendizados que ultrapassam as fronteiras da sala de aula. Além disso, a interação direta com os estudantes no PIBID revelou o poder da educação na formação de cidadãos críticos e conscientes. Ao testemunhar o impacto do trabalho de um professor comprometido pode ter na formação de outras pessoas capazes de questionar, analisar e buscar soluções para os desafios do mundo, percebi que se trata de um investimento no futuro, na constituição de uma sociedade mais qualificada, comprometida com a igual social e engajada na formação das crianças. Portanto, cada desafio e descoberta ao longo dessa jornada refletiu e reflete em minha determinação de contribuir positivamente para a formação dos alunos e para o aperfeiçoamento constante da minha formação profissional para a docência.



Paula Vitória Pinto JKL

Iniciei minha participação como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Pedagogia no ano de 2022. Foi minha primeira experiência como bolsista, posso dizer que foi de grande relevância para a minha formação. Com o programa surgiu a oportunidade de conviver no ambiente escolar, de participar de estudos colaborativos que contribuíram significativamente para a minha aprendizagem da docência, isso se fortaleceu na troca de experiências com as professoras supervisoras.

A formação de professores é de grande pertinência para a educação, pois o docente vai lidar com muitas situações dentro de sala de aula. Para Veiga (1992) é na sala de aula que o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de ser humano, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel. Deste modo, durante o curso de licenciatura o futuro docente tem a oportunidade de aprender a viver muitas destas situações desafiadoras e superá-las.

Infelizmente, para alguns estudantes de licenciaturas o contato com escolas ocorre apenas durante as disciplinas de estágios supervisionados, isso quase ao final do curso. Já o PIBID oportunizou aos estudantes universitários contato com a sala de aula desde o ingresso na licenciatura, isso se fortalece na aproximação com o ambiente escolar e com as práticas pedagógicas dos docentes a partir de seus primeiros meses no curso de Pedagogia, levando os bolsistas as realidades do “chão da sala de aula”, observando e fazendo planos de aula e fazendo regência de aula.

I CONENORTE - 2024 10

Segundo Formosinho (2009, p. 226) “o desenvolvimento profissional é um processo contínuo de melhoria das práticas docentes”. Portanto, acompanhar a rotina da escola, o contato com a sala de aula, a troca e o aprendizado de outros conhecimentos com os professores, bem como, as experiências vividas no âmbito escolar contribuíram bastante para o meu arcabouço de aprendizagem da docência.

O PIBID Pedagogia abre portas para nossa vida. Fazer parte deste projeto fortaleceu a minha trajetória como futuro docente. É por meio das oportunidades apresentadas e por meio de atividades nas instituições de ensino, do contato com os alunos e da troca de conhecimentos e experiências com professores que tive a oportunidade de adquirir novos aprendizados sobre a profissão docente.



Com o programa vivenciei momentos que impactaram positivamente em minha formação acadêmica e humana, por me oferecer uma vasta experiência sobre o que ocorre no cotidiano escolar e diversos conhecimentos em nossa área de atuação profissional, inclusive sobre gestão escolar. É relevante destacar também a importância do PIBID se tornar uma política pública para formação inicial de professores, valorizando e fortalecendo a escolha pela nossa profissão, via garantia permanente de continuidade dele nas licenciaturas. Dessa forma, o PIBID Pedagogia poderá proporcionar aos estudantes uma maior pluralidade de caminhos da docência.

Karlyane Santos da Silva

Minha experiência no PIBID iniciou-se em 2022, nesse ano foi lançado o edital para participar do programa e no mês de outubro já iniciamos as atividades da bolsa. Eu estava no segundo semestre da graduação em Pedagogia na FACEDI/UECE e essa foi minha primeira experiência como bolsista. O PIBID me fez valorizar mais a docência e admirar cada vez mais essa profissão que é tão fascinante e relevante.

Quando ingressei no curso de pedagogia, não tinha certeza se era realmente aquilo que queria. Não havia uma identificação sólida, afinal eram as dúvidas de qualquer calouro diante de uma nova realidade. O PIBID sanou tais incertezas na minha formação. Cada texto lido nos estudos colaborativos, as experiências e atividades de regências na escola me permitiram se apaixonar por essa profissão tão linda e honrosa. O programa foi relevante na minha formação acadêmica, por me instigar e possibilitar muitos aprendizados da docência e experiências para aprender a ser um profissional docente crítico e fundamentado.

São inúmeras as contribuições que o PIBID me proporcionou ao longo desse tempo. Com certeza, a mais essencial foi a de aprender a valorizar a docência. Compreender o trabalho tão árduo e valioso que os professores fazem, desde as ações mínimas até as mais complexas, é primordial para identificar-se como docente. As regências foram relevantes para que eu pudesse compreender como funciona o cotidiano de uma escola, como é a jornada de um docente e quais os desafios a serem enfrentados no magistério. O PIBID abre um leque de oportunidades para aqueles que fazem parte do programa, inclusive viabilizando a conquista profissional e acadêmica.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos relatos de experiências compartilhadas sobre o PIBID Pedagogia, evidenciamos o quanto este programa contribuiu de forma positiva para nossa formação acadêmica e profissional. Ao longo de todos esses meses participando das atividades propostas pelo PIBID, percebemos a grande mudança que consolidamos em nossa formação para a docência. Seja na compreensão da prática de ensino, no aprimoramento da capacidade de reflexão dentro da sala de aula ou na interação com alunos e professores nas escolas, com os colegas de faculdade, inclusive os outros alunos bolsistas.

As contribuições da iniciação à docência identificadas ao longo da nossa atuação no PIBID envolvem, por exemplo, o fortalecimento do desenvolvimento acadêmico e pedagógico, no caso a formação didática para a docência, além da prática reflexiva. Desde o início do programa essas dimensões formativas foram se evidenciando cada vez mais em nossas vidas e na formação inicial para a docência.

O PIBID nos fez compreender que a iniciação à docência não se restringe apenas a um Estágio Supervisionado (não desmerecendo seu papel e importância formativa, que diferente dos propósitos e metodologia do PIBID) ou uma observação dentro da sala de aula. O PIBID marca histórias e constitui identidades docentes de modo mais intenso e sistemático, merece ser contínuo e ampliado nas licenciaturas. Nós vivenciamos por meio do PIBID o dia a dia da escola, as lutas e as conquistas diárias para que todo o corpo docente possa fazer um bom trabalho.

Criamos um vínculo pedagógico com os alunos, professores e gestores e adquirimos conhecimentos que talvez se estivéssemos somente dentro da faculdade não conseguiríamos adquirir. Obtivemos a autonomia para criar atividades didáticas e as desenvolver em sala de aula, nós tivemos a oportunidade de aprender elaborar um plano de aula, ministrar aulas baseadas a partir daquele plano. Além disso, os fundamentos teóricos que estudamos ao longo do programa repercutiram em nossas ações dentro das escolas, além de ser um arcabouço teórico de extrema relevância para a docência, foi e serão de suma importância nos processos formativos dentro e fora da sala de aula.

Outro ponto a se mencionar ao longo dessa jornada foi que a docência nem sempre está abraçada por quem a valorize. Infelizmente existem pessoas que preferem exercê-la sem se identificar com a profissão. Isso gera



um aspecto que fragiliza a educação, tanto para estes profissionais como principalmente para os alunos. O número de professores que se queixam das dificuldades na docência tem crescido absurdamente nos últimos anos, seja por condições precárias do ambiente de trabalho, pela questão salarial ou carga horária. São inúmeros fatores que contribuem para essa insatisfação e o PIBID nos instigou também a compreender isso.

Então, não podemos negar que a docência ainda não alcançou um patamar ideal de valorização política e social, existem muitos obstáculos e problemas a serem enfrentados. Contudo, não podemos olhar para as dificuldades sem encontrar meios de superá-las. Ao partirmos desse princípio, para que a transformação social aconteça, nós devemos buscar meios para nos aperfeiçoar e conseqüentemente alcançarmos maior valorização da docência. E o PIBID viabiliza a oportunidade de aperfeiçoar e refletir nossa formação por meio da práxis transformadora.

REFERÊNCIAS

ATAÍDE, M. C. E. S.; SILVA, B. V. C. As metodologias de ensino de ciências: contribuições da experimentação e da história e filosofia da ciência. **Holos**, Ano 27, Vol. 4, p. 171-181, 2011. Disponível: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/620/472>. Acesso: 27 nov. 2023.

FORMOSINHO, J. O (org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal, Porto Editora, 2009. GATTI, B. A. Formação de professores e carreira – Problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1991. (Coleção Formação de Professores).

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E, M. Técnicas de pesquisa. *In: Fundamentos da metodologia científica*. 5. ed. São Paulo; Atlas, 2003. Cap. 09, p.174-214.

RAUSCH, R. B. **Contribuições do pibid à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas, atos de pesquisa em educação** - PPGE/ME, v. 8, n. 2, p.620-641, mai./ago. 2013.

UNIOESTE. **Subprojeto de Geografia**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência - PIBID. 2013. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arquivos/pibid/Livros_PIBID/PIBID_DE_GEOGRAFIA_EM%20ACAO_Caderno_Pedagogico_Ensino.pdf. Acesso em: 27 nov. 2023.



VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática.** 2. ed.
Campinas Papyrus, 1992.



RELATO DE EXPERIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) PARA A FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro¹

Stephany Cristine Cordeiro de Sousa²

Francisca Mayla Teixeira Santos³

Maria Gleiciane Azevedo Barros⁴

Resumo: Este texto foi elaborado em 2024 e tem como objetivo compreender as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação dos graduandos em Pedagogia, por meio da elaboração de um relato de experiência de três bolsistas que desenvolveram suas ações nesse programa entre os anos de 2022 e 2024 no PIBID Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O interesse em elaborar este estudo se pauta na necessidade de serem compartilhados conhecimentos decorridos deste programa para outros bolsistas em contexto de formação inicial para a docência, bem como entre aqueles que vivenciaram as práticas e objetivos do PIBID.

- 1 Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) / Docente da UECE e Bolsista Coordenador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Pedagogia, da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus Universidade Estadual do Ceará (UECE), mirtielfrankson@gmail.com
- 2 Graduada em Licenciatura, Pedagogia, Bolsista, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, (PIBID), IFRO, Campus da Faculdade de Educação de Itapipoca, stephanycordeiro14@gmail.com
- 3 Graduada em Licenciatura, Pedagogia, Bolsista, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, (PIBID), IFRO, Campus da Faculdade de Educação de Itapipoca, francisca.mayla@aluno.uece.br
- 4 Graduada em Licenciatura, Pedagogia, Bolsista, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, (PIBID), IFRO, Campus da Faculdade de Educação de Itapipoca, gleicyanebarros024@gmail.com



O estudo é de natureza qualitativa, expresso como relato de experiência e se firmou na fundamentação teórica de autores do campo da educação. Evidencia-se que o PIBID assume grandes contribuições para a formação de licenciandos, no que se refere ao processo de iniciação à docência, instigando aprendizagens de ordem acadêmica e pedagógica, que envolve também a formação em pesquisa, que são fundamentais para a constituição da identidade profissional docente. A experiência no PIBID proporciona e fortalece a formação docente dos seus bolsistas, lhes possibilitando uma melhor inter-relação e análise das categorias teoria e prática.

Palavras-chave: Relato de experiência; PIBID; Formação de professores.

Abstract: This text was written in 2024 and aims to understand the contributions of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) to the training of Pedagogy undergraduates, through the preparation of an experience report by three scholarship holders who developed their actions in this program between the years 2022 and 2024 at the PIBID Pedagogy of the Itapipoca Faculty of Education (FACEDI), campus of the State University of Ceará (UECE). The interest in carrying out this study is based on the need to share knowledge resulting from this program with other scholarship holders in the context of initial teacher training, as well as with those who have experienced the practices and objectives of PIBID. The study is qualitative in nature, expressed as an experience report and based on the theoretical foundation of authors from the field of education. It is clear that the PIBID makes major contributions to the training of undergraduates, in terms of the process of initiation into teaching, instigating academic and pedagogical learning, which also involves training in research, which are fundamental to the constitution of a professional teaching identity. The PIBID experience provides and strengthens the teacher training of its scholarship holders, enabling them to better interrelate and analyze the categories of theory and practice.

Keywords: Experience report; PIBID; Teacher training.



1 INTRODUÇÃO

De início, pontua-se que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência foi legislado por meio da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006, p. 1) e, desde então, esse programa vem permitindo que vários discentes de licenciaturas tenham contato direto com o ambiente escolar, oportunizando diferentes experiências pedagógicas no âmbito escolar e no “chão da sala de aula”. Frente a isso, o graduando começa a se identificar, constituindo sua identidade docente, como um futuro professor, compreendendo diferentes aspectos do cotidiano das escolas, em decorrência de observações e da consolidação de práticas de ensino durante as regências, atividades essas que são relevantes para a profissionalização docente.

Este texto foi produzido em 2024, é pautado em uma abordagem qualitativa, expresso em revisão bibliográfica e tem como objetivo compreender as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação dos graduandos em Pedagogia, por meio da elaboração de um relato de experiência de três bolsistas que desenvolveram suas ações nesse programa entre os anos de 2022 e 2024 no PIBID Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Como citado anteriormente, o referido programa proporciona aos participantes um contato direto com o ambiente escolar nos primeiros anos de graduação, por isso, compreende-se que é relevante o estudo desta temática para a sua compreensão no âmbito acadêmico, pessoal e social, em face à produção de conhecimento sobre a aprendizagem e a iniciação à docência, enfoques tão significativos nos estudos sobre a formação de professores e para o campo da teoria e prática de ensino.

Com efeito, o PIBID exerce uma função de destaque na inserção dos futuros docentes no contexto da docência, isso repercute diretamente no sistema de ensino do Brasil. Assim, em face ao exposto, ao evidenciarmos a relevância deste programa no processo formativo de professores durante a formação inicial, surgiu a inquietação sobre quais as contribuições do PIBID para a formação dos licenciandos em Pedagogia, tendo em vista que o projeto repercute em destaque em nossa trajetória formativa acadêmica e profissional, por isso, objetiva-se compreender tais contribuições do programa para os bolsistas que estão ainda na formação inicial.

Ao longo deste capítulo, expomos, em destaque, a descrição de atividades didáticas, de experiências formativas e análises de aprendizagens



expressas no contexto do PIBID Pedagogia citado, via elaboração deste relato de experiência e que tem implicação direta em nosso processo formativo. Isso se confirma por identificarmos que “[...] o PIBID Pedagogia [...] representa [...] uma oportunidade de compreender a complexidade da escola ao experienciá-la de uma forma a traçar [...] novas configurações teóricas e metodológicas [...]” (Neves; Ferenc, 2016, p. 2049). O referido programa oferece a oportunidade de entender a complexidade da escola ao vivenciá-la, contribuindo para a criação de abordagens teóricas e metodológicas nos processos de ensino e de aprendizagem. O PIBID permite aos estudantes a prática de reflexão sobre fundamentos teóricos em análise com a realidade escolar, considerando seus desafios e potencialidades. Desta forma,

O contato e a vivência com o/s outro/s, com o trabalho docente, com a profissão, com a cultura escolar e de sala de aula, com os alunos, com as relações sociais dinâmicas ali presentes, com o diálogo com os pares, concomitante à pesquisa e reflexão teórica, coopera para uma cultura de confiança construída com base no mesmo ideal profissional e, ao mesmo tempo, promove o estreitamento entre agentes da escola e universidade, aproximando aspectos de ordem teórica e prática na formação inicial de professores. (Oliveira, 2017, p. 923).

Por meio das regências nas salas de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebemos as diferentes realidades e desafios que existem dentro do contexto educacional brasileiro, ao tomarmos como objeto de análise a realidade das escolas parceiras do PIBID. A realidade de cada instituição de ensino demonstra que a docência tem o poder de transformar e isso repercute no âmbito social, via alcance dos objetivos de ensino e de aprendizagem. O PIBID permite que os alunos bolsistas frequentem de modo sistemático o ambiente escolar e interajam com docentes experientes em várias ações de iniciação à docência, sob a supervisão de professoras supervisoras, interagindo com crianças, servidores das escolas e gestores, e isso tudo repercute sobre a constituição da identidade profissional docente. Ao participarmos deste programa, podemos identificar diferentes aprendizagens relevantes para a nossa formação, decorrentes das ações de formação docente e isso nos instiga a compreender mais essa dinâmica formativa, por isso, consideramos relevante e necessária a produção deste texto. Percebe-se que,



[...] o período de inserção no ambiente escolar é de tensão e insegurança, à medida que os primeiros contatos ocorrem e o papel dos alunos vai se tornando mais claro para as escolas e para os próprios bolsistas, as expectativas iniciais se modificam. O conhecimento mútuo permite a construção de novas formas de convivência e o estabelecimento de relações mais igualitárias entre saberes diferentes. (Ambrosetti *et al.*, 2013, p. 165).

Em adição, pontua-se que o acesso ao ambiente escolar nos possibilitou uma série de experiências e de possibilidades de pesquisa, de produção e de aprendizagem de conhecimentos e saberes sobre a docência, fortalecendo e reestruturando aspectos de nossa fundamentação teórica. O PIBID vem nos incentivando e nos formando para enfrentar diferentes desafios e conhecer potencialidades do âmbito educacional, articulando sempre teoria e prática. Portanto,

Nesse sentido, o curso de formação de professores deve estimular os futuros profissionais da educação a se engajarem na construção do ato educativo, para que sejam capazes de enfrentar situações de ensino-aprendizagem mais complexas na sua prática pedagógica, pois tal prática requer qualificação docente com conhecimento aprofundado, não só no que se refere às questões educacionais, mas também questões externas que influenciam o seu funcionamento. (Barros *et al.*, 2020, p. 316).

Faz-se necessário, com isso, que os cursos de formação de professores incentivem a participação ativa dos futuros docentes em tais processos de aprendizagem da profissão. Frente a isso, percebe-se a necessidade de serem enfrentados desafios mais complexos da prática escolar, sendo fundamental a análise de dimensões da organização e do funcionamento das escolas, tomando como referência a iniciação à docência, por isso, ressalta-se a importância de serem compreendidos fatores que têm impacto no desenvolvimento de práticas educativas.

O texto está organizado em quatro seções, a primeira é a introdução, ora apresentada, em seguida a metodologia, em que é descrito o caminho desta produção, posteriormente, como terceira seção, temos os resultados e discussão, com a exposição do relato de experiência. Como quarta seção temos as considerações finais, que são seguidas das referências que fundamentaram a pesquisa.



2 METODOLOGIA

Este texto foi produzido em 2024, é pautado na abordagem qualitativa e se expressa como um relato de experiência, considerando que conta em destaque com relatos de três bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Pedagogia desenvolvido na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACED), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), sendo fruto de alguns recortes do relatório das atividades desenvolvidas ao longo dos anos de 2022 e 2024.

O texto foi fundamentado nos seguintes autores: Ambrosetti *et al.* (2013); Barros *et al.* (2020); Brasil (2006); Burggrever, Mormull (2017); Darsie, Carvalho (1996); Martins, Duarte (2010); Molina (2018); Neves e Ferenc (2016); Oliveira (2017); Pimenta (1996); Rausch, Frantz (2013); Silva, Gonçalves, Paniagua (2017); Somerhalder, Alves (2011); e Vasconcelos (2003). E a composição do capítulo, expressivamente na seção denominada “Resultados e Discussão”, é organizada em dois itens. O primeiro item se refere ao recorte descritivo e analítico de atividades realizadas pelas bolsistas, com enfoque na explicitação de aprendizagens decorrentes de tais atividades formativas. Já o segundo item se refere aos trechos de relato de experiência das três discentes do PIBID, o qual foi organizado pela identificação dos nomes das bolsistas e tem diálogo com aportes teóricos que fundamentaram o desenvolvimento deste programa nesta faculdade e universidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Algumas das atividades desenvolvidas e suas aprendizagens

O programa PIBID Pedagogia, desenvolvido na FACEDI/UECE, foi promovido em diferentes ações formativas, com o objetivo de consolidar suas metas e objetivos de aprendizagem, integrando ações de participação em estudos colaborativos, grupos de estudos, projetos de extensão e de iniciação artísticas, todos sob o acompanhamento do professor coordenador de área, e tendo como centralidade as atividades de regência nas escolas parceiras e ações de iniciação à docência.

As regências em sala de aula desempenharam um papel fundamental na nossa articulação formativa de inter-relação das categorias teoria e prática, pois ofereceram várias oportunidades de reflexão e integração de conhecimentos teóricos apreendidos ao longo do curso de pedagogia, tão



relevantes para a prática de ensino. Nas regências tivemos a oportunidade de vivenciar e de experienciar o processo de iniciação à docência, conhecendo desafios e potencialidades do ambiente escolar.

Diversos eventos científicos e de formação docente foram realizados, nos quais todos os bolsistas se envolveram de forma singular e durante a semana as atividades de regência eram acompanhadas pelas professoras supervisoras, sempre com o acompanhamento do professor coordenador de área, tendo como destaque a fase de observação da dinâmica e dos espaços de aprendizagem da escola, a observação aliada ao desenvolvimento de planejamento de ensino e consolidação de práticas de ensino, isso via regência. As doze horas semanais de atividades exigidas pelo programa eram destinadas a debates de artigos científicos, atividades nas escolas já citadas e também com a elaboração de produções acadêmicas.

Com efeito, mensalmente, era elaborada uma frequência na qual eram registradas todas as atividades realizadas no mês. Nesse documento, eram detalhadas as idas à sala de aula e os aspectos experienciais durante as horas dedicadas à escola. Também havia a participação em reuniões e planejamentos individuais, nos quais se recebiam orientações sobre a elaboração do plano de aula. Ademais, empreendia-se também a construção de diversos jogos didáticos, incluindo vídeos e recursos de edição. Esses jogos eram destinados às disciplinas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de promover a ludicidade das crianças nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Os núcleos realizaram estudos de textos científicos para apresentar aos demais membros, debatendo seus principais pontos e dividindo para cada integrante a demanda de apresentá-los, isso nos estudos colaborativos. Durante as apresentações, foram realizadas rodas de conversa na quais foram compartilhados suas dúvidas e experiências, garantindo que cada um tenha oportunidade de expor suas opiniões e compreensão do texto estudado. Ao ler os textos, os bolsistas extraíam citações e realizavam o fichamento do texto completo, selecionando os trechos mais relevantes para discussão nos estudos colaborativos. Além destas práticas de apropriação teórica, os bolsistas acompanhavam as defesas de monografias de colegas de curso, o que lhes proporcionava contato direto com as exigências da banca para a constituição de um trabalho de conclusão de curso. Nós, como atividade do programa, desenvolvemos habilidades de análise e de síntese no processo de produção de resumos expandidos. Esse processo envolveu a revisão colaborativa de resumos produzidos por colegas, permitindo uma maior



crítica sobre o conteúdo e a identificação de áreas da escrita acadêmica que requerem maior atenção. Esses resumos expandidos, resultado do trabalho diligente dos alunos, foram apresentados durante a Semana Universitária da nossa instituição de ensino superior, proporcionando uma relevante oportunidade para compartilhar seus conhecimentos científicos e apreender outros com outros bolsistas e professores do PIBID.

Além disso, os bolsistas do PIBID participaram do 1º encontro de socialização com todos os PIBID's atuantes da faculdade juntamente com a Residência Pedagógica, um evento que viabilizou a socialização e demonstração das atividades realizadas no meio e conclusão do projeto. Esses seminários acadêmicos foram bastante relevantes para a nossa aprendizagem da docência, em face ao compartilhamento de saberes e conhecimentos profissionais da docência; sendo um espaço de interação, aprendizado e inspiração, onde os alunos puderam compartilhar suas experiências, conhecimentos e conquistas nos referidos programas. A exposição de portfólios (material de registro escrito das atividades) e a demonstração dos jogos produzidos destacaram o trabalho lúdico e criativo dos bolsistas, incentivando, com isso, a colaboração e o espírito de equipe entre os participantes do programa.

Além disso, o PIBID Pedagogia nos oportunizou cursos de formação destinados a aprimorar as habilidades dos bolsistas. Esses cursos abordaram temas pertinentes para a prática de ensino e futura prática pedagógica, como metodologias de ensino ativas, uso de tecnologias educacionais e desenvolvimento de competências socioemocionais. Também pudemos participar do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (GEPESAD) e do Projeto de Extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (NEDIMPE) e do Núcleo de Atividades Artísticas e Dialógicas na Escola (NAALDE), projetos sob a responsabilidade do nosso coordenador de área, com atividades de formação e de fundamentação teórica que nos permitiram aprofundar e ampliar ainda mais os conhecimentos da docência, envolvendo ensino, pesquisa e extensão, tendo a iniciação à docência como centralidade formativa.

Nas escolas parceiras do PIBID Pedagogia da FACEDI/UECE desenvolvemos três ações formativas para os professores das escolas. Na primeira fase, ocorreu a primeira com a realização de um minicurso com foco nos aspectos socioemocionais. O segundo encontro consistiu em uma oficina que abordou a temática socioemocional, proporcionando uma experiência significativa para todos os participantes. Os bolsistas foram responsáveis



por mediar todo o encontro, desde a apresentação até a produção dos materiais utilizados. No terceiro encontro, foi realizada uma palestra sobre a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais no âmbito do planejamento de ensino, mediada por duas professoras especialistas da rede municipal de ensino em colaboração com bolsistas do PIBID.

Estas diferentes interações e atividades ampliaram os aprendizados dos bolsistas e contribuíram também para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas parceiras. Em suma, as atividades do PIBID são relevantes para a formação docente dos futuros professores, possibilitando-os conhecimentos e saberes profissionais da docência, a fim de serem enfrentados desafios da profissão docente nas escolas.

3.2 Experiências e aprendizagens da docência no PIBID

Maria Gleiciane Azevedo Barros

Destaco que toda semana era necessário comparecer nas reuniões na faculdade com o nosso coordenador de área do projeto, estudamos textos acadêmicos, artigos, e autores relevantes da área de educação, participamos de reuniões que envolviam estudos colaborativos, grupos de estudos e outras atividades acadêmicas de formação docente, onde aprendi bastante, passei, com isso, por um momento muito importante de formação acadêmica no âmbito da docência. Produzi jogos didáticos, com materiais recicláveis e que poderiam ser trabalhados para as disciplinas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso me tornou mais criativa e dinâmica, comunicativa, diária inclusive mais lúdica, participativa e didática nas práticas de ensino, com saberes múltiplos da profissão docente. Dessa maneira,

[...] um adulto efetivamente importante para a criança, quando acolhe suas vivências lúdicas abre um espaço potencial de criação. Com isso, o professor instiga a criança à descoberta, à curiosidade e ao desejo de saber. (Somerhalder; Alves, 2011, p. 29).

O PIBID me proporcionou a oportunidade de melhor associar e interrelacionar a teoria e a prática logo no início do curso, por meio da prática de ensino, familiarizando-me com o universo da profissão que queremos seguir, tendo a escola como cenário central. Outro ponto a se considerar nesta minha formação está na presença constante da relação teoria e prática,



vinculadas lado a lado em todo o percurso de consolidação do PIBID. Por meio do diálogo dessas categorias, tive a chance de observar a ampla gama de temáticas relacionadas à formação docente e levar esses conhecimentos para a escola, conversar e aprender seus aspectos mais importantes e entender a sua materialização no contexto escolar. Com isso,

[...] nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, depa-ramos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõe obstáculos (Martins; Duarte, 2010, p.14).

No contato entre aluno universitário e o ambiente da escola, pude perceber o quanto a sociedade transforma um ser humano, tendo a escola como base de formação. É evidente como o espaço em que a criança se encontra a transforma, sendo muito significativo que o profissional docente perceba logo cedo este movimento, no caso, desde o início da licenciatura, daí a importância do PIBID em minha formação acadêmica e pedagógica, pondo em prática as metodologias de ensino possíveis para tornar os processos de ensino e de aprendizagem transformadores em uma busca de maior autonomia dos alunos das escolas.

Como bolsista do PIBID, minha prática de ensino amadureceu, ela foi transformada, considerando que agora sou capaz de identificar os níveis de aprendizagens da criança no âmbito escolar (ao desenvolver o acompanhamento de uma turma, via regências), entender meus próprios limites de aprendizagem e também os dos outros. Essa aprendizagem foi muito relevante para minha formação docente, pois me senti, com isso, como parte do processo de aprendizagem da criança e isso me faz ocupar um papel marcante no seu percurso educativo. E como futura professora, tenho o entendimento de que posso, por intermédio da educação intencional, transformar realidades, pois tenho condição de influenciar as próximas gerações. Com esforço, sei que as crianças irão aprender da forma mais lúdica, porque é gratificante ensinar alguém a aprender. Logo,

O professor deve se assumir como sujeito de transformação no sentido mais radical (novos sentidos, novas perspectivas e dimensões para a existência, nova forma de organizar as



relações entre os homens), e se comprometer também com a alteração das condições de seu trabalho, tanto do ponto de vista objetivo (salário, carreira, instalações, equipamentos, número de alunos por sala, etc.), quanto subjetivo (proposta de trabalho, projeto educativo, relação pedagógica, compromisso social, vontade política, abertura para a mudança, disposição democrática, etc.). (Vasconcelos, 2003, p. 77).

Compreendo, com isso, que o professor necessita de todas as formas se transformar e lutar contra as injustiças e desafios que são apresentados ao longo de sua trajetória formativa e profissional e isso eu aprendi também com o PIBID.

Francisca Mayla Teixeira Santos

Ser uma bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vai além da sala de aula, porque se interliga a diversos aspectos de uma escola, tais como o planejamento de ensino, as reuniões de pais e mestres, as atividades de regência, toda a dinâmica escolar, e na condição de bolsistas pude viver cada um desde momentos, tudo isso foi muito relevante para a minha formação.

O programa me possibilitou desenvolver uma radical mudança na minha própria concepção de docência, ampliando interações, instigando novas metodologias de ensino e outras aprendizagens. Levo em consideração que tais aspectos citados, são oportunizados aos integrantes do PIBID em várias atividades em sala de aula. As regências participativas e ativas são meios imprescindíveis dessa formação e nos põe em um trabalho reflexivo em ação. Por isso, Darsie e Carvalho (1996, p. 96) citam que:

O trabalho reflexivo é também condizente com uma perspectiva de diferenciação pedagógica, pois permite considerar de maneira diferenciada os modelos de funcionamento cognitivo dos alunos para as tarefas que devem desenvolver. Isso é possível pelo fato de que a reflexão distanciada se apóia sobre suas produções, (conhecimentos prévios), sendo elas próprias marcadas por essa diferenciação. Assim, o aluno pode trabalhar a partir de suas potencialidades individuais e em função de suas próprias características.

Ao trabalhar potencialidades, o PIBID nos fez ganhar a liberdade reflexiva para identificar as diversas singularidades existentes dentro de



um ambiente escolar ou fora dele. Por nossas regências conseguimos dar uma visibilidade maior ao programa nas escolas, não somente aos alunos da instituição, mas os pais que acabam conhecendo o programa, as suas ações e conseqüentemente a sua importância. O PIBID além de nos trazer a teoria e prática em inter-relação via prática de ensino, amplia o desejo de seguir com a profissão e fortalece o vínculo profissional. Por sermos ainda estudantes de graduação, não sabemos como lidar com algumas situações que são existentes dentro da sala de aula, porém nas regências conseguimos elaborar estratégias para cada singularidade dos momentos da ação didática, isso é muito importante para nossa aprendizagem da docência. Afinal, a educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos. Isso demonstra e evidencia que a finalidade desta é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social

crítica e transformadora (Pimenta, 1996) e o PIBID nos possibilita tudo isso. A formação da licenciatura em Pedagogia sempre foi o caminho que almejei, inclusive por influências familiares e apresentei uma grande identificação. Ao ingressar no PIBID desenvolvi um maior interesse em particular sobre a docência. O contato com a escola foi muito relevante para minha formação, pois como a maioria dos alunos da licenciatura em Pedagogia, eu tinha um notável receio em imaginar os meus primeiros contatos com a sala de aula. É perceptível a minha mudança e meus avanços pessoais e acadêmicos desde as regências iniciais até hoje. Em minhas aulas das disciplinas do curso de Pedagogia é evidente os impactos positivos do PIBID, principalmente ao abordar e trabalhar múltiplas temáticas da área de educação. Venho evidenciar a minha primeira produção de Resumo Expandido, que foi para a Semana Universitária, trabalho que foi solicitado pelo coordenador de área do PIBID. Foi o meu primeiro contato com a pesquisa acadêmica, impactando de maneira significativa na minha formação acadêmica, pois quando é solicitada em outras disciplinas não tenho as mesmas dificuldades iniciais. O nervosismo em apresentação de seminários, o medo e as inseguranças são eliminados por meio de todos os momentos que temos na PIBID, onde ganhamos destaque individual em momentos de falas e produções, nos instigando como agentes ativos da nossa formação e vida acadêmica, isso terá impacto na vida profissional.



Stephany Cristine Cordeiro de Sousa

Iniciei a minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ainda no primeiro semestre do curso de licenciatura em Pedagogia e desde o começo do curso percebi a importância de me envolver em atividades acadêmicas além do ensino das disciplinas regulares, porque

Para a efetividade do ato educativo o professor precisa ter um olhar tridimensional, nele o professor precisa integrar um olhar individualizado, contextual e politizado, abarcando o olhar cuidadoso para o estudante, em sua individualidade, ser capaz de contextualizar o espaço e tempo nos quais a sua prática é realizada e, não menos importante, ser capaz de analisar a história e realidade política em que ocorre o ato educativo. [...]. (Molina, 2018, p. 12).

Desde que ingressei no PIBID Pedagogia tenho progredido na compreensão da prática pedagógica, aprimorando a minha capacidade de reflexão sobre as ações em sala de aula, além de ampliar a minha interação com os alunos nas escolas, colegas de curso e na comunidade escolar. O curso de formação de professores necessita estimular os futuros docentes a se engajarem na constituição crítica do ato educativo, para que sejam capazes de enfrentar situações de ensino e de aprendizagem mais complexas na sua prática de ensino. Frente a isso,

Com os processos de formação e atuação nas escolas, estudos direcionados aos problemas cotidianos observados, os acadêmicos interagem com situações escolares reais. Provém destas ações a procura de respostas para um melhor desempenho nos processos de ensinar e de aprender. (Rausch; Frantz, 2013, p. 623).

Este contato direto com problemas cotidianos na escola impulsionou minha busca por respostas e estratégias para aprimorar meu desempenho como futura professora. O PIBID, por sua vez, foi um “divisor de águas”, pois ao adentrar em uma sala pela primeira vez ali eu tive a certeza que queria ser professora, esse contato antes do estágio, ofertado apenas no final do curso, é essencial para o processo de amadurecimento e certeza da minha escolha profissional. Com efeito,



[...] o PIBID é uma maneira de encarar os primeiros contatos com a docência buscando cada dia um aprendizado novo, assim possibilitando uma melhor formação acadêmica, construindo profissionais com experiências de atuação laboral e conseqüentemente com mais capacidade para o exercício da docência. (Silva; Gonçalves; Paniagua, 2017, p. 07).

Minha perspectiva em relação à profissão docente sempre foi pautada pela paixão pelo compartilhamento do conhecimento e pela transformação que a educação proporciona. Escolhi essa área por acreditar no poder da educação para impactar vidas de outras pessoas. A participação no PIBID reforçou essa decisão, pois pude vivenciar de perto a importância do papel do professor na constituição do saber, estimulando a busca constante por aprendizado e adaptabilidade às demandas do ambiente educacional, que está em constante mudança. Sendo assim,

[...] proporciona aos envolvidos pensar sobre a práxis docente, além de oportunizar o contato com a escola, com a sala de aula e vivenciar os sucessos e fracassos que envolvem o processo educativo. (Burggrever; Mormull, 2017, p. 115).

A participação no PIBID oferece uma oportunidade ímpar de refletir sobre a prática de ensino, ao proporcionar um contato direto com a realidade da escola e da sala de aula, o que me faz refletir sobre a função da escola. Nesta imersão é possível vivenciar tanto os sucessos quanto os desafios inerentes ao processo educativo.

Minha perspectiva pessoal em relação à profissão docente sempre foi embasada na convicção de que a educação é a chave para o desenvolvimento individual e social de uma pessoa. Escolhi me dedicar a essa formação profissional pela vontade de contribuir para a formação de pessoas mais críticas, formando-as para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. O PIBID se relaciona com este meu posicionamento pessoal, pois proporcionou um contato direto com a realidade educacional. Ser professor é ser agente de mudança na vida de outras pessoas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se evidenciar a relevância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), destaca-se sua incumbência primordial de proporcionar aos graduandos uma inserção significativa no ambiente escolar,



constituindo-se como um pilar fundamental para a iniciação à docência. O contato direto estabelecido com as instituições de ensino não apenas fortalece o repertório de saberes docentes dos participantes, mas também propicia uma imersão completa nas vivências formativas que foram realizadas no âmbito universitário e na escola parceira do programa.

O PIBID incentiva e também desempenha um papel crucial na formação docente, ao valorizar as aprendizagens de seus bolsistas. A escola é um ambiente repleto de interações e demanda constante desenvolvimento, especialmente à luz dos contextos contemporâneos, nos quais é relevante consolidar práticas de ensino mais críticas, contribuindo, com isso, para a existência de formação transformadora.

As tensões e inseguranças enfrentadas pelos licenciandos são aspectos naturais da jornada acadêmica, que muitas vezes podem comprometer a confiança e a estabilidade. Nesse sentido, o PIBID desempenha um papel crucial ao oferecer suporte para reduzir e acabar com tais preocupações, proporcionando oportunidades significativas de aprendizado sobre a docência em contexto escolar. O PIBID assume grandes contribuições para a formação de licenciandos, no que se refere ao processo de iniciação à docência, lhes possibilitando uma melhor inter-relação e análise das categorias teoria e prática nas diferentes atividades desenvolvidas no programa.

Concluimos que o programa tem proporcionado contribuições significativas para a formação dos licenciandos em Pedagogia. Estas contribuições incluem a oportunidade de reflexão, maior participação nas atividades do curso, o desenvolvimento e a identificação com a docência, e a utilização das experiências adquiridas como base para lidar com os desafios da profissão após a graduação. Portanto, o PIBID atende às singularidades, especificidades individuais e coletivas dos bolsistas, formando-os de forma abrangente para sua futura atuação profissional.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. das G. C. de A.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, 2013. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv. v4i1.405. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6615>. Acesso em: 08 out. 2023.



BARROS, M. S. F.; PASCHOAL, J. D.; VICENTINI, D. J.; FRANÇA DE A. D. A.; FERREIRA, L.; BARROS, P. C. S. A relação Teoria e Prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 305-318, jan./mar. 2020. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.13303>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/ Acesso em: 02 dez. 2023.

BURGGREVER, T.; MORMULL, N. M. A importância do Pibid na formação inicial de professores: um olhar a partir do subprojeto de geografia da Unioeste-Francisco Beltrão. **Revista de Ensino de Geografia**. Uberlândia-MG, v.8, n.15, p. 98-122, jul/dez 2017.

DARSIE, M. M. P.; CARVALHO, A. M. P. de. O início da formação do professor reflexivo. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 90-108, 1996. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551996000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 dez. 2023.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**, São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MOLINA, K. S. **A diferença entre estágio e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Piracicaba, São Paulo, 2021.

NEVES, E. do R.; FERENC, A. V. F. O PIBID pedagogia e a aprendizagem da docência: entre proposições e ações efetivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2046–2063, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v. 11. n.4.7816. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7816>. Acesso em: 05 dez. 2023.



OLIVEIRA, H. F. A bagagem do Pibid para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. **Trabalhos em Linguística Aplicada [online]**. 2017, v. 56, n. 03 [Acessado: 15 Dez. 2023], pp. 913-934. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/010318138647980236661>>. ISSN 2175-764X. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138647980236661>. Acesso em: 04 dez. 2023.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo , v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 dez. 2023

RAUSCH, R. B; JÜRGEN, F. M. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 620-641, ago. 2013. ISSN 1809-0354. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3825> doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p620-641>. Acesso em: 05 dez. 2023.

SILVA, S.; GONÇALVES, M. D.; PANIÁGUA, E. R. M. A importância do PIBID para a formação docente. *In*: 3ª Encontro Missioneiro de Estudos Interdisciplinares de Cultura - EMiCult. **Anais do Encontro Missioneiro de Estudos Interdisciplinares em Cultura**. Santo Angelo-RS, v.3, p. 01-11. Ago/2017. Disponível em: <<https://sites.unipampa.edu.br/pibid2014/files/2018/02/a-importancia-do-pibid-para-formacao-docente.pdf>>. Acesso em 07 dez. 2023.

SOMERHALDER, A.; ALVES, D. F. **O jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender**. Curitiba, PR. CRV, 2011.

VASCONCELOS, C. S. **Para onde vai o Professor? Resgate do Professor como sujeito de transformação**. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.



RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM OLHAR SOBRE A PERSPECTIVA DOS ALUNOS DE TRÊS DIFERENTES ESCOLAS ESTADUAIS, NO MUNICÍPIO DE PARINTINS

Helida Roseline Cardoso Gadelha¹

André Henrique da Silva Fragata²

Marques da Silva Carvalho³

Vicente Paulo Tavares Coelho⁴

Mariana Pereira de Andrade⁵

Resumo: Esse estudo tem como objetivo compreender as percepções e experiências dos alunos em relação ao (PRP), identificando elementos comuns e distintos entre as três diferentes instituições participantes no município de Parintins. Para tanto, foi realizado uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo através de coletas de dados, por meio de relatos manuscritos dos escolares em suas respectivas escolas. Analisamos respostas que continham opiniões positivas e negativas referentes ao desempenho e participação dos residentes no âmbito escolar, e como influenciou no cotidiano das aulas. Esses relatos indicam que a participação do (PRP) nas escolas tornou as aulas mais

- 1 Mestra em Ciências da Educação, Preceptora Bolsista do programa Residência Pedagógica, UFAM, Campus Parintins, helidagadelha4@gmail.com
- 2 Graduando em licenciatura em Educação Física, Bolsista do programa Residência Pedagógica, UFAM, Campus Parintins, andrehenrifraga@gmail.com
- 3 Graduando em licenciatura em Educação Física, Bolsista do programa Residência Pedagógica, UFAM, Campus Parintins, marquessilva535@gmail.com
- 4 Graduando em licenciatura em Educação Física, Bolsista do programa Residência Pedagógica, UFAM, Campus Parintins, tavaresvicentecoelho@gmail.com
- 5 Professora Orientadora: Mestra em Educação Física, coordenadora de área Bolsista do programa Residência Pedagógica, UFAM, Campus Parintins, andrademp@ufam.ed.br



atrativas, ainda que haja questões negativas a serem resolvidas e debatidas que englobam a prática docente e questões dos ambientes escolares.

Palavras-chave: relatos; percepções; alunos; residentes.

Abstract: This study aims to understand the perceptions and experiences of students in relation to the (PRP), identifying common and distinct elements among the three different participating institutions in the municipality of Parintins. To this end, a qualitative descriptive research was conducted through data collection, by means of handwritten reports from the students in their respective schools. We analyzed responses that contained both positive and negative opinions regarding the performance and participation of the residents within the school environment, and how it influenced the daily routine of classes. These reports indicate that the involvement of (PRP) in schools has made classes more engaging, even though there are negative issues to be addressed and discussed that encompass teaching practices and issues within school environments.

Keywords: reports; student; perceptions; residentes.



1 INTRODUÇÃO

O Programa residência pedagógica (PRP) é programa estabelecido pelo ministério da educação que busca ampliar o desenvolvimento de acadêmico em formação na área da licenciatura. Este programa oferece aos futuros professores, vivências pedagógicas, permitindo que atuem diretamente em instituições de ensino básico e auxiliem professores já efetivados em sua área de formação (CAPES; 2022).

É inegável que existe uma crescente preocupação com a formação de professores no território brasileiro. Afinal, são eles que moldam o futuro das próximas gerações. Essa preocupação tem sido comprovada pela criação de programas de incentivo para futuros docentes. E é nesse contexto que surge o Programa de Residência Pedagógica.

A experiência adquirida é fundamental para o desenvolvimento profissional dos futuros educadores. Ela oferece uma oportunidade única de interação com o ambiente ao proporcionar a compreensão dos desafios reais enfrentados durante a profissão, em um ambiente prático e realista. Além disso, permite a oportunidade de adquirir aprendizados e conhecimentos valiosos para lidar com a diversidade de contextos encontrados nas escolas brasileiras.

O desenvolvimento de habilidades práticas essenciais, como o planejamento de aulas, a gestão da sala de aula e a avaliação do aprendizado dos alunos, é um dos principais benefícios dessa experiência. Essas habilidades são fundamentais para a formação de um educador eficaz e são frequentemente destacadas na literatura acadêmica (Santana; Barbosa, 2020; André, 2018; Carneiro, et al., 2021).

Entende-se que este estudo é relevante, pois tem como objetivo trazer elementos positivos ou negativos da participação do programa PRP, em três escolas do município de Parintins, por meio do ponto de vista dos alunos participantes. Além disso pretende-se discutir se houve divergências de percepções na ótica dos estudantes em relação ao papel desempenhado pelos acadêmicos.

Dito isto, o objetivo geral do estudo tratasse de compreender as percepções e experiências dos alunos em relação ao PRP, identificando elementos comuns e distintos entre as três diferentes instituições. E os objetivos específicos a serem alcançados são: 1 - Identificar os principais pontos positivos e negativos mencionados pelos alunos de cada escola em relação ao programa; 2 - Comparar as diferenças e semelhanças entre os relatos dos alunos das três escolas participantes do PRP.



2 METODOLOGIA

Este é um estudo qualitativo que envolve elementos de caráter descritivo. Se enquadram em pesquisas qualitativas estudos que possuem uma abordagem de pesquisa que examina aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano (Sampieri et. al., 2013). Os procedimentos de coleta foram realizados através de uma pesquisa de campo, que se concentrou na coleta de dados nos ambientes quais o programa atuou.

O Programa Residência Pedagógica, uma iniciativa educacional que foi implementada com sucesso em três escolas estaduais no município de Parintins, localizado a uma distância de 369,21 km da capital, Manaus. Vinculado ao subprojeto de Educação Física, reforçando seu compromisso com a promoção vivências docentes aos profissionais em formação. As escolas envolvidas neste projeto incluem a Escola Estadual Tomaszinho Meirelles, a Escola Estadual Dom Gino Malvestio e a Escola Estadual de Tempo Integral Deputado Gláucio Gonçalves.

Cada uma dessas escolas representa um modelo educacional distinto, incluindo uma escola de ensino regular, uma escola de ensino integral e uma escola cívico-militar, proporcionando uma variedade de experiências educacionais aos residentes.

As informações utilizadas neste estudo foram obtidas por meio de relatos manuscritos dos alunos dessas escolas, participantes da edição 2022/2024 do PRP. A amostra, foi composta por escolares, na faixa etária de 14 a 18 anos, sendo em grande maioria integrantes de famílias de baixo poder aquisitivo, que residem em áreas periféricas da cidade, e uma pequena parcela destes vinda de comunidades rurais do município de Parintins (PPP/E.E.T.I., 2022; PPP/T.M., 2022; PPP/D.G.M., 2022).

Esses ambientes educacionais, atendem como público crianças e adolescentes, em especial, na seriação de 1º a 3º ano do ensino médio (EM). Com exceção da EETI Dep. Gláucio Gonçalves, que contempla do 6º ano do ensino fundamental anos finais (EF) ao 3º ano do ensino médio. Sendo a única escola da edição que permitiu aos residentes o contato com escolares que antecedem o EM, em específico, crianças do 9º ano do EF.

Nas escolas envolvidas, foram formados grupos compostos por seis residentes, estes acompanharam durante o ano letivo de 2023 das escolas envolvidas no estudo. Durante o cumprimento das atividades como residentes, os acadêmicos tiveram a oportunidade de participação de atividades culturais, festividades institucionais e ministração de aulas aos alunos. A



experiência proporcionada pela residência pedagógica permitiu a coleta de dados por meio dos relatos dos próprios alunos.

Os procedimentos do estudo foram realizados em três fases: Na fase um realizou-se palestras nos ambientes educacionais participantes do programa, contendo informações de atividades desenvolvidas por cada equipe inserida em sua escola campo.

Na segunda fase ocorreu a coleta de relatos de experiências dos estudantes que tiveram a oportunidade de participar do programa em suas respectivas instituições de ensino. Estas avaliações continham reflexões críticas sobre o desempenho e a participação dos residentes no contexto escolar.

Na terceira e última fase, reunimos as opiniões contidas nos relatos coletados. Realizou-se uma análise minuciosa com o objetivo de discussão das informações levantadas. Além disso, a análise permitiu uma compreensão mais profunda das experiências dos participantes, o que é essencial para garantir que o programa continue a atender às suas necessidades e expectativas. Esta fase, portanto, não só forneceu insights valiosos sobre o estado atual do PRP, mas também introduziu caminhos importantes para futuras pesquisas que abordem a necessidade do programa e a diversidade de experiências.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em uma análise abrangente, foram coletadas opiniões dos estudantes que tiveram a oportunidade de o programa em suas respectivas instituições de ensino. As respostas obtidas continham avaliações referentes ao desempenho e à participação dos residentes no contexto escolar.

Foi possível examinar uma variedade de respostas, tanto positivas quanto negativas, que se destacaram como as mais relevantes. Essas respostas foram fornecidas pelos relatos dos estudantes das instituições de ensino que participaram, especificamente do subprojeto de Licenciatura de Educação Física na cidade de Parintins. Os detalhes dessas respostas podem ser encontrados na TABELA 01.

Tabela 1: Respostas mais apresentadas.

Pontos positivos:	Pontos negativos:
Tornaram as aulas mais atrativas.	Falta de materiais para o desenvolvimento das aulas.



Pontos positivos:	Pontos negativos:
Proporcionaram mais experiências práticas, novos aprendizados, maior autonomia e confiança dos alunos.	Dificuldade para manter o controle das turmas.
Mesclaram teoria e prática durante as atividades, tornando as aulas mais inclusivas para todos os alunos.	A participação dos residentes não foi interessante nas aulas.

Fonte: autores, 2024.

As respostas positivas mais citadas pelos alunos revelam três informações inter-relacionadas. Uma grande maioria dos alunos menciona que as aulas mostraram-se mais atraentes com a participação dos residentes. Teorizou-se que essa mudança ocorre visto que os residentes estão em constante formação profissional. Explorando novos aprendizados e abordagens inovadoras, enriquecendo o processo de ensino.

Essa constante evolução na forma de ensinar, proporcionada pelos residentes, parece ser um fator-chave para aumentar o interesse e o engajamento dos alunos nas aulas. Isso sugere a importância de agregar novas perspectivas e abordagens no ambiente educacional, ao proporcionar vivências prazerosas que instigam a participação e aprendizado dos alunos.

Durante a graduação, os acadêmicos têm acesso a uma variedade de materiais e infraestrutura que promovem o aprendizado, na prática de diferentes modalidades esportivas e atividades físicas. No ambiente escolar, os futuros profissionais se deparam com uma realidade diferente e com recursos limitados, que gera obstáculos a serem superados, e utilizando de seu repertório como ponto importante para o desenvolvimento de um ambiente vistoso durante as aulas.

Ao ir além das práticas habituais oferecidas pelos professores que atuam nesses locais, os residentes ao elaborar novas metodologias, driblam dificuldades presentes no ambiente escolar, como atividades rítmicas, gincanas, conceitos de saúde e bem-estar, educação inclusiva e modalidades esportivas (BNCC, 2018). A interação dos residentes no ambiente escolar, em contraste com os conceitos teóricos absorvidos durante a graduação, mostra que os acadêmicos ensinam e aprendem simultaneamente.

Isso confirma o que cita o autor Paulo Freire (2000) sobre os profissionais da área da educação que ensinam e absorvendo conhecimento de forma simultânea com os alunos. Participando de todo um processo de troca de saberes culturais, sociais e emocionais. Neste contexto, os acadêmicos em formação, que estão atualmente em processo de aquisição de conhecimento



de seus professores universitários, têm a capacidade de aplicar e adaptar esses conhecimentos com os alunos participantes do programa, mostrando o potencial de tornar as aulas mais envolventes.

O ambiente em sala de aula é multifacetado, onde os professores precisam lidar com uma diversidade de alunos, diferentes ritmos de aprendizagem e questões socioemocionais. A Residência Pedagógica proporciona aos futuros docentes a oportunidade de experimentar e absorver essa complexidade. Instruir-se a adaptar estratégias de ensino, a lidar com imprevistos e a construir relações com os estudantes. Essa vivência é fundamental para a formação integral do professor, e o resultado apresentado, reafirma o objetivo principal do PRP (CAPES; 2022).

Apesar da maioria dos relatos citarem pontos positivos, os resultados desse estudo identificaram pontos negativos apresentados (TABELA 01), alegam dificuldades que englobam não só a participação direta dos residentes, mas também questões de metodologias de ensino e políticas públicas que as escolas enfrentam.

Na coleta de dados, foi apresentado-se um ponto importante sobre a falta de materiais adequados para o andamento das aulas. Esse questionamento, que por muitas vezes conectou-se apenas ao professor de educação física e seus residentes, mostrou que os alunos não compreendem que a falta desses instrumentos prejudica o andamento das atividades e o aprendizado da disciplina.

Essa falta de recursos pedagógico é uma realidade bem prevalente nas escolas, ainda mais na disciplina de educação física. O déficit desses materiais é um problema que afeta tanto os alunos, quanto seus professores em relação aos desfruto e desenvolvimento da aula (Carvalho, et al, 2020; Batista, et al 2023). Surgindo a hipótese sobre as escolas participantes desse estudo possuírem grande dificuldade em cumprir as exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas disciplinas de educação física.

No entanto, apesar das dificuldades enfrentadas pela falta de recursos pedagógicos durante as aulas, os residentes estabeleceram novas estratégias, demonstrando conhecimento na implementação de metodologias dinâmicas, agregando em aulas atrativas, suprimindo impasses presentes na realidade do ambiente educacional.

Outro resultado apresentado pelos alunos, foi a dificuldades que alguns residentes tinham em manter o controle da turma. Essa problemática, que é bastante comum, pode se relacionar ao tempo de experiência do profissional, tendo em vista que ainda estão ingressando na área. Cury (2003) diz que



um professor que possui dificuldade de controlar a turma, mantendo uma postura de liderança, pode desencadear a indisciplina dos alunos, criando um obstáculo para a efetivação das atividades planejadas.

Por esse motivo, o PRP traz essa temática como um dos seus principais pilares para o aprimoramento dos profissionais na área da educação, possibilitando a eles, uma maior convivência no ambiente escolar durante sua formação.

Há também resultados que indicam a falta de impacto do programa no cotidiano escolar da amostra. No entanto, esses resultados foram apresentados de forma sucinta, não proporcionando elementos interpretativos para uma possível identificação das causas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentes alunos destacaram que as aulas tornaram-se mais atrativas com a presença dos residentes. Cada instituição escolar operou com equipes distintas, adotou metodologias variadas e estabeleceu relações sociais específicas. Observou-se uma convergência dos resultados positivos entre as respostas apresentadas na descrição do programa. Essa uniformidade de percepções confirma que o PRP desempenha um papel relevante na formação dos escolares.

No entanto, existiram indicadores negativos apresentados sobre as dificuldades dos acadêmicos em relação ao envolvimento das suas obrigações. Por esse motivo, recomendamos que futuros estudos sejam realizados para avaliar mais a fundo experiências e desafios enfrentados pelos residentes durante sua atuação. Sugere-se também que estudos investiguem as estratégias de apoio a capacitação desses acadêmicos para o exercício da prática docente.

É importante destacar que este estudo apresentou algumas limitações, particularmente no que diz respeito aos procedimentos de coleta de dados. Cada escola envolvida no estudo operava de maneira única, o que resultou em uma variedade de respostas com características distintas. Essa diversidade nas respostas foi devido aos diferentes questionamentos direcionados nos relatos fornecidos pelas escolas.

Portanto, necessitou-se realizar uma leitura cuidadosa e uma interpretação detalhada dessas variações. Isso possibilitou uma discussão mais aprofundada e completa dos resultados. A análise dessas respostas variadas



ofereceu uma compreensão mais rica e diversificada dos dados coletados, apesar das limitações inerentes ao processo.

Participaram do programa Residência Pedagógica três escolas distintas, uma cívico-militar, uma de ensino regular e uma de tempo integral. Apesar das infraestruturas desfalcadas, com quadras e poucos materiais, cada residente achou sua maneira de ministrar aulas e interagiu com os alunos. Os desafios foram superados através de novas metodologias de ensino, que se mostraram-se eficazes em todas as três escolas.

A criatividade e a dedicação dos residentes possibilitaram que, mesmo diante das adversidades, a educação fosse priorizada e os alunos pudessem aprender de maneira efetiva e significativa. Essa experiência reforçou a seriedade da inovação no campo educacional.

A importância desse estudo dá-se pela investigação da participação do PRP a partir do ponto de vista dos escolares que participaram da edição. Apresentamos a descrição dos alunos quanto ao papel dos residentes, comparamos as respostas positivas e negativas das escolas envolvidas, compreendemos e identificamos pontos importantes para o programa e futuros profissionais da área.

5 AGRADECIMENTOS

Primeiramente, expressamos nossa gratidão aos estudantes que generosamente participaram desse estudo. Foi a partir das perspectivas e contribuições deles que surgiu a motivação para a elaboração do trabalho. Cada um deles, com suas experiências únicas e insights valiosos, contribuiu imensamente para a riqueza e profundidade deste estudo.

Manifestamos também nosso reconhecimento aos nossos colegas residentes, preceptores do Programa de Residência Pedagógica (PRP) no contexto do município de Parintins, Amazonas. Sua dedicação, comprometimento e apoio contínuo foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Também expressamos nossa sincera gratidão à Professora Dra. Roseane Oliveira do Nascimento, cuja colaboração foi fundamental para a concretização desse estudo. Suas dicas e paciência foram excelentes e desempenharam um papel crucial durante esse processo.

Dedicamos também nossos agradecimentos à nossa Orientadora, Professora Mestre Mariana de Andrade, cuja orientação e instruções foram essenciais para a conclusão bem-sucedida deste trabalho acadêmico.



Por fim, à CAPES, nossa gratidão especial por permitir essa experiência na residência pedagógica. Os aprendizados adquiridos nesse processo não têm fim, e o apoio desse órgão foi fundamental para a efetivação desse estudo. Agradecemos a CAPES por nos proporcionar esta oportunidade única de aprendizado e crescimento. A experiência e as habilidades adquiridas durante este período serão inestimáveis para nossas futuras carreiras acadêmicas e profissionais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. DE. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230095>. Acesso em: 11, fev de 2024.

BATISTA, E. et al. A Educação Física Escolar na educação profissional: um estudo a partir do conhecimento produzido. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 45, 1 jan. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/rbce.44.e20220066>. Acesso em: 21, fev de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acessado: 03, mar de 2024.

CAPES. Programa de Residência Pedagógica. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 13, mar de 2024.

CURY, A. J. Pais brilhantes professores fascinantes. Em busca da Educação para a Vida. 1 jan. 2010. Disponível em: [\(99+\) CURY, Augusto Jorge. Pais brilhantes professores fascinantes. Em busca da Educação para a Vida | Miguel Alfredo Orth - Academia.edu](#). Acesso em: 28, fev de 2024.

CARNEIRO, K. T.; SILVA, B. A. R. DA; REIS, F. P. G. DOS. As implicações do Programa de Residência Pedagógica para formação docente: das narrativas à (re)elaboração do trabalho pedagógico no ensino da Educação Física. **Educação (UFSM)**, v. 46, n. 1, 30 jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644442561>. Acessado em: 21, mar de 2024.



CARVALHO, J. P. X.; BARCELOS, M.; MARTINS, R. L. D. R. Infraestrutura escolar e recursos materiais: Desafios para a educação física contemporânea. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 218–237, 23 jun. 2020. Disponível em: [INFRAESTRUTURA ESCOLAR E RECURSOS MATERIAIS: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA CONTEMPORÂNEA | Humanidades & Inovação \(unitins.br\)](https://unitins.br). Acessado em: 16, mar de 2024.

E.E.T.I. DEPUTADO GLÁUCIO GONÇALVES. 2022. Projeto Político Pedagógico (PPP). Parintins, Amazonas, Brasil.

E. E. DOM GINO MALVESTIO. 2022. Projeto Político Pedagógico (PPP). Parintins, Amazonas, Brasil.

E.E. TOMASZINHO MEIRELLES. 2022. Projeto Político Pedagógico (PPP). Parintins, Amazonas, Brasil.

FREIRE, P.; BETTO, F. Essa escola chamada vida. 11. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. Metodologia de Pesquisa. Porto Alegre, 2013. Disponível em: https://acervo.enap.gov.br/cgi-bin/koha/opac_detail.pl?biblionumber=52333. Acessado em: 11, fev de 2024.

SANTANA, F. C. DE M.; BARBOSA, J. C. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250065>. Acesso 13, mar de 2024.



TRIDIMENSIONALIDADE APLICADA AO ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA ATRÁVES DE MAQUETE CONTRUÍDA EM MATERIAL RECICLADO

Nathália Peixoto dos Santos¹

Diego Ataíde dos Santos²

José Atalvanio da Silva³

James Alex da Silva⁴

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar uma maquete construída, durante a regência no Programa Residência Pedagógica (PRP), como ferramenta facilitadora na compreensão de conteúdos relacionados a química orgânica. A abordagem lúdica no ensino de química, com uso de maquete, jogos, experimentos etc. estimula a autonomia dos alunos, favorece o aprendizado, transformando o ambiente de sala de aula em um lugar de criação. A aplicação da atividade lúdica ocorreu em uma escola de uma cidade do Agreste alagoano, e também em escolas que não têm o PRP, através das ações da Exposição Lúdico Científica Itinerante de Química do Cotidiano e Sustentabilidade, e a Exposição do Show de Química dos quais os residentes também são protagonistas. Para produção da maquete utilizou-se materiais recicláveis e de baixo custo que pudessem representar a extração e refino do petróleo, e os diversos materiais oriundos de sua manufatura que estão

- 1 Graduada em Licenciatura em Química, Bolsistas do Programa Residência Pedagógica, UNEAL, *Campus 1*, e-mail nathalia.santos@alunos.uneal.edu.br.
- 2 Graduando em Licenciatura em Química, Bolsistas do Programa Residência Pedagógica, UNEAL, *Campus 1*, e-mail diegoataide182@gmail.com.
- 3 Doutorado em Ciências (Físico-Química), Professor Adjunto da UNEAL, *Campus 1*, Coordenador da área de Química, Bolsista do Programa Residência Pedagógica, UNEAL, *Campus 1*, e-mail atalvanio.silva@uneal.edu.br.
- 4 Licenciado em Química, Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional, PROFQUI (UFAL), Professor da Rede Pública do Estado de Alagoas, Preceptor Bolsista do Programa Residência Pedagógica, e-mail james.silva@professor.educ.al.gov.br.



presentes no dia a dia dos alunos e, às vezes, não são percebidos pelos discentes. Como resultado da aula expositiva com maquete notamos que muitos alunos desconheciam que o petróleo é a base para formulação de materiais importantes como remédios, roupas e tintas, e que não se tratava apenas de combustíveis. A maquete como ferramenta didática permitiu uma visualização daquilo que está no livro didático e que de maneira assertiva contribuiu para o entendimento dos alunos sobre o conteúdo estudado, através de debates na sala de aula, resolução de atividades e questões de vestibulares.

Palavras-chave: ensino; aprendizagem; química.

Abstract: This work aims to present a model built during the Programa Residência Pedagógica (PRP), as a facilitating tool at the understanding of content related to organic chemistry. The ludic approach to teaching chemistry, using models, games, experiments, etc. stimulates student autonomy, promotes learning, transforming the classroom environment into a place of creation. The application of the ludic activity took place in a school in a city in the Alagoas countryside region, and also in schools that do not have the PRP, through the actions of the Itinerant Scientific Ludic Exhibition of Daily Chemistry and Sustainability, and the Chemistry Show Exhibition of which residents are also protagonists. To produce the model, recyclable and low-cost materials were used that could represent the extraction and refining of petroleum, and the various materials originating from its manufacture that are present in the students' daily lives and, sometimes, are not noticed by the students. As a result of the expository class with model, we noticed that many students were unaware that petroleum is the basis for the formulation of important materials such as medicines, clothing and paints, and that it was not just about fuels. The model as a teaching tool allowed a visualization of what is in the textbook and which assertively contributed to students' understanding of the content studied, through debates in the classroom, solving activities and entrance exam questions.

Keywords: Teaching; learning; chemistry.



1 INTRODUÇÃO

A possibilidade de programas como o Residência Pedagógica (PRP) fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assume um papel importantíssimo na formação de professores, especialmente no contexto relacionado às possibilidades de aperfeiçoamento de práticas pedagógicas. Mesmo com o cumprimento de componentes curriculares como o Estágio Curricular Supervisionado, o PRP representa uma fase de suma importância, pois os graduandos têm a oportunidade de cumprirem uma carga horária maior de observação e regência no dia a dia da escola campo (Tessaro e Maceno, 2016; Góes, Nogueira e Fernandes, 2018).

Licenciandos já imbuídos de conhecimentos teóricos sólidos, têm a oportunidade de relacionar teoria e prática de maneira mais aprofundada e significativa com as intervenções do PRP na escola. Alicerçando-nos no referencial teórico de autores como Tardif (2002) e Shulman (1987), que discutem a importância da prática reflexiva e do conhecimento pedagógico do conteúdo, buscamos compreender como o PRP contribui para a construção da identidade docente.

Tardif (2002) ressalta a complexidade e singularidade do conhecimento do professor, destacando a dinâmica interativa entre teoria e prática. Complementarmente, Shulman (1987) introduz o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, defendendo a necessidade de uma compreensão profunda não apenas do conteúdo em si, mas também de como efetivamente transmiti-lo. Portanto, o programa não apenas proporciona uma imersão prática na realidade educacional, mas também prepara os futuros professores para assumirem papéis de liderança e instrução nas salas de aula.

Durante a residência pedagógica, os residentes têm a oportunidade de desenvolver habilidades e competências didáticas, criar planos de aula, interagir com alunos da educação básica e aplicar metodologias educacionais inovadoras. Assim, além de aprimorar seus conhecimentos teóricos, os residentes também cultivam sua capacidade de ensinar de forma eficaz, preparando-se para se tornarem educadores comprometidos e inspiradores.

Dessa forma, o presente trabalho apresenta uma maquete sustentável desenvolvida nas atividades de regência do PRP para o ensino de hidrocarbonetos. Ressaltamos que esta atividade lúdica também foi socializada não somente na escola onde os residentes atuavam, mas também visitamos outras escolas de Alagoas com as ações da Exposição Lúdico Científica Itinerante



de Química do Cotidiano e Sustentabilidade, e a Exposição do Show de Química, que tem como integrantes alunos do PRP e PIBID.

2 METODOLOGIA

Antes do planejamento da atividade lúdica que seria desenvolvida, observamos as aulas do professor preceptor e realizamos anotações de pontos que acreditávamos ser relevantes para propormos a atividade. Em seguida, após análise das anotações, foi discutido com o professor a forma de regência que seria adotada, para lecionar os conteúdos relacionados aos hidrocarbonetos.

A próxima etapa foi a idealização, o planejamento e a criação de uma maquete que colaborasse com o conteúdo que estava sendo abordado em sala, e assim surgiu o que batizamos de “MAQUETE ECOLÓGICA”. Essa ferramenta educativa, buscou despertar a consciência ambiental nos alunos e incentivar a busca por soluções sustentáveis para os desafios energéticos e ambientais enfrentados pela sociedade atual. A maquete ecológica teve também como propósito explorar os saberes aprendidos relacionados ao conteúdo de hidrocarbonetos visto em sala.

O planejamento das aulas foi elaborado em conjunto com o professor preceptor considerando os seguintes conteúdos programáticos: hidrocarbonetos, funções oxigenadas, funções nitrogenadas (amina e amida), nitrilas, isonitrilas e nitro compostos, funções halogenadas, funções mistas em compostos orgânicos, polímeros naturais e sintéticos, isomeria constitucional.

À medida que o conteúdo de hidrocarbonetos estava sendo explorado em sala foi criada uma maquete (figuras 1a e 1b) buscando contemplar o conteúdo de química orgânica relacionado a petróleo e seus derivados. Para confecção da maquete, os residentes optaram por utilizarem materiais recicláveis como papelão, espuma fina, EVA, além de outras matérias de baixo custo fornecidos pela escola campo como tintas e cola branca.



Figura 1. (a) Confeccção da maquete; (b) Maquete finalizada.



(a)



(b)

Fonte: Autores.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos fazendo um sucinto relato sobre o período de regência para situar o leitor a respeito da atividade proposta. Ao término do período de observação, foi iniciada a regência em sala (figura 2) o que trouxe consigo grandes desafios, pois mesmo após cursar as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado fomos envolvidos pelo sentimento de inquietação frente ao desafio de lecionar para um grupo de alunos. Apesar de nossos estudos, orientações e preparação para ministrar os conteúdos planejados, a realidade de sala de aula e o cara a cara com os alunos ascendem na pele o sentimento de como ser realmente professor.

Durante a regência foram trabalhados os seguintes conteúdos: hidrocarbonetos e suas classificações, funções oxigenadas com suas divisões e nomenclaturas, funções nitrogenadas com suas divisões e nomenclaturas, e o estudo sobre isômeros constitucionais, geométricos e ópticos.

Durante os primeiros momentos da regência, conversando com alunos e analisando as observações anotadas no período da observação foi possível notar que alguns alunos apresentavam dificuldade em lembrar os conteúdos de química orgânica já trabalhados até aquele momento. Dessa forma, de posse dessa percepção em relação ao que o aluno já se tinha estudado, o que ele realmente tinha aprendido e as dificuldades enfrentadas por alguns deles para compreender o conteúdo trabalhado.



Figura 2. Momentos de regência em sala de aula.



Fonte: Autores.

Assim, foi idealizada uma atividade que apresentasse caráter lúdico e semelhante a um bingo, e que pudesse ser uma nova maneira de revisar e contribuir com o aprendizado dos conteúdos trabalhados. Dessa forma, foi confeccionada uma maquete, com materiais reciclados e de baixo custo, com o objetivo de contribuir com a aprendizagem dos conteúdos de química sobre hidrocarbonetos.

Nas aulas fazendo uso da maquete (figura 3), destacaram-se os aspectos importantes das fontes de energia não-renováveis oriundas do petróleo extraído nos oceanos. Utilizamos a maquete como recurso visual, permitindo que os alunos observassem modelos representativos de plataformas de petróleo, poços e refinarias. Abordamos detalhes sobre o processo de refino do petróleo, apresentando as temperaturas trabalhadas na coluna de fracionamento, além de discutirmos os impactos ambientais e enfatizarmos a importância de buscar fontes de energia mais sustentáveis.

Os alunos puderam perceber com a maquete os mais variados tipos de materiais que são produzidos com os derivados do petróleo como medicamentos, tecidos, tintas, corantes, solventes, inseticidas, borrachas e produtos relacionados à cosméticos como as ceras.



Figura 3. Aula expositiva com apresentação da maquete.



Fonte: Autores.

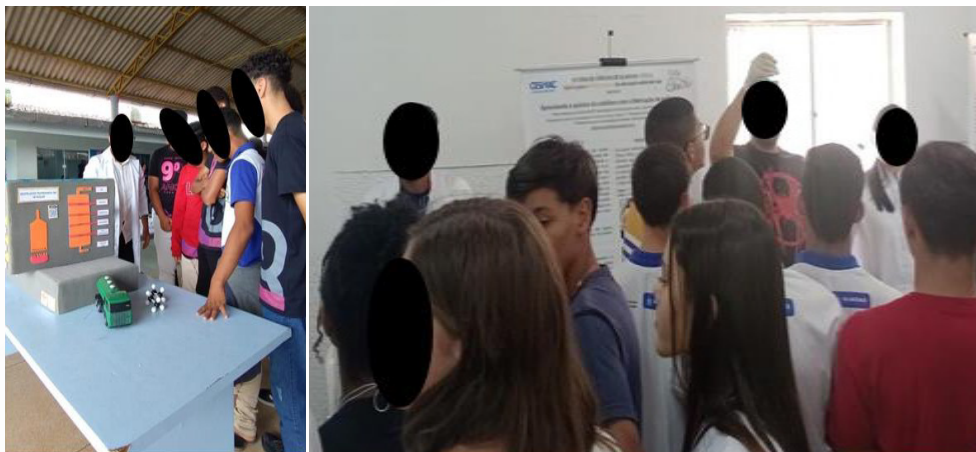
O uso da maquete ofereceu uma representação física e tangível dos conceitos abstratos sobre hidrocarbonetos, permitindo que os alunos visualizem e compreendessem melhor os fenômenos complexos sobre destilação do petróleo. Este tipo de abordagem lúdica facilita a assimilação do conteúdo, especialmente para os estudantes que aprendem melhor através de experiências práticas e sensoriais. Além do mais estas atividades tornaram as aulas mais dinâmicas e interativas, envolvendo os alunos durante a transmissão do conteúdo, o que os manteve engajados e motivados durante o processo.

Destacamos também neste trabalho outra importante contribuição do PRP tanto na formação dos futuros professores quanto dos alunos da educação básica. A atividade lúdica aplicada pelos residentes na escola campo foi socializada com outras comunidades escolares através ações da Exposição Lúdico Científica Itinerante de Química do Cotidiano e Sustentabilidade e a exposição do Show de Química.

As exposições do show de química com apresentação dos trabalhos desenvolvidos no PRP foram realizadas em duas escolas de educação básica do interior de Alagoas. A primeira exposição ocorreu na cidade de Campo Alegre (figura 4a) e a segunda exposição na cidade de Major Izidoro (figura 4b).



Figura 4. Exposição das atividades do PRP em escolas do interior de Alagoas. (a) (b)



(a)

(b)

Fonte: Autores.

Além das socializações nas escolas os residentes também participaram de dois eventos tais como a 20ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (20ª SNCT), na UNEAL, campus I (figura 5a) e na IV Feira de Ciências do Estado de Alagoas (IV Feical) (figura 5b).

Figura 5. Socializações na (a) 20ª SNCT e na (b) IV Feical.



(a)

(b)

Fonte: Autores.



A participação dos residentes nas socializações das atividades do PRP em outras escolas desempenhou papel importantíssimo no enriquecimento de sua formação e no desenvolvimento de habilidades e competências pedagógicas. Essas oportunidades proporcionam ao residente o contato com outras realidades educacionais, compartilhando suas experiências e aprendizados com outros profissionais da educação e da comunidade.

Além disso, a apresentação do show de química oferece a oportunidade para os residentes envolverem os estudantes em experiências práticas e empolgantes que demonstram os princípios fundamentais da química de forma acessível e divertida. Essa abordagem lúdica não apenas desperta o interesse dos alunos pela disciplina, mas também os incentiva a explorar conceitos científicos de maneira ativa e participativa, promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Os resultados evidenciam que os residentes não apenas têm o domínio dos conteúdos de química, mas também desenvolveram a capacidade de aplicá-los de forma contextualizada em situações do dia a dia dos alunos. As atividades lúdicas desenvolvidas e aplicadas, como a construção da maquete, a apresentação do show de química e a participação em exposições científicas, contribuíram para o aprimoramento das habilidades de planejamento, execução e avaliação de atividades educacionais, bem como para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, comunicação e trabalho em equipe.

Ao final das atividades do programa os residentes demonstraram amadurecimento em sua prática docente, tornando-se educadores mais confiantes, criativos e comprometidos com o sucesso dos alunos. Os resultados do trabalho realizado durante o PRP refletem não apenas o sucesso acadêmico dos residentes, mas também seu impacto na formação dos estudantes e na qualidade do ensino de ciências na escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências adquiridas durante as atividades do programa residência pedagógica resultaram em uma exitosa e profunda imersão sobre como os futuros professores devem trabalhar no ambiente escolar, observando, planejando e criando atividades diversificadas e que coloquem o aluno como peça fundamental do aprendizado na construção de uma formação integral do indivíduo. O PRP permitiu a vivência e imersão no ambiente escolar e assim nos possibilitou a sermos mediadores do processo de ensino-aprendizagem.



Aprendemos a estabelecer e cumprir os planos e as metas pedagógicas estabelecidos, e sempre buscando nos autoavaliar em nossas ações didáticas e pedagógicas. Priorizamos a constante preocupação com a receptividade dos alunos aos conteúdos, utilizando a escuta efetiva como ferramenta essencial. A criação das atividades lúdicas buscou envolver os alunos de forma ativa em seu processo de aprendizagem, estimulando a criatividade, o raciocínio crítico e a colaboração entre os alunos.

A vivência em sala de aula e a socialização das atividades com outras escolas e eventos foi uma experiência enriquecedora. Ao compartilhar práticas pedagógicas, podemos aprender com diferentes abordagens e valorizar o trabalho realizado em sala de aula. Participar de eventos contribuiu para a divulgação das práticas educacionais realizadas em sala de aula, além de promover uma reflexão sobre a importância inserção da universidade na escola de educação básica, colocando o residente em contato com seu futuro local de trabalho.

5 AGRADECIMENTOS

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido o qual representa contribuição ímpar na permanência e formação dos futuros professores de química, além de promover a importante relação universidade-educação básica.

REFERÊNCIAS

BROIETTI, F. C. D.; BARRETO, S. R. G. Formação inicial de professores de química: a utilização dos relatórios de observação de aulas como instrumentos de pesquisa. **Semina: Ciências Exatas e Tecnológicas**, Londrina, v. 32, n. 2, p. 181- 190, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/form_inicial_prof_quim_utiliz_relat_obs_aulas.pdf

GÓES, L. F.; NOGUEIRA, K. S. C.; FERNANDEZ, C. A importância dos estágios supervisionados no desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Revista Olhar de Professores**, Ponta Grossa, v. 21, n. 2, p.1-10, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/14194>



MORAES, J. S. D. Ensino aprendizagem: experiências do estágio de química. **Revista Moinhos**. Tangará da Serra. v. 1, n. 2, p. 92-105, 2013/1. Disponível em: http://www.unemat.br/revistas/moinhos/media/files/ENSINO_APRENDIZAGEM_EXPERIENCIAS_DO_ESTAGIO_DE_QUIMICA.pdf

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Harvard, v. 57, n. 1, p. 1-21, 1987. Disponível em: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

TESSARO, P. S.; MACENO, N. G. Estágio supervisionado em ensino de química. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 2, n. 2, p.32-44, 2016. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/1313>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.



RESIDENCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL SUL AMAZONENSE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Marlene Schussler D'Arroz¹

Resumo: Aperfeiçoar a formação inicial dos futuros professores da educação básica nos cursos de licenciaturas, faz do Programa de Residência Pedagógica mais que uma importante iniciativa, mas fundamental para a formação da identidade profissional. Esse resumo expandido visa relatar experiências sobre a orientação docente, de residentes do Programa de Residência Pedagógica, Núcleo Educação Infantil, no município de Humaitá, interior do Amazonas. Metodologicamente e de forma descritiva relata-se experiências consolidadas com quinze residentes do referido núcleo propondo reflexões. Os dados foram retirados de registros do diário de campo da autora. Como resultados salienta-se que a Residência Pedagógica proporciona experiências mais ricas e duradouras, diferentes dos outros estágios, uma vez que possibilita estar dezoito meses junto aos residentes e público estagiado. E mais, proporciona aos residentes ter maior clareza dos desafios da prática e da profissão escolhida. Sustenta-se a compreensão de que a orientação docente implica pensar a formação do futuro professor em profundidade para interferir no modo de fazer educação e não apenas em simples aplicação da teoria com práticas e técnicas. O residente, durante a aplicação da RP desfruta de oportunidades ímpares oferecidas pela universidade. Conclui-se destacando a importância do papel do orientador docente junto aos preceptores e residentes, bem como se reforça a relevância do Programa e a sua permanência.

Palavras-chave: Educação; Residência Pedagógica; Formação de Professores.

1 Licenciada em Pedagogia. Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal do Amazonas-Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA-UFAM. Email: marlenedaroz@ufam.edu.br



1 INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica, Subprojeto 2 - Núcleo Educação Infantil é executado pela primeira vez no município de Humaita, interior do Amazonas. Surgiu incentivado pelas políticas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES e em Humaitá como proposta de promover a articulação da formação inicial do discente do curso de Pedagogia por meio de desenvolvimento de atividades formativas na Educação Infantil que associem os conhecimentos conceituais, experienciais, curriculares e pedagógicos no processo do ensinar e do aprender do futuro campo profissional do pedagogo. Desde a sua iniciação mostrou a importância desta proposta para a formação do futuro docente, nas diferentes etapas, em especial a educação infantil, primeira etapa da educação básica, que vem se desenvolvendo enquanto espaço-tempo de formação de sujeitos infantis e compreendendo a infância nas dimensões social, histórica e cultural que compõe os modos de ser das crianças, principalmente aquelas inseridas nesta etapa.

Formar-se professor é um caminho com várias etapas. Para trilhar estas etapas passa por um ritual que segundo Antônio Nóvoa (2017, 9) “abranger a experiência do docente como educando, como educando-mestre, como estagiário, como iniciante e como titular”.

Ao ingressar na formação acadêmica, o discente gera expectativas sobre o que vai aprender e como vai por este aprendizado em prática. A formação inicial é ressaltada por Gatti (2010), como uma experiência de grandes expectativas sobre o ensino, mais precisamente sobre a docência, uma vez que é preparado para assumir a responsabilidade da sala de aula. Ainda de acordo com a autora, enquanto se forma, o discente adquire competências que o acompanhará ao longo de sua prática profissional.

A formação docente é um processo que deve ser contínuo indo além dos conhecimentos técnicos e específicos aprendidos inicialmente na universidade. Durante o curso, experiências são vividas em diferentes momentos, e entre estes, os estágios curriculares supervisionados que pressupõem integrar teoria com prática e não preparar protagonistas de sua própria formação, havendo com isso um distanciamento entre a universidade e os cenários de atuação profissional.

Libâneo (2007, p. 220) aborda em seus estudos que “a abrangência da Pedagogia é maior que a da docência”. O aprendizado exige relação com o discente para além da aprendizagem.



Antônio Novoa (2022) diz que a verdadeira formação é construída dentro da profissão, no espaço da escola, diariamente, com os alunos, com isso “torna-se imprescindível valorizar a preparação tanto da entrada quanto do desenvolvimento profissional docente” (Nóvoa, 2017, p. 6). Sendo assim, torna-se fundamental uma formação que permita ao discente um contato maior com o público que irá atender, a partir da participação na RP é possível afirmar que as experiências vivenciadas durante o estágio no Programa permitem ampliar o tempo e com isso, ter uma maior aproximação com a realidade da profissão docente, os desafios enfrentados em sala de aula e a aprendizagem da criança.

A prática docente em sala de aula na Educação Infantil é a primeira experiência apresentada ao futuro professor pedagogo. Os espaços de aprendizagem da criança são múltiplos. As primeiras aprendizagens ocorrem em casa, ao lado da família e não em aulas escolares. A Educação infantil é segundo a Base Nacional Comum Curricular, a 1ª etapa da Educação Básica (Brasil, 2017).

A graduação é o início dessa longa e importante jornada. Formar-se é, portanto, dinâmico e complexo, de momentos recheados de desafios cujas respostas ainda estão por descobrir. A esse respeito Nóvoa diz que “sabemos o começo, mas não o meio e o fim. O fim fica na mão dos educandos” (2022, p. 5).

A fim de contextualizar o tema, este artigo expandido tem como objetivo relatar experiências da autora sobre a orientação docente, no referido programa e etapa da educação. Para concretizar os objetivos propostos, este artigo tem como base experiências profissionais registradas no diário de trabalho destacando vivências marcantes da orientação de 15 residentes vinculados ao Programa Residência Pedagógica, Núcleo Educação Infantil, município de Humaitá-AM, Edital 24/2022.

O contato permanente da universidade com as instituições de educação infantil, por meio da atuação dos residentes e das preceptoras foi revelando um conjunto de questões a serem relatadas neste texto, tais como: as reuniões formativas, a preparação de materiais, a prática docente observada e compreendida a partir de pontos de vista plurais, o público atendido e a integração entre orientadora, preceptoras e residentes.



2 METODOLOGIA

No presente relato, utilizou-se o método descritivo sobre as experiências na RP, fundamentados nos princípios de Gil (2008) que considera a observação e a descrição dos comportamentos, bem como de características, sem necessidade de manipular resultados. As práticas ocorreram por meio da imersão dos residentes estagiários, em instituições de educação infantil, em vivências sistematizadas e supervisionadas pelos professores e preceptoras, no formato de rodízio, em diferentes turmas, com o intuito de observar diferentes práticas, ampliar conhecimentos, interagir com um número maior do público atendido. O *lócus* de estágio foi a Educação Infantil em três instituições públicas do município de Humaitá-AM, com média de 15 crianças por turma, a contar de fevereiro de 2023 (retorno das atividades escolares) e encerramento previsto para final de abril de 2024. Cada instituição contou com a participação de uma preceptora e cinco residentes. Os estágios são semanais, duas vezes na semana, 4 horas cada, totalizando 32 horas mensais. Além do estágio, foram realizados encontros quinzenais e ou mensais, presenciais, nas dependências do IEAA/UFAM, com debates, relatos, construção de materiais pedagógicos, leituras, planejamento de regências e escrita de artigos. A análise dos relatos será por meio da descrição dos fatos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os acontecimentos narrados neste resumo são descritos a partir de um conjunto de prismas pessoais da autora.

Os principais resultados da experiência no Programa de Residência Pedagógica (RP) passam, necessariamente, pela própria vivência como docente orientadora junto aos residentes, ouvindo e debatendo as suas inquietudes e perspectivas da prática docente e da profissão. Passam pelos sentidos e significados que segundo Bruner (2002), dão energias para vencer os obstáculos, sem eles seria mero cumprimento de um trabalho.

Interpreta-se a RP como um lugar de muitos aprendizados. Orientar os residentes tem sido prazeroso e desafiador no sentido de entender as limitações de cada um e atender as dificuldades observadas nos espaços de estágio propondo encaminhamentos. Nos encontros são debatidas as observações realizadas em sala de aula, a participação nas práticas com as crianças supervisionada pela professora da turma, bem como a relação



com a preceptora e os pais. São também planejadas e construídas atividades didático-pedagógicas e regências com o intuito de complementar a formação do residente e contribuir para a sua prática, aumentando com isso, a minha responsabilidade frente a orientação e desenvolvimento do estágio, me ensinando liderar e a me tornar mais disciplinada.

Nas instituições, acompanhar os residentes contribui positivamente para o melhoramento da minha postura como profissional. Ser vista como orientadora, aumenta o meu compromisso com o projeto e com as funções que me são designadas. Durante o processo, cada residente demanda uma atenção diferenciada, seja pelas dificuldades relatadas sobre a identificação com o público e etapa atendida que para alguns gera contentamento, seja pela certeza de que não será com a educação infantil que irão exercer a profissão.

A Educação infantil é entendida como a primeira etapa da educação e uma das mais importantes na formação da criança. Ela funciona como uma base para as demais etapas da educação formal. Na concretização desta base está o professor e sobre ele, a formação para atender este público, ponto de partida para que a criança receba os melhores modelos de aprendizagem. No entanto, para alguns residentes, trabalhar com as crianças requer se identificar com as idades e estar bem qualificado.

O período de aplicação da RP, as atividades e as experiências vivenciadas com os residentes, as preceptoras e as escolas atendidas até o momento foram cuidadosamente registradas no diário que deu vida a este texto. O período dos registros foi de fevereiro de 2023 até os dias atuais. As anotações configuraram material importante para discussões e reflexões sobre a relevância da formação inicial do professor.

Não foram somente os residentes que aprenderam, eu aprendi muito com cada um. Foram muitos os debates, os olhares sobre as crianças, o aprendizado, a metodologia, o papel do professor. António Nóvoa (2017), há mais de 30 anos vem afirmando a importância da formação do professor. Afirmo que houve a aquisição de um saber profissional que perpassa a prática, reforçado pelo aprendizado com todos os envolvidos. Com as experiências, espero crescer, não somente como orientadora, mas também como profissional, poder, cada vez mais contribuir positivamente alinhada com os objetivos da RP. Parafraseando Nóvoa (2017, p. 38), compartilho com ele quando afirma que “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos”.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto e a partir do objetivo de relatar acerca das experiências como docente orientadora de residentes do Programa de Residência Pedagógica, este artigo contribui para afirmar que a experiência foi importante e inesquecível.

Com base nas experiências, torna-se imprescindível repensar o tempo destinado aos estágios ofertada nas licenciaturas de Pedagogia, que tem como objetivo maior preparar o professor para atuar na docência e em sala de aula, que prioriza o conteúdo e esquecendo da relevância de um processo mais duradouro e com foco na prática e nas relações entre professor e aluno.

Na Residência Pedagógica o tempo de estágio é de até 18 meses, esse tempo foi fundamental para os resultados observados e relatados pelos residentes de que de que as teorias adquiridas na universidade se aprendem, efetivamente, com prática.

A par dessas considerações, espera-se que os futuros residentes se envolvam de maneira rica tanto com o processo de construção de conhecimento quanto com o processo de ensino-aprendizagem.

Sem a intenção de esgotar este tema, estou ciente de que ser professor formador de seres humanos – serão sempre nossos maiores desafios. A oportunidade de desafiar e sermos desafiados nos entusiasma ainda mais a continuar nossa caminhada. É com esse sentimento que finalizo este artigo.

5 AGRADECIMENTOS

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES pela bolsa concedida, à Universidade Federal do Amazonas e ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente pela oportunidade do aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRUNER, J. **Atos de significação**. 2.ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

BRASIL. Base nacional Comum Curricular -BNCC- Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>. Acesso em 14/02/2024.



BRASIL. Ministério da Educação - MEC/CAPES. CAPES. Programa Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso: 07/02/2024.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16>. Acesso em: 11 fev. 2024.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 176p

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos: Para Quê?** (8ª Edição). São Paulo: Cortez, 2007.

NÓVOA, A. F. Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. *Cad. Pesqui.*, 47(166), 1106-1133, 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

NÓVOA, A. F. **Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar**. Salvador, Bahia, 2022.



FORMAÇÃO DOCENTE: PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E OS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS DO CURSO DE LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA

Marceli Pacheco¹

Karolyne Silva²

Célia Zeri de Oliveira³

Resumo: O presente artigo tem por objetivo expor a comparação do preparo de formação profissional entre o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e o processo completo do Estágio Curricular Obrigatório (ECO), ambos destinados aos licenciandos do curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará (UFPA). Desse modo, a pesquisa qualitativa tomou como fonte discursiva entrevista virtual que norteou a autoavaliação e o processo de formação de dez participantes do PRP e dez discentes que finalizaram o processo do ECO. O estudo discute a identidade do professor (Rankel; Stahlshmidt, 2009), o preparo profissional (Libâneo; Pimenta, 1999), as práticas docentes (Pimenta; Anastasiou, 2014) e a formação docente (Pimenta, 2009; Tardif, 2002) do curso de licenciatura em Letras. A pesquisa indica que somente o ECO não supre completamente as necessidades dos licenciandos, entretanto, sugere que o PRP permite uma integração mais efetiva entre teoria e prática, promovendo uma formação docente mais abrangente no preparo dos licenciandos para os desafios reais da profissão.

Palavras-chave: educação; práticas profissionais; formação docente.

- 1 Graduando em Licenciatura do curso de Letras-Língua Portuguesa, Bolsista do Programa de Residência Pedagógica UFPA, Campus Belém, marcelipacheco4@gmail.com.
- 2 Graduanda em Licenciatura do curso de Letras-Língua Portuguesa, Bolsista do Programa de Residência Pedagógica UFPA, Campus Belém, karolyne.silva@ilc.ufpa.br.
- 3 Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Aveiro e Coordenadora do Sub-Projeto de Residência Pedagógica Saberes Tecidos em Escritas e Leituras – projeto interdisciplinar entre Letras e Pedagogia, celiazeri@ufpa.br.



1 INTRODUÇÃO

Em 1980 e 1990 do século XX, emergia a necessidade de formar um profissional criativo, reflexivo e competente para assumir de maneira qualificada o ato de ensinar. Dessa maneira, o Estágio Curricular Obrigatório (ECO) nas universidades foi desenvolvido como uma estratégia educacional para integrar a teoria e a prática, proporcionando aos discentes experiências ativas relacionadas ao seu campo de estudo (Brasil, 2008). A ideia atualmente é de oferecer uma formação mais completa e alinhada às demandas do mercado de trabalho, permitindo que os formandos apliquem o conhecimento adquirido em situações reais. Portanto, o ECO visa preparar os estudantes para os desafios profissionais, promovendo o desenvolvimento de habilidades práticas e a conexão com o mundo educacional. Para esse modelo de preparação docente ser aplicado de modo eficiente, vale ressaltar o artigo 1º da Lei Nº11. 788/2008 da LDB:

Art. 1. O Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1. O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2. O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008, p.1).

Na execução, o ECO é geralmente uma atividade mais ampla, contendo diversas áreas de atuação profissional, proporcionando uma visão mais flexível do campo de trabalho. Além desse meio prático, há possibilidade de ingressar em um projeto pedagógico que visa atender às necessidades no desenvolvimento profissional, como o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Em março de 2018, esse programa foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) como parte da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, conforme o Edital 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).



O Programa de Residência Pedagógica seleciona Instituições de Ensino Superior (IES), que oferecem cursos de Licenciatura para promover a integração entre a teoria científica e a prática. Desse modo, possibilita aos discentes das etapas finais do curso uma imersão eficaz no contexto educacional e o início da jornada como docentes-regentes. Essa experiência prática visa enriquecer a preparação dos futuros profissionais da educação, promovendo uma transição mais suave da prática pedagógica. Assim, os propósitos do PRP são, de acordo com a CAPES:

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
2. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)(Brasil, 2018).

A partir do Edital de 2/2020, esse programa apresentou algumas modificações em relação ao primeiro. Apesar de ser acessível a todas as licenciaturas, o edital incluiu e enfatizou áreas como Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química. Dessa forma, salienta-se que a licenciatura em Letras-Língua Portuguesa passa por consideráveis mudanças, já que fazer parte do PRP proporciona melhorias significativas no desenvolvimento profissional ao incluir uma variedade de contextos educacionais e uma maior ênfase na aplicação de metodologias contemporâneas para atender às demandas da comunidade escolar.

O Projeto de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Belém, é composto pelos cursos de Letras-Língua Portuguesa e Pedagogia. Tem como subtema: “Saberes Tecidos em Escritas e Leitura” e,



exclusivamente nesta pesquisa, será abordado somente o curso de Letras, o qual tem a presença ativa de quinze residentes, três preceptoras e uma coordenadora. Já o Estágio Curricular Obrigatório da mesma IES conta, em cada semestre, com a seleção de um docente para ministrar a disciplina para uma turma que varia de quantidade. Com base nas informações mencionadas dos dois programas oferecidos, nota-se que ambos são necessários nos cursos de licenciaturas como forma de integralizar os discentes no âmbito escolar. Com o intuito de verificar e comparar a formação docente desses dois programas, a presente pesquisa foi elaborada.

O presente estudo se justifica por três motivos: o primeiro, pela necessidade de criar mais produção acadêmica sobre a Residência Pedagógica e o Estágio Obrigatório, pois são programas vinculados à formação inicial de professores; o segundo, pois a autora e a coautora fazem partes do PRP o qual contribuiu para a formação docente de ambas; o terceiro, está relacionado ao interesse de conhecer e documentar o processo da identidade docente dos colaboradores que fizeram o PRP e o ECO para compreender como as ações desses projetos têm contribuído com a formação dos graduandos em Letras-Língua Portuguesa da UFPA.

Do ponto de vista da natureza, a presente pesquisa está ancorada numa abordagem qualitativa, através do viés do método (auto)biográfico, nas narrativas de formação dos colaboradores. Nesse sentido, será exposto se os discentes que realizaram os estágios obrigatórios da IES, sentem-se capacitados para ingressarem no ensino real, em comparação com os atuantes do Programa de Residência Pedagógica. Além disso, será abordado se os licenciandos, que fizeram o PRP e o ECO, apresentam determinada diferença positiva na formação docente. Portanto, esse estudo torna-se importante, uma vez que o PRP e o ECO, enquanto políticas públicas, contribuem com a valorização do magistério, assim como permitem reflexões sobre a formação inicial de professores no Brasil.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa de avaliação qualitativa foi realizada através de entrevista virtual pelo Google Meet. Todas foram gravadas e depois transcritas para seleção dos dados analisados. As perguntas foram voltas ao processo de formação docente e às informações principais da escola-campo, ao perfil das professoras/preceptoras, ao perfil das turmas da Educação Básica. Para a realização deste estudo, foram selecionados discentes da



Universidade Federal do Pará (UFPA), que aceitaram a utilização de seus dados para esta pesquisa.

Os critérios para os colaboradores realizarem esta pesquisa foram: estarem matriculados no curso de Letras-Língua Portuguesa, campus Belém; tinham que ser das entradas de 2018, 2019 e 2020; deveriam ter experiências no Ensino Fundamental e Ensino Médio; os colaboradores do ECO tinham que ter vivenciado as experiências somente de uma escola, assim como os residentes.

Do PRP foram selecionados dez residentes com tais requisitos, sendo que eles realizaram suas ações na E.E.E.F.M. Jarbas Passarinho. Os outros dez discentes, que tinham os requisitos, fizeram todas as etapas do Estágio Curricular Obrigatório na E.E.E.F.M. Santana Marquês. Para a análise dos dados foi necessário selecionar os relatos dos discentes dos dois grupos que eram mais relevantes de modo positivo e negativo sobre a autoavaliação da identidade docente (Rankel; Stahlshmidt, 2009), o preparo profissional desenvolvido (Libâneo; Pimenta, 1999), práticas docentes (Pimenta, Anastasiou, 2014) e formação docente (Pimenta, 2009; Tardif, 2002).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A docência é um termo amplo e com diferentes ângulos de visão. Desse modo, partiu-se para a sua colocação diante das novas linguagens e práticas de ensino que vem sendo apresentada dentro das universidades nos cursos de licenciaturas com base em seus saberes. Assim, o termo *saberes da docência* pode ser definido na concepção de experiência. Segundo Pimenta:

Os saberes da docência: a experiência. Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor (...). Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho. É aí que ganha importância, na formação de professores, os processos de reflexão sobre a própria prática (...) (Pimenta, 1996, p. 76-77).

Os saberes da docência são importantes porque fornecem aos professores uma base sólida de conhecimento para o exercício eficaz da profissão. Eles ajudam a entenderem melhor seus alunos, adaptarem suas práticas de



ensino e promoverem um ambiente de aprendizado mais dinâmico. Aliado com o processo de reflexão do papel educacional (Pimenta, 1996) permite uma reelaboração contínua do profissional. Esse contexto de experiência e trocas de conhecimentos pode destacar-se no PRP e ECO quando permitem vivências discentes:

Relato 1:

Residente G. M.: “O contato direto com os alunos me fez ter certeza da minha profissional. Sem a Residência Pedagógica não conseguiria ter confiança suficiente para me sentir preparada para entrar em sala de aula. Ter conversar com os outros residentes é compartilhar os desafios e as ideias me ajudou bastante, ainda mais os conselhos e as orientações das preceptoras”.

É plausível argumentar o quão necessário se faz a prática docente para o graduando, pois conforme Pimenta (1996) é por intermédio dela que os docentes têm a oportunidade de aprimorarem suas habilidades, identificarem áreas de melhoria e desenvolverem uma compreensão mais profunda do processo educacional. Nesse sentido, pode-se afirmar que esse processo de autoavaliação reflexiva não ocorre sozinho, mas muitas vezes é facilitado pela interação com profissionais da educação, seja através de discussões, de formações ou até mesmo troca de experiências. Nessa medida, é válido mencionar também, outro ponto principal que é o desenvolvimento da identidade do docente, haja vista que sua identidade é dinâmica e se encontra em constante evolução, ou seja ela é moldada por uma variedade de fatores, incluindo experiências pessoais, influências culturais, interações com os alunos e colegas, e até mesmo mudanças no contexto educacional e social.

A docência, educação e docente tem uma relação bem próxima pensando-se em contexto de ensino-aprendizagem e na forma de ensino da sociedade Neste contexto, o educador tem um papel fundamental na formação crítica do cidadão. Masetto (2008) define a docência como domínio de conhecimentos específicos em uma determinada área a serem mediados por um professor para os seus alunos. Complementando este conceito, Freire (1996, p. 22-23) afirma que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar de diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” Dessa forma, o ECO proporciona contextos para desenvolver mecanismos educacionais por meio do contato real, como mencionado pelos colaboradores, em destaque o seguinte relato.



Relato 2:

Estagiário A. S.: “Foi crucial o contato docente. Soube de fato o que é dar aula em uma escola pública e tive ciência que estou em formação e que preciso sim de orientações, formações e feedbacks sobre aquilo que estou fazendo na escola-campo. Isso amplia a relação do discente com o professor-supervisor e a própria formação do Ethos docente. Assim terei condição de aplicar as metodologias com didática e metodologia desenvolver melhor como profissional”.

Por uma perspectiva de identidade docente, Rankel (2009) traz a compreensão de não considerar o educador como “um técnico ou um artista, pois sua ação se baseia em um saber rigoroso sobre fenômenos necessários que precisam ser organizados em um sistema de causas e efeitos”, o estudioso ainda ressalta que “o processo de formação visa o desenvolvimento de uma forma humana de vida que tem em si mesma sua própria finalidade, noção que engloba, a um só tempo, os fins naturais, sociais e individuais do ser humano” (Rankel, 2009; pg. 93). Então, entende-se que a formação docente consiste em desenvolver conhecimentos e habilidades para enfrentar os desafios do ensino, construindo sua própria identidade.

Segundo Pimenta (1996), essa identidade profissional é moldada pela reflexão sobre a prática e pelo desenvolvimento profissional contínuo, pois ela “não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. A estudiosa ainda complementa:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (...). Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores (Pimenta, 1996, p. 76).

Desse modo, é fundamental reforçar que, no âmbito da docência, a identidade do professor depende da teoria e da prática. Por isso, os cursos de graduação, como etapa inicial da formação, devem buscar um equilíbrio entre elas, pois se não houver, refletirá desigualdades na estrutura curricular, com



uma menor valorização da prática (Pimenta; Lima, 2017, p. 27). O Programa de Residência Pedagógica cumpre de modo eficiente esse equilíbrio científico e prático quando permite que os residentes, por meio da orientação das preceptoras, a liberdade para elaborarem atividades e projetos:

Relato 3:

Residente L. B.: “O meu maior objetivo era romper com um padrão de ensino tradicional de forma que o aprendizado do aluno fosse significativo e, para tanto, usei métodos que tocassem a realidade do estudante demonstrando a importância sobre os usos adequados da língua portuguesa. Os conteúdos da Universidade, principalmente as disciplinas de didatização, me ajudaram a preparar as aulas de forma mais dinâmica na escola. O que possibilitou essa dinâmica foi ter ficando um bom tempo com as turmas. Pude conhecer mais os alunos, as realidades que cada um tinha para adaptar as aulas”.

Ter tempo necessário para criar, desenvolver e aplicar as atividades e/ou projetos na escola-campo é importante para os licenciandos aprenderem a lidar com os acontecimentos da Educação Básica. O resultado da pesquisa indica que os residentes tiveram um tempo considerável para exercer o papel de docentes-regentes ao aplicar as criações pedagógicas. Entretanto, as respostas dos estagiários indicam que não conseguiram aplicar totalmente o planejamento pedagógico, visto que a carga horária deles, dentro do campo acadêmico, é considerado menor em comparação com o PRP. Desse modo, pode-se destacar o seguinte relato que foi extraído do formulário de pesquisa de um dos colaboradores do ECS:

Relato 4:

Estagiário A. R.: “Uma boa oportunidade de melhoria do estágio seria estabelecer vínculos mais sociáveis com as escolas, pois alguns estagiários são limitados pelo próprio supervisor que não nos permite desenvolver ou alinhar nossos conteúdos para a prática de regência por conta do tempo muito curto.”

Os relatos dos estagiários apontam que a falta de tempo resultou em orientação e avaliações construtivas menos abrangentes, impactando a qualidade da experiência, já que eles precisavam de mais auxílio e tempo para desenvolverem seus projetos. Vale ressaltar que a formação inicial, segundo Libâneo (2012), não deve negligenciar os instrumentos de trabalho do professor, como a análise e organização de conteúdos, metodologias



participativas, formas de organização da aula, manejo da classe e avaliação da aprendizagem. Entretanto, os estágios na licenciatura, embora sejam considerados a parte prática da formação docente, muitas vezes não permite a integração adequada com a teoria, como relatado pelos colaboradores.

Pimenta e Lima (2017) observam que o estágio é tradicionalmente visto como a parte prática, em contraponto à teoria. No entanto, os cursos de licenciatura frequentemente não fundamentam teoricamente a prática ou utiliza a prática como referência para a construção teórica, o que demonstra uma lacuna na integração entre elas. Assim, é preciso rever os currículos de formação, pois eles se configuram, na maioria das vezes, em um aglomerado de disciplinas que não dialogam com a realidade vivenciada pelos professores. Pimenta e Lima (2017) afirmam que:

(...) os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode denominá-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares, em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, no tocante ao significado social, cultural, humano, da atuação profissional (Pimenta; Lima, 2017, p. 2).

Como a teoria dos conceitos de ensino de língua portuguesa da Universidade possibilita os conhecimentos científicos, muitas vezes, os estágios obrigatórios servem para o primeiro contato ao ensino real, possibilitando familiaridade às práticas pedagógicas. Apesar dos colaboradores indicarem uma carga horária pequena nos estágios, os discentes mostraram uma perspectiva de aperfeiçoamento profissional por meio das poucas realizações:

Relato 5:

Estagiário M. C.: “Pude aplicar metodologias em que os alunos fossem sujeitos ativos e participativos, com aulas expositivas dialogada, diferente das aulas dos professores regentes que eram atividades no modo tradicional, ou seja, repassavam o conteúdo e atividades para os alunos responder. Esse contato foi importante para conhecer o ambiente de trabalho, já que nunca tive oportunidade de ministrar aulas. Mas não me sinto totalmente preparado para dar aulas no



médio nem no fundamental, acho que ainda preciso desenvolver mais a minha didática e aprimorar os meus conhecimentos da Universidade”.

A pesquisa indica que os estagiários tiveram oportunidades de aplicar metodologias que envolviam os alunos de forma ativa em suas próprias aprendizagens, mas expressam uma sensação de falta de preparo completo para ministrar aulas no ensino médio e fundamental. Em contraste com esse resultado, tem o equilíbrio entre teoria e prática no processo de formação docente no PRP:

Relato 6:

Residente C. R.: “No fundamental trabalhei com leitura, baseada em materiais impressos e digitais, o que agradou os alunos. No médio também. Consegui realizar as atividades e projetos com base na sequência didática de Jean Paul Bronckart, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly. A experiência foi muito boa, a sensibilidade no contato com as turmas me ajudou a lidar com os imprevistos e aprender a ter um olhar mais atento aos impasses da escola, os limites. Acredito que a Resiliência Pedagógica foi crucial para me ver como docente e me sentir preparada para atuar como professora tanto no Ensino Médio e Fundamental, aplicando a teoria aprendida em sala de aula, reformulando conceitos difíceis, científicos, em algo simples e didático para os alunos”.

É importante salientar os resultados significativos do preparo docente que a Residência Pedagógica obteve na pesquisa. Isso só ressalta a importância de ter diversidade de linhas de formação nos principais eixos profissionais (Pimenta, 2009), pois “a formação profissional deve cumprir a função de preparar o professor para o exercício intelectual crítico com o objetivo de dar conta de atender as necessidades reais no atual mundo tecnológico e globalizado” (Oliveira, 2018, p. 281). Por meio desse pensamento, nota-se que os licenciandos devem ter condições para desenvolverem conhecimentos e habilidades para enfrentarem os desafios do ensino, construindo sua própria identidade como professores, que pode ser enfatizada pela reflexão da prática e do processo profissional (Pimenta, 1999).

Percebe-se pelo resultado apresentado que o estágio não pode ser o único mecanismo presente nos cursos de licenciatura para realizar a reflexão entre teoria e prática. Os discentes precisam, também, de oportunidades para ingressarem em projetos de formação docente. Assim, essas experiências profissionais contribuirão para a construção da identidade docente,



principalmente, de uma formação prática, teórica pedagógica e científica. Os dois programas discutidos neste estudo servem para construir o ser-professor mais autônomo em suas escolhas em relação à possibilidade educativa no ensino real. Esse processo autônomo se faz respaldado “nas concepções de profissional reflexivo e profissional crítico” (Oliveira, 2016, p. 139).

O propósito da reflexão em curso, das atitudes reflexivas constantes e do desenvolvimento do profissional reflexivo, é alcançar uma compreensão abrangente da prática pedagógica própria, entender os resultados das ações de ensino, avaliar o impacto do processo de aprendizagem, assim como considerar o contexto sociocultural e reconhecer as transformações positivas que a aprendizagem pode gerar em níveis pessoais, psicológicos, cognitivos, culturais e sociais (Oliveira, 2016). O pensamento reflexivo é essencial e requer uma postura ativa, incluindo a capacidade de pausar e reconsiderar quando surgem dúvidas, estar aberto a novas ideias e ser corajoso para explorar novos territórios intelectuais. Essa habilidade deve ser cultivada desde cedo na formação do professor, durante os cursos de licenciatura, para que a reflexão se torne uma parte natural do seu trabalho docente.

O meio de formação universitária deve se referir aos objetivos da atuação docente, enfatizando a dimensão coletiva para permitir a produção, contextualização e análise de experiências dos professores. Para isso, o “curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente escolar [...] mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar [...]. Ou seja, trabalhando a pesquisa como princípio formativo na docência” (Pimenta, 1996, p. 82). Essa renovação da ideia de formação do professor pode ser alcançada através do conhecimento do trabalho docente, como proposto por Tardif (2013). Isso geralmente ocorre por meio da prática e da reflexão de suas experiências pessoal e profissional, buscando proporcionar aos educandos descobertas por meio de suas próprias concepções.

Diante do exposto, é fulcral reiterar a visão de Pimenta (1996), a qual cita em seu artigo “*Formação de Professores: Saberes da Docência e Identidade do Professor*” o quão necessária é essa reflexão sobre a prática do ensino, haja vista que a educação é um campo em constante mudança, com novas descobertas e evoluções nas práticas pedagógicas. Portanto, é importante que os futuros professores se engajem em um processo contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento ao longo de suas carreiras para se manterem atualizados e eficazes em sua prática, sendo de grande valia para eles e para as futuras gerações que serão ministradas.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, foi possível refletir sobre o impacto do Estágio Comum Supervisionado e do Programa de Residência Pedagógica na relevância da formação docente, preparando os licenciandos do curso de Letras-Língua Portuguesa para os desafios contemporâneos. Por meio desses programas, os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica de forma supervisionada, o que contribui significativamente para a sua preparação para os atuais desafios da educação. Assim, os licenciandos têm a chance de aplicar os conhecimentos científicos da Universidade enquanto enfrentam situações reais da prática docente. Dessa forma, tanto o Estágio Comum Supervisionado quanto o Programa de Residência Pedagógica contribuem para a formação de professores mais qualificados e conscientes de seu papel na construção de uma educação de qualidade.

É inegável que a formação inicial e continuada dos educadores desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento acadêmico e social dos discentes. Desse modo, nota-se a necessidade de uma formação sólida que não se limite apenas aos aspectos teóricos, mas que também incorpore experiências e reflexões da prática pedagógica. É através da interação com o âmbito educacional que os discentes podem aplicar e adquirir conhecimentos referentes às especificidades do ensino, assim como se prepararem para os desafios do mundo. Nesse sentido, os futuros professores precisam ter oportunidades de vivenciar situações reais de ensino, como abordado no Estágio Curricular Obrigatório e no Projeto de Residência Pedagógica.

Essas experiências práticas permitem que os educadores em formação experimentem diferentes abordagens de ensino, lidem com a diversidade de alunos e contextos educacionais, e enfrentem os desafios do dia a dia da sala de aula. Além disso, ao refletir sobre essas experiências, os graduandos podem aprimorar suas práticas, identificar áreas de melhoria e desenvolver uma postura crítica e reflexiva em relação ao seu trabalho. Nesse sentido, a valorização da prática reflexiva como ferramenta para o aprimoramento do ensino deve ser encorajada para analisar criticamente suas ações. Desse modo, uma formação sólida para os educadores deve integrar teoria e prática, proporcionando aos futuros professores as ferramentas necessárias para se tornarem profissionais competentes, comprometidos e preparados para promover o desenvolvimento integral de seus alunos.



5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital capes n. 06/2018 - Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital capes n. 02/2020. Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências**. Disponível em: L11788 (planalto.gov.br); Acesso em: 17 jan. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora? Movas exigências educacionais e profissão docente**. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C., PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação & Sociedade, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999 Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-73301999000300013>. Acesso em: 2 fev. 2024.

MASETTO, M. T. (Org.) **Docência na universidade**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

OLIVEIRA, Célia Zeri de. **Autonomia do exercício docente: reflexões acerca do conhecimento de si como profissional docente**. Unitins: Humanidades e Inovação. Edição Especial GELCO: Transnacionalização, multi e interculturalidade linguística e literária, v. 5, n. 1, p. 280-293. jan./fev. 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/583>. Acesso em: 29 fev. 2024.

OLIVEIRA, Célia Zeri de. **Formação de professores de língua portuguesa - a construção da autonomia docente pelo viés da reflexão sobre o estágio supervisionado**. Barra do Garças – MT: Revista Panorâmica Online, v. 21, p. 130-154 ago./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt>.



br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/668/294.
Acesso em: 29 fev. 2024.

OLIVEIRA, Célia Zeri de; NEZ, Egeslaine de. **Uma abordagem discursiva sobre a formação e a identidade docente.** Cruz Alta: Revista Dialogos, v. 7, n. 3, p. 83-98, set./dez. 2018. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?start=20&q=celia+zeri+&hl=ptBR&as_sdt=0,5#d=gs_qabs&t=1709236742780&u=%23p%3D_KMLnkBTPBIJ Acesso em: 29 fev. 2024

PIMENTA, S. G. **Formação De Professores - Saberes Da Docência E Identidade Do Professor.** Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v3i3.50>. Acesso em 2 fev. 2024.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública.** São Paulo: Loyola, 1988.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** São Paulo: Revista Fac. Educ, v. 22, n.2, p.72-89. jul./dez. 1996.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2014.

RANKEL, L. F.; STAHLSCHMIDT, R. M. **Profissão Docente.** Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2013.



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA PARA O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA FORMATIVA

Vanúbia Pontes Santos¹

Maria das Graças Negreiros de Medeiros²

Resumo: O ensino por investigação demanda mudanças no processo de ensino ao planejar atividades que dão ênfase à investigação, ao questionamento, à resolução de problemas e à divulgação científica. Para tanto, o professor de Ciências da Natureza, especialmente de Química, deve ser capaz de apropriar-se do uso dessa metodologia. Em vista disso, o objetivo deste ensaio teórico é discutir os principais aspectos de diálogo entre o processo de formação do professor de Química e a implementação do ensino por investigação em sala de aula, atentando-se para como essa formação é tratada pela legislação e pela literatura acadêmica. Esse estudo de natureza qualitativa é um recorte das discussões realizadas pelo grupo de estudo do Programa Residência Pedagógica do IFPB, Campus João Pessoa. De maneira geral, o ensino por investigação possui respaldo de referenciais legais e de cunho científico que permeiam tanto a Educação Básica como a formação de professores. Todavia, constata-se que é de suma importância refletir de que forma os aspectos científicos e os princípios investigativos são trabalhados nas instituições de ensino que formam os professores. Portanto, além de oportunizar a vivência da investigação na formação inicial é preciso também planejar ações formativas para os professores que já se encontram em pelo

1 Mestre em Química/Preceptora, Bolsista do Programa Residência Pedagógica, IFPB, *Campus João Pessoa*, vanubia.pontes@hotmail.com

2 Doutoranda em Engenharia e Gestão em Recursos Naturais/Docente Orientadora, Bolsista do Programa Residência Pedagógica, IFPB, *Campus João Pessoa*, maria.medeiros@ifpb.edu.br



exercício nas escolas, para que também possam ser capazes de trabalhar sequências de ensino investigativo em turmas do Ensino Médio

Palavras-chave: Formação de Professores; Programa Residência Pedagógica; Ensino por Investigação.

Abstract: Inquiry based education demands changes in the teaching process when planning activities that emphasize investigation, questioning, problem solving and scientific dissemination. To this end, the Natural Sciences teacher, especially Chemistry, must be able to appropriate the use of this methodology. In view of this, the objective of this theoretical essay is to discuss the main aspects of dialogue between the Chemistry teacher training process and the implementation of Inquiry based teaching in the classroom, paying attention to how this training is treated by legislation and the academic literature. This qualitative study is an excerpt from the discussions carried out by the study group of the IFPB Pedagogical Residency Program, Campus João Pessoa. In general, Inquiry based teaching is supported by legal and scientific references that permeate both Basic Education and teacher training. However, it is extremely important to reflect on how scientific aspects and investigative principles work in the educational institutions that train teachers. Therefore, in addition to providing opportunities for the experience of inquiry in initial training, it is also necessary to plan training actions for teachers who are already practicing in schools, so that they can also be able to work on investigative teaching sequences in high school classes.

Keywords: Undergraduate Teaching Course; Pedagogical Residence; Inquiry Based Education.



1 INTRODUÇÃO

A presença da Química enquanto componente curricular do Ensino Médio, é justificada por essa oportunizar o desenvolvimento de habilidades e competências que permitem aos estudantes a “compreensão tanto dos processos químicos em si quanto da construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas” (BRASIL, 1999, p 107).

Logo, para que os estudantes possam ser críticos, criativos, autônomos e socialmente responsáveis se faz necessário que o professor se aproprie de estratégias, metodologias e abordagens que subsidiem os estudantes nas ações que demandam compreensão, reflexão e proposição de soluções para os fenômenos que ocorrem ao seu redor (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

Dentre as abordagens metodológicas que visam a formação de estudantes protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, destaca-se o ensino por investigação. Nesse sentido, o ensino por investigação é uma metodologia que demanda mudanças no paradigma do ensino, visto que consiste na proposição de atividades a partir de problemas significativos aos estudantes, os quais dão ênfase à investigação, ao questionamento, à resolução de problemas e à exposição de seus conhecimentos (CARVALHO, 2018a).

Portanto, não só as escolhas teórico-metodológicas que orientam a prática pedagógica ganham destaque, mas também o processo de desenvolvimento profissional docente para a promoção de um ensino investigativo que atenda às novas demandas de aprendizagem da sociedade contemporânea no que se refere às expectativas de uma educação para a Alfabetização Científica (BRASIL, 2018).

Mediante o exposto, o objetivo deste ensaio é explicitar os principais aspectos de diálogo entre o processo de formação do professor de Química e a implementação do ensino por investigação em sala de aula, atentando-se para como essa formação é tratada pela legislação e pela literatura acadêmica. Tal proposta é consequência do Grupo de Estudo realizado pelo Programa Residência Pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus João Pessoa, com a finalidade de dialogar sobre o papel da investigação no ensino.

Sendo assim, vale salientar que o Programa Residência Pedagógica, ofertado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é uma das estratégias que compõem o Plano Nacional de Formação



de Professores, com o objetivo de assegurar aos licenciandos habilidades e competências pertinentes à prática pedagógica na educação básica (BRASIL, 2020). Por sua vez, as atividades do programa estão pautadas na articulação entre teoria e prática profissional docente, alinhadas às orientações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2019).

2 METODOLOGIA

Para atingir o objetivo, anteriormente descrito, o respectivo ensaio teórico de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), buscou, refletir sobre a relevância da formação de professores de Química para o ensino por investigação. Para tanto, serão reportados referenciais teóricos e legais, registrados em livros, artigos científicos e leis, os quais articulam a qualidade do ensino de Química à formação docente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os avanços científicos e tecnológicos têm promovido mudanças significativas na sociedade contemporânea, as quais em sua maioria atingem diretamente a forma como os jovens vivem, pensam e agem. Esse cenário, por sua vez, impõe à educação mudanças nas concepções de ensino de Ciências, principalmente no que tange aos processos formativos de professores da educação básica, frente as demandas de ensino estipuladas nos documentos nacionais para a educação brasileira, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A formação de professores é um campo de conhecimento que tem se destacado ao longo da história da educação, conforme o volume de produções teóricas produzidas por pesquisadores, como Nóvoa (1992). Tais estudos são reflexo do impacto de tendências educacionais que, por sua vez, influenciaram políticas educacionais, como também mudanças não apenas nas concepções dos processos formativos voltados para esses docentes, mas também para o melhoramento das metodologias de ensino.

Por sua vez, a Ciência, enquanto campo de conhecimento é “uma atividade humana complexa, histórica e coletivamente construída, que influencia e sofre influências de questões sociais, tecnológicas, culturais, éticas e políticas” (ANDERY et. al., 2004, p. 24). Por isso, o ensino de Ciências na escola



pode ser justificado pelo fato dessa, enquanto componente curricular, possibilitar a aproximação do sujeito aos conhecimentos e produtos científicos gerados para o desenvolvimento social (VALLE; SOARES; SÁ-SILVA, 2020).

Enquanto componente curricular do Ensino Fundamental, o ensino de Ciências tem como premissa o desenvolvimento do letramento científico, ou seja, a capacidade de compreender criticamente e reflexivamente problemas do seu cotidiano com base em evidências científicas. No Ensino Médio, assume a característica de área ao articular Biologia, Física e Química e passa a ser chamada de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias. Nessa perspectiva, a BNCC define competências e habilidades que permitem aprofundar e refletir sobre os conhecimentos anteriormente desenvolvidos no Ensino Fundamental, tendo em vista mais uma vez o letramento científico (BRASIL, 2018).

Levando-se em conta que a cidadania expressasse na participação efetiva dos indivíduos em seu meio social, fica evidente que os estudantes devem dominar o conhecimento científico e tecnológico, de modo que lhe subsidiem na compreensão dos fenômenos que ocorrem ao seu redor (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

Entretanto, apenas o mero acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos não implicam em uma educação voltada para a cidadania. É necessário que o ensino promova o letramento científico, a reflexão sobre a natureza da Ciência e sobre aspectos que contemplem impactos científico-tecnológicos sobre a sociedade, com a finalidade de construir uma consciência crítica e participativa na sociedade (BRASIL, 2006).

Uma vez que, ensinar Ciências, mais especificamente Química, pressupõe considerar o rompimento com o modelo de ensino tradicional, o qual se baseia na transmissão de conteúdos desvinculados do contexto dos estudantes e na valorização da memorização, é primordial assumir uma perspectiva de ensino que priorize a inserção dos estudantes na cultura científica, a exemplo da abordagem de ensino por investigação (SOLINO; SASSERON, 2018).

O ensino por investigação tem como características a atuação dos estudantes em situações problemáticas que dão prioridade para que eles possam refletir, emitir e testar hipóteses, elaborar explicações a partir de evidências, comunicar e argumentar descobertas com colegas de sala de aula (AZEVEDO, 2004; SASSERON, 2018). Portanto, trata-se de um trabalho que concebe momentos de colaboração, no qual o professor auxilia o aluno a “[...] aprender a aprender [...]” (DEMO, 2015, p. 32).



Observações como essas, reforçam a necessidade da presença de uma educação pautada na investigação no ensino de Química como uma proposta didática para que os professores alcancem o objetivo do ensino para a cidadania. Porém, é natural que surjam questionamentos, tais como: De que forma viabilizar práticas educativas de caráter investigativas? Como inserir a investigação no ensino de ciências da natureza? Qual é o papel do professor nesse ensino? Como deve ser o processo formativo do docente para a inserção da prática investigativa? O que dizem os documentos legais sobre a formação de professores para o ensino por investigação? Quais as implicações da inserção dessa abordagem para o desenvolvimento profissional docente e conseqüentemente para a aprendizagem dos estudantes?

Buscando respostas para tais questionamentos, pressupõem-se a relevância de um processo formativo que promova, a reflexão crítica sobre a prática pedagógica docente, a fim de fomentar a autonomia docente sobre o currículo, abordagens de ensino e objetivos de aprendizagem, considerando o desenvolvimento de cada docente (VALE; FIRME, 2017).

Ao realizar a leitura do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é evidente a importância que a investigação assume na formação dos estudantes ao longo da Educação Básica. No que diz respeito a área de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, a investigação ganha destaque ao ser tratada como uma “forma de engajamento dos estudantes na aprendizagem de processos, práticas e procedimentos científicos e tecnológicos[...]” (BRASIL, 2018, p. 472).

Entretanto, educar pela pesquisa só é possível se o professor for um pesquisador que tenha a “[...] necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana [...]” (DEMO, 2015, p. 7). Visto que um professor que tem sua prática pedagógica pautada no conhecimento científico, conseguirá estimular os estudantes a se desenvolverem da mesma forma. Sendo assim, Demo (2015) defende a tese de que “[...] a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica” (DEMO, 2015, p. 7).

Portanto, para que o professor possa incorporar à sua prática docente atividades investigativas é fundamental que a investigação tenha espaço no seu processo de desenvolvimento profissional. Sendo assim, faz-se necessário recorrer aos principais documentos legais da área de formação de professores para compreender a concepção destes quanto à investigação nos processos formativos iniciais.

No que concerne às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química, observa-se que esta demonstra preocupação com a proposta



de um currículo que abranja a investigação nos cursos de Licenciatura em Química. Tais aspectos ficam evidentes ao mencionar as competência e habilidades:

Ter interesse no auto-aperfeiçoamento contínuo, curiosidade e capacidade para estudos extracurriculares individuais ou em grupo, espírito investigativo, criatividade e iniciativa na busca de soluções para questões individuais e coletivas relacionadas com o ensino de Química, bem como para acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas oferecidas pela interdisciplinaridade, como forma de garantir a qualidade do ensino de Química (BRASIL, 2001, p. 6).

Com a aprovação da BNCC em 2018, o Ministério da Educação homologa o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Nacional de Educação (CNE), com o intuito de atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, também denominada BNC-Formação. Com isso, espera-se que haja uma readequação dos cursos superiores de Licenciatura, alinhando-os com a BNCC e as políticas e ações de formação de professores (BRASIL, 2018). Por sua vez, esse documento também contempla características investigativas no que diz respeito ao desenvolvimento das competências profissionais:

Resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem, atividades de mediação e intervenção na realidade, realização de projetos e trabalhos coletivos e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola (BRASIL, 2019, p. 7).

Sendo assim, é de suma importância refletir de que forma os aspectos científicos são trabalhos nas instituições de ensino que formam os professores. Para Carvalho (2018b), é indispensável que ao longo da formação do docente sejam apresentados problemas de ensino e aprendizagem significativos, visto que serão o ponto de partida para discussões sobre as políticas e legislações educacionais, bem como para a avaliação da sua prática de ensino, tornando-os professores críticos (CARVALHO, 2018b).

Todavia, por mais que esses documentos reforcem legalmente que os princípios investigativos estejam presentes na formação e prática profissional dos docentes, pesquisas como a de Carvalho (2018b) mostram que os



professores de Ciências (Química, Física e Biologia) que se encontram em sala de aula, apresentam dificuldades para trabalhar sequências de ensino investigativo em turmas do Ensino Médio.

Dentre as dificuldades que o autor aborda, destacam-se: a complexidade dos problemas propostos nas atividades investigativas em virtude de essas demandarem um nível de conhecimentos científicos mais elevados, a baixa interação professor/aluno devido às poucas aulas por semana em cada turma e por fim, as raras possibilidades de dialogar com outros colegas sobre as dificuldades e avanços na aplicação dessa proposta de ensino (CARVALHO, 2018b).

Partindo do pressuposto de que a formação docente é um processo contínuo, que por sua vez não se finaliza com a formação inicial, não se pode perder de vista a necessidade de processos formativos com base na perspectiva de um ensino por investigação para os professores que se encontram em sala de aula e que por ventura, não tenham atendido às demandas inerentes à atividade educacional (URZETTA; CUNHA, 2013).

Por sua vez, essas ações formativas não devem ter em vista a capacitação e a atualização de conhecimentos através de “ações isoladas, pontuais e de caráter eventual” que não dialogam com o cotidiano dos docentes (DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 67). Entretanto, devem ser concebidas como um processo coletivo e colaborativo que oportunize experiências para promover o desenvolvimento profissional docente no âmbito da escola, garantindo a qualidade do ensino (MARCELO, 2009, p. 7).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, buscou-se refletir sobre a relação entre a formação dos professores de Química e a abordagem de atividades investigativas no ensino. De maneira geral, o ensino por investigação possui respaldo de referenciais legais e de cunho científico que permeiam tanto a Educação Básica como a formação de professores, o que endossa a formação necessária para que os estudantes compreendam os avanços científicos e tecnológicos, bem como os impactos gerados por esses na sociedade contemporânea, a qual fazem parte.

Por outro lado, fica claro que o ensino de Química que visa à formação cidadã crítica dos estudantes implica diretamente no ato de (re)pensar na formação dos professores. Sendo assim, constata-se que é de suma importância refletir de que forma os aspectos científicos e os princípios



investigativos são trabalhados nas instituições de ensino que formam os professores. Portanto, além de oportunizar a vivência da investigação na formação inicial, também é preciso planejar ações formativas para os professores que já se encontram em pelo exercício em sala de aula, para que também possam ser capazes de trabalhar sequências de ensino investigativo em turmas do Ensino Médio.

Que por sua vez, sejam processos colaborativos que valorizam os conhecimentos prévios e as experiências profissionais, fugindo dos modelos de capacitações e atualizações de conhecimento através de ações isoladas, pontuais e caráter eventual, as quais não dialogam com o cotidiano dos professores. Que considere o professor um prático reflexivo, que aprende de forma ativa através de atividades concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão, as quais se baseiam nas atividades realizadas diariamente por eles no âmbito escolar. Assim, os docentes terão papel ativo no seu desenvolvimento, no que diz respeito à efetivação da investigação na Educação Básica.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) e da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba (SEDUC - PB).

REFERÊNCIAS

ANDERY, M. A.; MICHELETTO, N., SERIO, T. M. P. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 14 ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2004.

AZEVEDO, M. C. P. S. Ensino por Investigação: Problematizando as Atividades em Sala de Aula. In: CARVALHO, A. M. P (Org.). **Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática**. São Paulo: Thomson, 2004

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



_____. Ministério da Educação. CNE/CES nº 1.303/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. CNE/CES nº 2/2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2019.

_____. Edital CAPES nº 1/2020. Dispõe sobre a seleção de Instituições de Ensino Superior interessadas em implementar projetos institucionais no âmbito do Programa Residência Pedagógica. Brasília, DF, jan 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 05 mar. 2024.

CARVALHO, A. M. P. O Ensino de Ciências e a Proposição de Sequências de Ensino Investigativas. In: CARVALHO, A. M. P (Org.). **Ensino de Ciências por Investigação**: Condições para Implementação em Sala de Aula. São Paulo: Cengage Learning, 2018a.

CARVALHO, A. M. P. de. Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino por Investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 18, n.3, p. 765-794, set-dez. 2018b.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. 10. Ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: IMBERNÓN, F; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (org.). **Formação permanente de professores**: experiências iberoamericanas. São Paulo: Hipótese, p. 65-74. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.



MARCELO, C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22. 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SASSERON, L. H. Interações Discursivas e Investigação em Sala de Aula: O Papel do Professor. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de Ciências por Investigação: Condições para Implementação em Sala de Aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

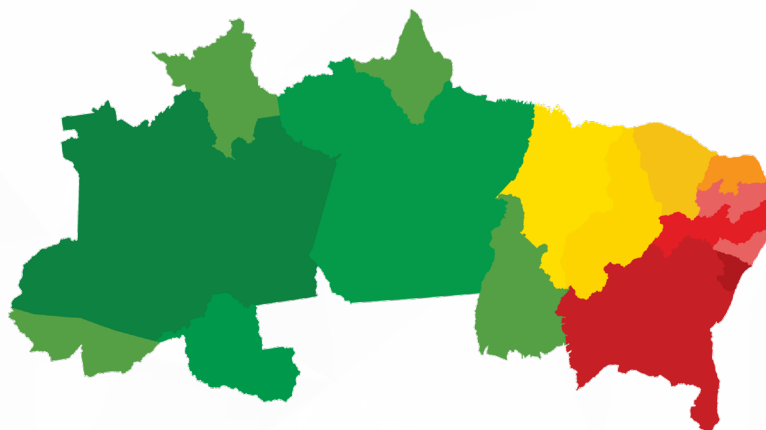
SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em química: compromisso com a cidadania**. 4 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

SOLINO, A. P.; SASSERON, L. H. Investigando a significação de problemas em sequências de ensino investigativa. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 23, n. 2, p. 104-129, 2018.

URZETTA, F. C.; CUNHA, A. M. O. Análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. **Ciência& Educação**, Bauru, SP, v. 19, n. 4, p. 841-858, 2013.

VALE, W. K. M.; FIRME, R. N. Análise de um processo de formação continuada de professores de ciências para a abordagem de questões sociocientíficas. **Enseñanza de las Ciencias**, n. extraordinário, p. 3027-3031, 2017.

VALLE, M. G., SOARES, K. J. C. B.; SÁ-SILVA, J. R. **A alfabetização científica na formação cidadã: perspectivas e desafios no ensino de ciências**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.



I CONENORT-PRP

I CONGRESSO NORTE-NORDESTE

PIBID/PRP

Tema:

Novos tempos, novos ares:
trilhando perspectivas outras
para a formação docente nos
programas institucionais
PIBID e RP

ET 02: PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM



“A RELAÇÃO DA ESCRITA CRIATIVA COM ALUNOS DO PIBID”

Daniela Barh¹

Lucia Helena Fialho Pereira da Silveira²

Aline Neuschrack³

Resumo: Esse relato tem como objetivo apresentar a reflexão da pesquisadora sobre os desafios que os estudantes do Ensino Médio enfrentam na escrita criativa. Observa as frustrações e os avanços dos estudantes nesta etapa de ensino e aprendizagem. Como educadora, e especificamente como professora de escola pública da rede estadual na cidade de Pelotas, Rio Grande do sul, analisa os retrocessos e avanços das políticas públicas, com estudantes desse adiantamento. Trabalhar com a proposta que trabalhar com esses públicos exige uma base específica. Dessa forma, combina a prática com a teoria existente sobre o assunto, traçando conversas com diversos autores e apontando algumas questões. O objetivo deste trabalho foi verificar a aplicabilidade de estratégias de ensino da escrita criativa em atividades presenciais destinadas a alunos do Ensino Médio. Dessa forma, proporcionou a oportunidade de compreensão de conceitos e aplicações relacionadas ao conteúdo apresentado no início do encontro. A apresentação pode fornecer suporte que possibilitou aos alunos alcançar o sucesso cognitivo na resolução de problemas e mostrar ótimas produções escritas.

Palavras-chave: escrita; criatividade; texto

- 1 Aluna da Graduação em Letras – Português, Bolsista Pibid, UFPel, Universidade Federal de Pelotas danielasabahr@gmail.com.
- 2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT) – Bolsista/Supervisora Pibid, UFPel, Universidade Federal de Pelotas. E-mail: luciafialho1972@gmail.com.
- 3 Professora do curso de Licenciatura em Letras- Português, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), UFPel, Campus Porto, aline.neuschrack@ufpel.edu.br.



Abstract: This report aims to present the researcher's reflection on the challenges that high school students face in creative writing. Observe students' frustrations and progress in this stage of teaching and learning. As an educator, and specifically as a teacher at a state public school in the city of Pelotas, Rio Grande do Sul, she analyzes the setbacks and advances of public policies, with students at this stage. Working with the proposal that working with these audiences requires a specific basis. In this way, it combines practice with existing theory on the subject, tracing conversations with different authors and pointing out some questions. The objective of this work was to verify the applicability of creative writing teaching strategies in face-to-face activities aimed at high school students. In this way, it provided the opportunity to understand concepts and applications related to the content presented at the beginning of the meeting. Presentation can provide support that enabled students to achieve cognitive success in problem solving and show great written output.

Keywords: writing; creativity; text



1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais da graduação, em especial às licenciaturas. A iniciativa desse projeto é antecipar a presença dos alunos das licenciaturas nas escolas públicas de rede municipal ou estadual, às quais, após se inscreverem, participam de uma seleção e, caso aprovadas, recebem alunos da graduação que também passaram por um processo de seleção em sua determinada área de conhecimento.

A partir do momento em que o discente é selecionado para participar do Pibid, começam as reuniões com a orientadora, a supervisora e as visitas à escola, para que o pibidiano conheça as dependências da instituição, os professores e também os alunos. Depois da aplicação de questionários diagnósticos, conversas com a supervisora da escola e com os alunos de determinada turma, começa-se a elaborar atividades e planos de aula para colocar em prática na escola.

Este é um relato de experiência sobre uma atividade específica que foi desenvolvida com alunos do 2º ano do ensino médio da escola Assis Brasil, em Pelotas, turma que estou vinculada pelo Pibid. A atividade consistiu em trabalhar a escrita e a criatividade na língua portuguesa.

“Todo trabalho criativo é construído sobre o que veio antes. Nada é totalmente original” (KLEON, 2013). Utilizando-me dessa referência, realizei uma mesma atividade, com os alunos do Instituto Estadual Assis Brasil, Pelotas, RS, que eu já havia feito com uma professora no 2º semestre do curso de Letras-Português/Literatura, na disciplina de Produção de Leitura e Escrita em Língua Portuguesa II. O objetivo era de que eles escrevessem de forma criativa um texto pequeno, respondendo a uma pergunta e baseando-se em, no máximo, três argumentos para a criação.

A produção escrita é, sem dúvida, um importante recurso auxiliador no processo de aprendizagem do aluno, uma vez que é produzindo textos que ele têm a possibilidade de expressar suas ideias, por meio da linguagem escrita, deixando de exercer um papel aparentemente mais passivo, em que apenas “recebe” textos já elaborados por outros sujeitos, para atuar ativamente como autor dos seus próprios textos. A produção textual consolida-se na exposição, por meio de palavras, das ideias acerca de determinado assunto e requer o domínio de uma série de recursos linguísticos que são específicos dessa forma de uso da linguagem.



Formar escritores competentes supõe, portanto, uma prática continuada de produção de texto na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos.

Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas. (BRASIL, 2011, p. 68).

Como é citado na BNCC (BRASIL, 2017), é necessário “valorizar a escrita como bem cultural da humanidade.” Essa relação da escrita como bem cultural da humanidade nos faz refletir sobre o quão importante é o ato de escrever. Se o aluno somente ler na escola, sem colocar em prática a escrita de diversas formas, poderá ser, além de prejudicial, também limitador para sua formação. É importante que tanto o aluno como também os professores estabeleçam relações entre o ensino (alfabetização) e a formação (letramento) para que a leitura e a escrita andem juntas, já que uma complementa a outra.

Escrever um texto não significa apenas “jogar” as palavras no papel, mas dar sentido a elas. Durante o ato da escrita deve-se levar em conta alguns pontos como a quem ele se destinará, o tipo de escrita que deverá ser utilizado, a mensagem que se quer transmitir. (SILVA, 2015)

A escrita criativa é uma forma de os alunos se expressarem de uma maneira mais “livre”, sem julgamentos, já que prevê um formato mais flexível. O professor não precisa escolher um tema ou um assunto específico, como é feito nas aulas de produção textual (redação), em que o aluno deve “encaixar” argumentos para formar um texto de no máximo trinta linhas. Ainda assim, o docente precisa conduzir a escrita, com pequenas orientações, ainda que sem as amarras do modelo mais tradicional. Esse novo formato de condução da escrita é que visa ao desenvolvimento da criatividade do escritor.

Na escola, como o aluno passa a maior parte do dia lidando com várias disciplinas, estudando, fazendo exercícios, muitas vezes, o “respiro” de uma aula em que se utiliza da criatividade e dos gêneros textuais ao mesmo tempo pode ser um ótimo incentivo à leitura e à própria prática de escrita no geral.



2 METODOLOGIA

A proposta que levei para a turma foi a de que eles completassem a seguinte frase: “Se você fosse um objeto, qual seria? E por quê?”. Embora aparentemente simples, ela se constituiu como uma pergunta até um tanto quanto desafiadora.

Os alunos deveriam responder em uma folha, e citar no máximo, três argumentos, do porquê, de haver sido escolhido determinado objeto. A recomendação era de que o texto, deveria ter no máximo dois parágrafos. Após a escrita, os jovens que se sentissem à vontade poderiam ler seus textos para os colegas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste item, os resultados pesquisados e/ou vivenciados, durante as atividades dos programas de formação docente, devem ser apresentados e discutidos conforme base teórica, isto é, fundamentados teoricamente.

A atividade foi realizada em um mesmo dia, na sala de aula. Os alunos no início pareciam perdidos, sem saber o que escrever. Contudo, foram dados alguns exemplos de objetos e exemplificadas maneiras como poderiam registrar as suas escolhas, então eles utilizaram da criatividade e até mesmo de gostos pessoais para realizar o exercício. Essa pequena condução em relação ao que poderia ser explorado em seus textos fez uma grande diferença e serviu como um gatilho para que a turma conseguisse desenvolver a sua criatividade a partir de uma atividade com uma temática um tanto quanto diferente: que objeto uma pessoa poderia querer ser?

Os textos produzidos pelos alunos foram extremamente criativos e únicos: por mais que dois colegas escolhessem o mesmo objeto, as justificativas eram diferentes e a forma da escrita também, pois cada um deles, de certa forma, imprimiu uma identidade específica em seu texto. A seguir, estão alguns exemplos:

Tabela 1: respostas resumidas

Objeto	Argumento 1	Argumento 2	Argumento 3
Lápis ou caneta	Amo escrever		
Livro de viagens	Viajar para vários lugares	Ter uma visão de mundo	



Objeto	Argumento 1	Argumento 2	Argumento 3
Espelho	Refletir a imagem	Pode quebrar	
Livro	Gênero romance	Compreender o amo	Mostrar como é ser amado
Diário secreto	Incógnitas	Observador e introvertido	Dialogar consigo mesmo

Os exemplos da Tabela 1, são algumas das respostas, ainda que de forma resumida. Muitos alunos nunca tiveram que produzir textos utilizando de escrita criativa, devido ao tempo e o próprio período de aula serem curtos, ou até mesmo, pela falta de incentivo de escrever na escola. A maior preocupação dos jovens do ensino médio atualmente é com a prova do Enem, pelo interesse que eles têm em cursar uma universidade.

Obviamente é necessário o preparo dos alunos para uma prova tão importante como o Enem. Entretanto, com a escrita criativa, os discentes podem produzir esses textos para serem lidos por pessoas reais, com um propósito específico, talvez possam até publicar os seus escritos algum dia. A escrita criativa é uma prática que possibilita a chamada escrita por prazer que, sem dúvida, pode auxiliar inclusive na preparação para a submissão às diferentes modalidades de avaliação que se utilizam do texto escrito. Nesse sentido, ratifico o que é apontado por SILVA (2015), ao tratar da possibilidade de “aumentar a competência comunicativa do aluno ao escrever para um público-leitor real ou o mais real possível, com objetivos claros, a partir de um gênero textual específico”.

E o autor segue:

O próprio aluno pode revisar e editar seu texto colaborativamente, deixando o professor atuar como o revisor oficial do texto. Principalmente, ao buscar integrar gêneros textuais significativos e as tecnologias digitais variadas, com possibilidade de escrita colaborativa e autoria real dos alunos, sugiro um foco maior na criatividade do trabalho escrito, o que parece que o modelo tradicional tem inibido um pouco (SILVA, 2015).

A partir da minha experiência com os alunos do 2º ano do ensino médio da escola IEE Assis Brasil, posso afirmar que, por mais que os estudantes no início tenham se sentido perdidos, ao final da atividade todos eles deixaram a própria marca em um papel. Um pouco do que sentiam no momento foi



parar nas linhas escritas a lápis ou caneta, numa folha de caderno entregue ao final da aula.

Somente a partir dessa atividade podemos entender um pouco o lado poético de cada aluno da turma.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência relatada, foi possível concluir que houve inovação na forma de aprendizado e interação entre os alunos e entre eles e a professora que conduziu a atividade. A turma não estava acostumada com exercícios de escrita criativa, e trazer atividades como essa às escolas é uma ótima forma de os alunos se expressarem e praticarem a escrita ao mesmo tempo.

Esse tipo de atividade pode produzir muitos benefícios a longo prazo, tanto na forma como os estudantes veem a língua portuguesa, quanto na sua formação. Às vezes, o aluno gosta de escrever, porém, dependendo de como o educador aborda a escrita em sala de aula, o discente acredita que é difícil ou quase impossível escrever e isso cria certo bloqueio no estudante. Explorar os vários tipos de gêneros textuais é benéfico e pode passar uma sensação de pertencimento e de entendimento do conteúdo abordado.

5 AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a professora Dr^a Aline Neuschrack pelo empenho e dedicação durante todo o projeto. Ao Instituto Estadual de Educação Assis Brasil pela acolhida e em poder vivenciar a experiência e a realização desta pesquisa, à professora, professora titular das turmas, Mara Ceron, à Universidade Federal de Pelotas, UFPel, e a todos que contribuem através de seus impostos e que desta forma financiam a universidade pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa /** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental – 3 ed. – Brasil: A Secretaria, 2011.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum. Brasília: MEC/ SEB, 2017. CALLE, S. **Histórias reais**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.



KLEON, A. **Roube como um artista**. Rio de Janeiro: Rocco, 2013. LONGONI, A; LONGONI, F. **Despertar criativo: o caminho para criar sua vida**. São Paulo: Outro Planeta, 2021.

SILVA, S. **A Escrita Criativa: Escrevendo em Sala de Aula e Publicando na Web**. Cadernos do CNLF, Vol. XIX, N° 03 – Minicursos e Oficinas. Rio de Janeiro: CiFEFiL, p. 8 - 14, 2015.



A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INFÂNCIA: EXPLORANDO A AGRICULTURA NO AMBIENTE ESCOLAR

Thamiris de Assis Andrade¹

Fabiana de Carvalho Dias Araújo²

Tarci Gomes Parajara³

Rafael Ribeiro Pimentel⁴

Resumo: Este trabalho tem como propósito analisar a grande importância da educação ambiental durante a infância. O trabalho busca compreender de que maneira os projetos e programas, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBD), podem contribuir para a conscientização ambiental na vida das crianças. O trabalho examina como o meio ambiente e a educação ambiental podem ser uma ferramenta didática incrível para o aprendizado, apresentando não apenas o conhecimento teórico, mas também vivências práticas que proporcionam uma experiência única na vida das crianças. Além disso, visa estabelecer uma conexão mais profunda entre as crianças e o meio ambiente desde a infância.

Palavras-chave: Educação infantil; Educação ambiental; Práticas educativas; Conscientização ambiental; Agricultura na escola;

1 Discente do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, campus Seropédica, thamirisand@ufrj.br

2 Docente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, coordenador de área, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro campus Seropédica, prof.fabiana.araujo@gmail.com

3 Docente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, coordenador de área, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro campus Seropédica, tarci@ufrj.br

4 Docente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, coordenador de área, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro campus Seropédica, rafaelpimentel@ufrj.br



Abstract: This work aims to analyze the great importance of environmental education during childhood. The work seeks to understand how projects and programs, such as the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBD), can contribute to environmental awareness in children's lives. The work examines how the environment and environmental education can be an incredible didactic tool for learning, presenting not only theoretical knowledge, but also practical experiences that provide a unique experience in children's lives. Furthermore, it aims to establish a deeper connection between children and the environment from childhood.

Keywords: Child education; Environmental education; Educational practices; Environmental awareness; Agriculture at school;



1 INTRODUÇÃO

Cada vez mais a sociedade vem crescendo e se desenvolvendo e com a revolução industrial esse processo acelerou drasticamente. Com as áreas urbanas crescendo rapidamente, o campo foi sofrendo consequências significativas como a demanda cada vez maior por recursos naturais e a população migrando do campo para a cidade.

Diante deste cenário, é evidente que mudanças precisam ser feitas, começando desde cedo nas escolas ensinando a importância de preservar o meio ambiente.

Com isso, este trabalho tem como objetivo analisar a importância que a educação ambiental tem na infância. A agricultura não é apenas um meio de produção, ela também pode ser um tema gerador e é capaz de transformar a sala de aula em um ambiente não apenas de aprendizado, mas também de descobertas e experiências. Ao plantar uma semente, não estamos apenas cultivando plantas, mas também cultivando uma pequena semente do bem nas mentes das crianças, assim trazendo uma visão de mundo voltado para a sustentabilidade e preservação da natureza. Esse método desperta uma conexão com o meio ambiente e o indivíduo.

Ao utilizarmos a agricultura como tema gerador, podemos discutir em diversas disciplinas como por exemplo, na ciências estudando o ciclo das plantas, na matemática com a forma geométrica dos canteiros e a medição da área da horta, entre outras áreas do conhecimento.

Ao integrarmos a agricultura no currículo temos uma prática que estimula os alunos a ter um hábito de vida mais sustentável.

Este trabalho aborda temas relevantes tanto para a educação quanto para o meio ambiente. Ele apresenta experiências teóricas e práticas que ocorreram na atuação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas.

2 METODOLOGIA

A pesquisa realizada neste trabalho tem abordagem qualitativa. Sua natureza é descritiva, por permitir a descrição do objeto e exploratória, pois além de buscar uma relação entre o conhecimento e um fenômeno, ainda, serve para proporcionar uma nova visão sobre o problema. O procedimento técnico é um estudo de caso, pois permite um profundo e exaustivo estudo do objeto, permitindo seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 2010).



O PIBID do curso de Licenciatura atuou na Escola Municipal Valtair Gabi, localizada em Seropédica-RJ, e este trabalho foi desenvolvido com 3 turmas do 9º ano.

Foram realizadas atividades teóricas e práticas durante o período de Outubro até Dezembro de 2023. Antes de iniciar cada atividade prática, houve uma explicação com ou sem apresentação de vídeo sobre cada tema que seria discutido.

A primeira atividade foi um quiz de perguntas sobre o meio ambiente. Foram escritas 5 perguntas objetivas no quadro e os/as alunos/as se voluntariaram para responder às perguntas. Após as respostas, foram esclarecidas dúvidas dos/as alunos/as.

A segunda atividade teve como tema a erosão do solo e realizou-se um experimento no qual foi apresentado um solo sem cobertura vegetal e outro solo com cobertura vegetal (folha seca). Esses solos estavam acondicionados em garrafa PET cortada horizontalmente. Durante o experimento, nos recipientes foram derramados uma pequena quantidade de água, simulando a chuva, para que, dessa forma, os alunos observassem a diferença na coloração da água resultado do escoamento superficial e a presença de sedimentos e relacionassem a importância da presença/ausência de cobertura vegetal e formação de erosão.

A terceira atividade teve como tema os resíduos sólidos, a reciclagem e coleta seletiva. Para tanto, foi realizado um caça tesouro ecológico.

Foram escondidos resíduos sólidos inorgânicos no pátio da escola para que os/as alunos/as encontrassem e colocassem nos respectivos recipientes de coleta seletiva.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta atividade, primeiro foi apresentado um vídeo sobre o meio ambiente (Fig. 1). O quiz mostrou que as crianças precisavam de mais conhecimento sobre este tema, pois haviam muitas dúvidas, as quais foram esclarecidas após a finalização do quiz.



Figura 1. Vídeo sobre a importância do meio ambiente. Escola Municipal Valtair Gabi, Seropédica-RJ, 2023



Foto: Thamisir Andrade, 2023

Com base no conhecimento das questões ambientais, a educação ambiental, por meio de ferramentas educacionais, torna-se uma grande aliada no contexto da preservação ambiental, fomentando a conscientização do cidadão ainda em séries escolares iniciais. A principal finalidade da educação ambiental é incentivar a participação de indivíduos na proteção e reparação do meio ambiente, conscientizando-os sobre a relevância de sua conservação, sendo este um procedimento constante (Lima, Silva e Silva, 2011).

O experimento sobre erosão do solo (Fig. 2) destacou a importância da cobertura vegetal e como o desmatamento pode prejudicar o meio ambiente. De acordo com Tôsto (2010), o solo é um recurso natural que possui um importante papel ecológico, funcionando como integrador ambiental e reator, acumulando energia solar na forma de matéria orgânica, reciclando água, nutrientes e outros elementos, alterando compostos químicos, influenciando a qualidade ambiental e o funcionamento global da biosfera e é requisito indispensável para o adequado suprimento mundial de alimentos.



Figura 2. Experimento sobre a erosão do solo. Escola Municipal Valtair Gabi. Seropédica-RJ. 2023.



Foto: Thamisir Andrade, 2023

De acordo com Lopes, Silva e Lucas (2019), é fundamental que os estudantes tenham contato com as questões ambientais que o circundam, e entendam o quanto a relação Sociedade-Natureza está presente no seu cotidiano, e como os problemas resultantes da má preservação do ambiente o afeta, direta ou indiretamente, a curto e a longo prazo, para que, deste modo, possam entender a importância de se preservar a cobertura vegetal nessas áreas, e aprender as técnicas de recuperação de solo degradado, como meio de frear o processo de erosão e promover a recuperação de áreas degradadas.

Conforme Morán (2000), “aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, relacionamos, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido”.

A caça tesouro ecológico trouxe a conscientização sobre a lixeira e a cor correta para o descarte de resíduos, e o experimento sobre o meio ambiente e poluição reforçou a necessidade de preservação ambiental (Fig. 3).



Figura 3. Aluno na dinâmica do caça ao tesouro ecológico. Escola Municipal Valtair Gabi. Seropédica-RJ. 2023



Foto: Thamiris Andrade, 2023

Esta atividade teve como desdobramento, a coleta seletiva dos resíduos sólidos inorgânicos que estavam espalhados na escola e não faziam parte da dinâmica proposta, ou seja, observou-se que os/as alunos/as que participaram da atividade compreenderam a importância da coleta seletiva. Segundo Frasseto et al. (2014), a implantação das lixeiras auxilia os alunos no aprendizado de como deveria ser feita a destinação correta dos resíduos que anteriormente eram descartados em qualquer lixeira sem a devida separação, ou até mesmo jogados no pátio da escola. De acordo com Sato (2005), a percepção ambiental é importante no processo de construção e de formação de valores e comportamentos no espaço da escola, pois na compreensão da percepção ambiental dos atores sociais é possível conhecer e/ou identificar aspectos pertinentes às relações entre o ser humano, a sociedade e a natureza.

Conforme Félix (2007), abordar a problemática da produção e destinação do lixo no processo de educação é um desafio, cuja solução passa pela compreensão do indivíduo como parte atuante no meio em que vive. A proposta da coleta seletiva do lixo escolar é uma ação educativa que visa investir numa mudança de mentalidade como um elo para trabalhar a transformação da consciência ambiental.



Os jogos didáticos são ótimas alternativas para o processo de aprendizado e avaliação, ajudando no desenvolvimento das habilidades e raciocínio do estudante, além de incentivar a discussão e trabalho em grupo, ainda interfere positivamente na relação professor-estudante (Vygotsky, 1989).

De acordo com Fialho (2007), “a exploração do aspecto lúdico, pode tornar-se uma técnica facilitadora na elaboração de conceitos, no reforço de conteúdos, na sociabilidade entre os estudantes, na criatividade e no espírito de competição e cooperação”.

Muitas escolas adotam uma metodologia de ensino integrado com a educação ambiental. De acordo com o Censo Escolar publicado em 22/11/2010 e atualizado em 31/10/2022, 157.227 escolas têm turmas de 1ª a 4ª série. Desse total, 102.408 inserem a temática ambiental nas disciplinas e 42.609 desenvolvem projetos específicos sobre o meio ambiente (Quadro 1).

A Lei nº 9.795 de 1999 estabelece que a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal, e que deve estar presente em todos os níveis de ensino, como tema transversal, não constituindo disciplina específica, como uma prática educativa integrada, envolvendo todos/as professores/as, que deverão ser instruídos/as para incluir o tema nos diversos assuntos tratados em sala de aula.

Essa Lei apresenta que

Art. 10 A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal. § 1º A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino. § 2º Nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica. § 3º Nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas. (BRASIL, 1999).



Quadro 1. Dados de escolas que inserem a temática ambiental e das que desenvolvem projetos.

Categorias	Número de escolas
Escolas com turmas de 1ª a 4ª série	157.227
Inserem a temática nas disciplina	102.408
Desenvolvem projetos específicos sobre o meio ambiente	42.602

Fonte: Brasil, 2022

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Meio ambiente e Saúde, enfatiza que: a principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade local e global. Para isso é necessário que mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com formação de atitudes e valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos (BRASIL, 2001).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Está cada vez mais difícil para o professor manter o estudante interessado e motivado em uma aula extremamente teórica. Sendo assim, atividades práticas e quizzes são formas de contribuir com o ensino-aprendizagem.

O uso de exercícios e jogos educacionais numa proposta de metodologia ativa mostrou-se uma forma leve, agradável e divertida de avaliação e aprendizagem, por meio do qual todos os estudantes participaram de maneira ativa, promove a discussão com o grupo, expressando opiniões sobre as respostas, discordando ou concordando com a opinião dos demais colegas.

Com estas atividades, foi possível analisar que a educação ambiental é muito importante na formação das crianças desde cedo e por isso precisam ter mais conhecimento sobre este assunto.

Essas experiências no PIBID de Licenciatura em Ciências Agrícolas (LICA) na Escola Municipal Valtair Gabi indicam que a educação ambiental como ferramenta pedagógica pode enriquecer o aprendizado do aluno, não apenas nas ciências, mas em diversas áreas do conhecimento.

A conexão entre as crianças e o meio ambiente, criadas por meio dessas e outras dinâmicas, contribui para uma visão de mundo voltada para a sustentabilidade e a preservação da natureza.



5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Org.). Aumenta número de escolas com educação ambiental. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/aumenta-numero-de-escolas-com-educacao-ambiental>

BRASIL. Ministério da Educação. Departamento de Educação Ambiental (Org.). Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei 9795/99.

FELIX, R. A. Z. Coleta Seletiva em Ambiente Escolar. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v.18, p. 56-71, jan-jun. 2007.

FIALHO, Neusa Nogueira. Jogos no Ensino de Química e Biologia. Curitiba: IBPEX, 2007.

FRASSETO, C. D. et al. Implantação da coleta seletiva: estudo de caso em uma escola municipal de Santa Terezinha de Itaipu. 2014. 42 f. Monografia (Graduação em Tecnologia de Gestão Ambiental) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Medianeira, 2014. 39

GIL, Antonio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, L.; SILVA, S.; SILVA, M. Saberes docentes manifestados sobre a prática da educação ambiental (EA): as concepções de duas professoras do ensino fundamental de uma escola pública de Marabá- PA. Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas. 7, 13 (2011), 53-65.



LOPES, Gustavo Fávaro; SILVA, Leonardo Cruz Mendes; LUCAS, Yuri de Lira. Erosão urbana e educação ambiental: estudo de caso no Jardim Sabará em Presidente Prudente (SP). Revista Geografia em Atos, Departamento de Geografia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, n. 14, v. 07, p. 181-202, dez. 2019.

MORÁN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. São Paulo: Papyrus Editora, 2000.

SATO, Michèle, CARVALHO, Isabel. Educação Ambiental: pesquisas e desafios. Porto Alegre, Artmed, 2005.

TÔSTO, S.G. Sustentabilidade e valoração de serviços ecossistêmicos no município de Araras, SP. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, p. 217. 2010.

VYGOTSKY, Lew. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes; 1989. I CONENORTE - 2024



A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: REFLEXÕES E PRÁTICAS

Letícia Lopes de Almeida¹

Pedro Henrique Lira Cavalcante²

Stella Reginna Teixeira Estevam Silva³

José Atalvanio da Silva⁴

Resumo: O ensino de química desempenha um papel crucial na sociedade atual, pois permite compreender e explicar fenômenos que estão presentes no cotidiano. No entanto, o ensino dessa disciplina pode ser desafiador devido à complexidade dos conceitos, fórmulas e simbologias atrelados. Assim, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada pelos residentes, no Programa Residência Pedagógica (PRP), em turmas de 1º e 2º ano do ensino médio que já estavam tendo aulas com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, a intervenção do PRP envolveu os Projetos Integradores, as Trilhas Formativas, e as Eletivas. A metodologia consistiu na aplicação de atividades didáticas-lúdicas, como pirâmide molecular alimentar e experimentos químicos sobre produção de bioplástico, separação dos diferentes tipos de plásticos, perfume artesanal e fabricação de sabão caseiro. Como resultados, destacamos a relevância

1 Graduada do curso de Licenciatura em Química, Bolsista do Programa de Residência Pedagógica, UNEAL, *Campus I*, e-mail leticia.almeida@uneal.alunos.edu.br

2 Graduando do curso de Licenciatura em Química, Bolsista do Programa de Residência Pedagógica, UNEAL, *Campus I*, e-mail pedroliraqui@gmail.com

3 Mestranda em Ensino e Formação de Professores e Graduada em Química, UFAL, Preceptora Bolsista do Programa Residência Pedagógica, e-mail stella.reginna@hotmail.com

4 Doutorado em Ciências (Físico-Química), Professor Adjunto da UNEAL, *Campus I*, Coordenador da área de Química, Bolsista do Programa Residência Pedagógica, UNEAL, *Campus I*, e-mail atalvanio.silva@uneal.edu.br



do PRP no aprimoramento de habilidades docentes como o planejamento, a regência, o trabalho em equipe e multidisciplinar dos residentes com o preceptor. O PRP foi enriquecedor para o desenvolvimento profissional contribuindo aprimorar a identidade como futuro professor de química.

Palavras-chave: metodologias ativas; ensino de química, residência pedagógica.

Abstract: Chemistry teaching plays a crucial role in today's society, as it allows us to understand and explain phenomena that are present in everyday life. However, teaching this subject can be challenging due to the complexity of the concepts, formulas and symbols involved. Thus, the present work aims to report the experience lived by residents, at Programa Residência Pedagógica (PRP), in 1st and 2nd year high school classes who were already taking classes with the guidelines of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In this way, the PRP intervention involved the Integrative Projects, the Training Tracks, and the Electives. The methodology consisted on the application of didactic-entertaining activities, such as a molecular food pyramid and chemical experiments on bioplastic production, separation of different types of plastic, artisanal perfume and homemade soap making. As results, we highlight the relevance of PRP in improving teaching skills such as planning, conducting, teamwork and multidisciplinary work between residents and the preceptor. The PRP was enriching for professional development, helping to improve identity as a future chemistry teacher.

Keywords: active methodologies; chemistry teaching, teaching residency.



1 INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, a educação básica passou por diversas transformações em todo o mundo. Ao longo do século XX, houve uma série de mudanças na educação, que buscavam democratizar e expandir o acesso à educação básica, visando atender às demandas sociais e econômicas. A história da educação básica nos últimos anos reflete não só a evolução das práticas pedagógicas e currículos, mas também as mudanças políticas, sociais e culturais que influenciaram o desenvolvimento do sistema educacional em diferentes países.

No momento atual, lecionar na educação básica tornou-se um desafio, e para vencer esse desafio, existe uma necessidade de buscar procedimentos metodológicos e pedagógicos para o ensino, de modo que instigue o interesse dos estudantes e impulsione-os numa formação significativa e de qualidade (Baima, 2022). Para alcançar este objetivo, o professor precisa empregar estratégias e abordagens pedagógicas que facilitem esse processo de maneira eficiente.

Buscar novas metodologias de ensino faz parte das atribuições dos professores, que precisam desenvolver uma forma para que as aulas se tornam mais interessantes no processo de ensinar e aprender (Rodrigues e Souza, 2021). O ensino de química enfrenta várias dificuldades, devido seu alto grau de abstração, com isso, surge a necessidade de utilizar novos recursos pedagógicos, como o uso do lúdico, experimentos demonstrativos e materiais tridimensionais (Herbst et al., 2023, p. 266; Hosanah et al., 2016).

Nessa perspectiva, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), um projeto de Política Nacional de Formação de Professores, iniciado em 2018 e, desde então, trabalha no aperfeiçoamento curricular dos estudantes de licenciatura, proporcionando a imersão nas escolas de educação básica (Hipólito e Klauck, 2021). O PRP abrange diversas áreas do conhecimento, incluindo, entre outras, a formação de professores de química. Em especial na área de ensino de química, segundo Santos et al (2023), a Residência Pedagógica oferece aos futuros professores a oportunidade de explorar estratégias inovadoras para abordar conceitos, entender as dificuldades dos alunos e desenvolver métodos de ensino mais eficazes e inclusivos. Com a atual reforma do Novo Ensino Médio, muitas transformações foram inseridas no currículo da educação básica, e dentre estas estão os Itinerários Formativos (IF) que englobam os Projetos Integradores (PI), as Trilhas Formativas (TF), e as Eletivas, que tem como objetivo substituir o currículo único por um modelo



de aprendizagem mais flexível e diverso, atendendo melhor às necessidades dos jovens (MEC, 2024).

Assim, o presente trabalho tem como objetivo apresentar as atividades desenvolvidas lúdicas desenvolvidas e aplicadas pelos residentes durante a intervenção na educação básica, e apresentar o impacto das práticas protagonizadoras na construção do conhecimento dos futuros professores de química.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, realizado a partir da vivência da sala de aula como bolsistas do PRP, da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). A intervenção do PRP ocorreu em uma escola estadual, localizada na cidade de Arapiraca-AL. Os instrumentos utilizados foram os jogos didáticos e experimentos químicos. O público-alvo foram turmas do 1º e 2º ano do ensino médio.

A metodologia pode ser fragmentada nas seguintes etapas:

- (a) **Projeto Integrador:** A disciplina de projeto integrador foi trabalhada durante um semestre letivo. No primeiro momento, foi feita uma breve sondagem em sala com os alunos a respeito dos interesses em comum da turma para a escolha do tema a ser trabalhado. Assim a turma se mostrou curiosa a estudar práticas sustentáveis alinhadas aos conteúdos de química. Então, no primeiro semestre, foram ministradas aulas sobre a temática escolhida, debates e roda de conversas. Como produto, os alunos confeccionaram jogos didáticos como diagrama de Linus Pauling e caça elementos químicos. No segundo semestre, também houve uma sondagem e discussão em sala para escolha do segundo tema que seria trabalhado no projeto integrador, onde a turma ficou bastante empolgada para a parte artística, desenhos e pinturas. Assim, foi acordado a confecção de histórias em quadrinhos (HQs) para demonstrar acontecimentos químicos que ocorrem no cotidiano. Foi apresentado para os alunos propostas de temas juntamente com orientações sobre a produção das histórias em quadrinhos. Os alunos formaram grupos, estabeleceram seus temas e confeccionaram HQs sobre: a química da água; a química presente em cosméticos e a presença da química em fármacos.



- (b) **Trilha Formativa:** A trilha formativa tinha como tema “Equilíbrio e movimento” e foi trabalhada durante todo o ano letivo. No 1º e 2º bimestres os alunos realizaram atividades em equipe, como a GVGO (grupo de verbalização e grupo de observação), tiveram momentos de apresentação de experimentos para exemplificar o equilíbrio químico em alimentos, como exemplo no refrigerante. No 3º e 4º bimestres foram trabalhados os conteúdos de ligações químicas e grupos funcionais, utilizando-se a pirâmide molecular alimentar, ferramenta criada pela residente.
- (c) **Eletiva:** A eletiva é uma das atividades indicadas pela BNCC que foi trabalhada durante todo o ano letivo. A orientação era que deveríamos desenvolver atividades em que o aluno pudesse sair da escola pronto ao mercado de trabalho. Assim, idealizamos atividades que pudessem trazer a química para o cotidiano do aluno, fazendo a contextualização dos conteúdos de química por meio de experimentos. A eletiva foi dividida em quatro módulos, a saber: *Módulo 1:* regras de segurança em laboratórios; *Módulo 2:* impactos do plástico no meio ambiente e a produção de bioplástico; *Módulo 3:* produção de perfume, e *Módulo 4:* foi trabalhado sobre a produção de sabão e a reutilização do óleo de cozinha.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciaremos a análise das atividades desenvolvidas nos projetos integradores e na trilha formativa e, em seguida, abordaremos as atividades realizadas na eletiva. Projetos integradores (PI)

Inicialmente, foi realizado uma sondagem com roda de conversa com a turma para identificar os interesses da turma em relação aos problemas na comunidade escolar, e a maioria escolheu “conscientização sobre descarte de lixo” como tema para o projeto.

O subtema do projeto realizado na turma foi intitulado como: “O seu lixo fala como você será no futuro”, e com o tema escolhido trabalhos a origem do lixo com a turma. Como atividade prática, os alunos foram divididos em grupos, e distribuíram pela escola depósitos (figura 1), para que os demais alunos da escola depositassem seu lixo reciclável. O intuito era analisar o lixo recolhido e selecionar os materiais que poderiam ser utilizados na confecção de jogos lúdicos, para trabalharmos o conteúdo sobre as características e propriedades do átomo.



Figura 1. Depósitos para recolher materiais reciclados.



Fonte: dados da pesquisa.

A temática do projeto foi trabalhada buscando a problematização do conteúdo lixo, possibilitando uma visão transdisciplinar realizando o levantamento de questões com a turma e buscando soluções para as questões levantadas. Nessa atividade os alunos, orientados pelos residentes, protagonizaram o processo de aprendizagem, pesquisando e desenvolvendo atividades educativas e lúdicas que envolveram o trabalho coletivo como destacam Souza e Dourado (2013), como a confecção dos jogos didáticos (figuras 2a e 2b).

Figura 2. Jogos confeccionados. (a) Diagrama de Linus Pauling e (b) caça elementos químicos.



(a)



(b)

Fonte: dados da pesquisa.



Os materiais utilizados recicláveis utilizados para a confecção do diagrama de Linus Pauling e do caça elementos químicos foram tampinhas de garrafas PET, caixas de ovos e caixas de papelão. Os jogos foram usados durante as aulas com a turma, e também socializados com a comunidade escolar na culminância do projeto. O material confeccionado está no acervo da escola para quem desejar utilizar em aulas de química e educação ambiental.

O segundo PI, intitulado “Você não sabe? A ciência explica!” foi executado no segundo semestre, sendo pensado e desenvolvido também pelos alunos do primeiro ano, e orientados pelos residentes. Esse segundo PI teve como foco a confecção de histórias em quadrinhos (HQ’s) visando explicar cientificamente temas do cotidiano, como por exemplo, a química presente nos medicamentos, a química da água etc.

As histórias em quadrinhos, facilitam a compreensão de determinados conteúdos de química, uma vez que, os alunos criam suas próprias narrativas. São também meios eficazes para promover o interesse dos estudantes na discussão de um conceito, auxiliando-os a fazer relações desse conceito com o contexto em que estão inseridos e, assim, facilitam a aprendizagem (Rodrigues e Quadros, 2018).

Assim, as HQ’s criadas (figura 3) foram socializadas em uma culminância de projetos integradores realizado pela escola, para apresentação de trabalhos de todas as turmas de 1º e 2º anos da escola.

Figura 3. Socialização das Histórias em quadrinhos.



Fonte: dados da pesquisa.



Trilha Formativa (TF)

A Trilha Formativa, Equilíbrio e Movimento, foi aplicada em duas turmas do 2º ano, e as temáticas que poderiam ser trabalhadas foram sugeridas pela Secretaria de Educação de Alagoas (Seduc-AL). As temáticas recebidas foram: Reações químicas; A química dos músculos, transformações, energia química; Ligações químicas; Forças de interação interpartículas; Rapidez das transformações químicas; e Equilíbrio químico.

Assim, como metodologia foi confeccionada uma pirâmide alimentar molecular 3D, PAM 3D, (figura 4) para trabalhar os conteúdos dessa TF. A PAM 3D foi pensada para ser utilizada como um jogo didático abordando o conteúdo de ligações químicas e química orgânica das moléculas presentes nos alimentos. A PAM 3D foi construída usando canudos plásticos para confecção das moléculas, e isopor para a construção da pirâmide.

Figura 4. Pirâmide molecular alimentar 3D.



Fonte: dados da pesquisa.

Para jogar a pirâmide molecular alimentar o aluno deve pegar uma carta e seguir as orientações presentes nela; essas informações orientarão o estudante identificar uma molécula que está presente em alguns alimentos. Quando o aluno descobre qual molécula relaciona-se com as dicas da carta (figura 5), ele deve encontrar a referida molécula feita de canudos e assim encaixá-la em alguma das categorias de alimentos da PAM 3D.



Figura 5. Estudantes jogando com a PAM 3D.



Fonte: dados da pesquisa.

Atividades desenvolvidas na eletiva:

A “Eletiva: Transformando com a Química” teve como proposta aulas contextualizadas e experimentais relacionando os conteúdos com o cotidiano dos alunos. A participação na eletiva foi uma escolha de cada aluno, visto que no início do ano letivo, os professores de todas as componentes curriculares apresentaram suas propostas de eletivas para que os alunos se escolhessem aquelas que se identificassem.

Pensou-se na eletiva com o objetivo de construir conhecimentos com foco na experimentação contextualizada com o cotidiano do aluno, com aplicação social do conhecimento adquirido. Como enfatizam Gonçalves e Goi (2021) trazer a experimentação como ferramenta permite a contextualização do conteúdo de química e que promove um maior engajamento dos alunos facilitando o aprendizado.

Como forma de divulgação da Eletiva, foram realizados os experimentos: A garrafa azul, camaleão química e a porção do Gargamel em sala (figura 6), como forma de atrair o interesse dos alunos pela disciplina. Notamos a empolgação dos alunos durante as apresentações dos experimentos, e como bem destacado por Souza et al. (2015, p.11), os alunos se interessam ao ver cores, fumaças, movimentos, choques e explosões, e que as apresentações de experimentos agem de forma motivacional.



Figura 6. Realização de experimentos para divulgação da eletiva “Transformando com a Química”.



Fonte: dados da pesquisa.

Com a finalidade de desenvolver diferentes temas a eletiva foi dividida em 4 módulos. O Módulo 1 foi voltado às regras de segurança em laboratórios, conhecer o laboratório Multidisciplinar de Química da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), campus I, onde foram realizados experimentos básicos sobre como identificar reações químicas ácidas e básicas e caracterização de reações de precipitação. O Módulo 2 destinou-se para a realização de dois experimentos (a) identificação, coleta e reciclagem do plástico, e (b) produção de bioplástico. O Módulo 3 abordou a produção de essências para fabricação de perfumes e repelentes; e o Módulo 4 tratou da produção de sabão a partir da reutilização do óleo de cozinha.

A primeira aula foi uma introdução sobre as principais informações da eletiva e sobre as normas de segurança no laboratório. Em seguida, os alunos foram direcionados ao laboratório de química da UNEAL, campus I (figura 7a), para conhecerem vidrarias, o uso equipamentos de proteção coletiva e individual, além de executarem alguns experimentos simples. Além da aula prática, os alunos foram auxiliados sobre elaboração de relatórios de aula prática (figura 67), já que esse seria o principal instrumento de avaliação da Eletiva.



Figura 7. (a) Alunos no laboratório multidisciplinar de química da UNEAL; (b) Orientações sobre como fazer o relatório.



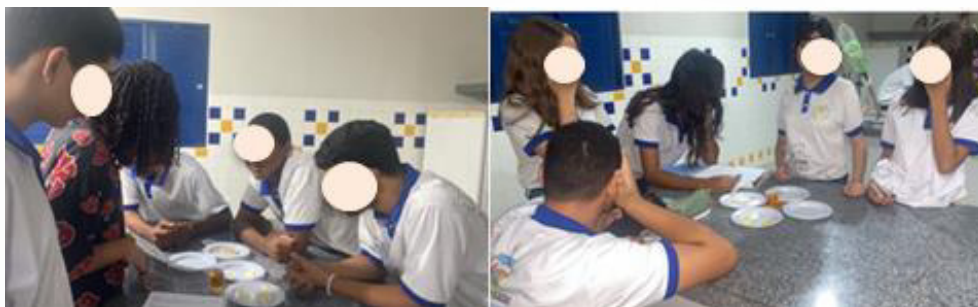
(a)

(b)

Fonte: dados da pesquisa

No módulo 2, os alunos realizaram a prática de identificação do amido (figura 8), usando o método de Gonçalves e Yamaguchi (2022), presente em alimentos do dia a dia, como batata doce, leite em pó, arroz, farinha de trigo, maçã etc., visto que a aula prática sobre fabricação do bioplástico seria a partir do amido da batata doce (casca e polpa) e da macaxeira. Na aula seguinte, foi debatido os impactos do plástico no cotidiano e como a indústria faz a reciclagem e a separação desse produto. Realizou-se também a fabricação de bioplástico, utilizando o método proposto por Gonçalves et al. (2019).

Figura 8. Alunos realizando a prática de identificação do amido nos alimentos.



Fonte: dados da pesquisa.

No módulo 3, os alunos desenvolveram habilidades de separação de misturas na fabricação de perfumes, conhecendo suas etapas e composição. Os alunos foram orientados a levarem à aula rótulos de variados perfumes,



pois o objetivo seria eles comparem os rótulos, buscando os componentes essenciais usados na fabricação de perfumes. Fazendo uso de um roteiro os alunos identificaram as substâncias comuns a todos os perfumes e qual seria a principal substância química responsável pelo cheiro agradável e particular de cada fragrância. Logo em seguida foi feita a prática para obtenção de essência e depois a fabricação de um perfume artesanal.

No último módulo, trabalhou-se a fabricação de sabão com a reutilização de óleo de cozinha. Primeiramente, foi realizada uma roda de conversa sobre os impactos que o óleo de cozinha pode causar ao meio ambiente se jogado diretamente na pia; abordamos sobre a reação de saponificação e o porquê de o sabão e o detergente limparem com facilidade sujeiras gordurosas.

Em seguida, realizamos a aula prática sobre produção de sabão caseiro utilizando óleo de cozinha. Os alunos retiraram as impurezas contidas no óleo e depois, acrescentaram solução de soda cáustica, com uma base aromatizante. A mistura foi agitada e deixada de repouso. Durante a aula prática pode-se observar o engajamento dos alunos e a curiosidade de observarem a formação do sabão a partir de substâncias presentes no dia a dia deles.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contextualização de conteúdos por temas geradores e atividades práticas ou uso de jogos, permitiu algumas discussões a respeito da relação entre a química e a sociedade, trazendo reflexões sobre o uso consciente e sustentável do plástico, a respeito da reciclagem, sobre o lixo produzido e sobre a alimentação saudável.

Os jogos didáticos foram empregados como uma estratégia para promover a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, bem como para estimular a compreensão de conceitos químicos de forma lúdica e interativa. Já os experimentos químicos foram utilizados como uma ferramenta para promover a experimentação, possibilitando aos estudantes a visualização e compreensão dos fenômenos químicos de forma concreta e dinâmica.

Portanto, o desenvolvimento e a aplicação de metodologias ativas e práticas lúdicas em sala de aula oferecem inúmeras vantagens no ensino da química e na atividade docente dos futuros professores dessa disciplina. Ao aplicarem estas atividades lúdicas, como jogos educativos, brincadeiras e dinâmicas em aula, os residentes têm a oportunidade de desenvolver novas ferramentas educacionais, para estimular a curiosidade e a criatividade dos alunos.



Dessa forma, a experiência no programa residência pedagógica contribuiu significativamente para o amadurecimento profissional e para a consolidação da identidade como futuro professor de química.

5 AGRADECIMENTOS

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido e pela oportunidade de participar dessa experiência que foi fundamental para o nosso crescimento pessoal e profissional, contribuindo significativamente para a formação acadêmica dos futuros professores de química.

REFERÊNCIAS

BAIMA, S. C. N. O uso de metodologias alternativas através do programa residência pedagógica no ensino de química: um estudo de caso. 2022. **Trabalho de conclusão de curso** (Licenciado em Ciências Naturais com habilitação em Química) - Curso de Ciências Naturais - Química, Universidade Federal do Maranhão, UFMA, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://rosario.ufma.br/jspui/handle/123456789/6497>

GONÇALVES, A. P.; COUTO, L. L.; SILVA, L. G.; TESSARINI, T. Produção do bioplástico a partir de resíduos. **10º Congresso de Inovação, Ciência e Tecnologia do IFSP**, [s. l.], 28 nov. 2019. Disponível em: <https://ocs.ifsp.edu.br/conict/xconict>.

GONÇALVES, R. P. N.; GOI, M. E. J. Experimentação no Ensino de Química na Educação Básica: Uma Revisão de Literatura. **Revista Debates em Ensino de Química**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 136–152, 2021. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/2627>.

GONÇALVES, T. M.; YAMAGUCHI, K. K. de L. Investigative methodology in Science teaching: a didactic proposal in the identification of starch in natural products. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 16, p. e477111637487, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i16.37487. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/37487>.



HERBST, Marcelo et al. Ensino de química em tempos de pandemia: experiências, desafios e êxitos do núcleo de residência pedagógica de química da UFRRJ. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 9, n. 2, p. 264-279, 2023. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/5084>

Ministério da Educação (MEC). **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medioduvidas#:~:text=Os%20itiner%C3%A1rios%20formativos%20s%C3%A3o%20o>>

RODRIGUES, V. F.; SOUZA, R. A. R. Experimentação da metodologia ativa como facilitadora de aprendizagem no curso superior de educação física. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.1, p.4550-4560. Jan. 2021.

SANTOS, W. P. Dos et al. A importância do PRP para a formação do professor e no processo ensino-aprendizagem. **Anais do IX ENALIC...** Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/103681>>.

SOUZA, F. L.; AKAHOSHI, L. H.; MARCONDES, M. E. R.; CARMO, M. P. Atividades experimentais investigativas no ensino de Química. **Grupo de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão - Cetec Capacitações**. ISBN 978-85-99697-27- 6. maio 2013.

RODRIGUES, A. A. D.; DE QUADROS, A. L. O envolvimento dos estudantes em aulas de Ciências por meio da linguagem narrativa das histórias em quadrinhos. **Química Nova na Escola**, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21577/0104-8899.20160114>

SOUZA, S. C.; DOURADO, Luís G. P. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **HOLOS**. 2015. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/53947/1/2880-10049-1-PB.pdf>



ATUAÇÃO DO PIBID COMO FERRAMENTA CONTRA A PROLIFERAÇÃO DO MOSQUITO *Aedes aegypti* EM ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS DE VALENÇA - BA

Luciano de Araújo Pereira¹
Jucilene de Jesus da Silva²

Resumo: O *Aedes aegypti* é um vetor de dengue, zika e chikungunya que está associado às habitações humanas, tendo nelas importantes criadouros e focos de proliferação. Diante disso e dos casos alarmantes que vem assolando o país nos últimos anos, no *campus* Valença, dentro do programa PIBID, os pibidianos elaboraram um projeto sobre a conscientização da proliferação do mosquito *Aedes aegypti*. Este estudo foi conduzido durante o subprojeto de Biologia. O objetivo foi analisar em escolas da rede pública municipal e estadual de ensino o conhecimento dos estudantes acerca do mosquito *Aedes aegypti*, das doenças por ele transmitidas e das maneiras de sua prevenção, para uma conscientização. Em termos metodológicos, foi realizada uma pesquisa qualitativa onde foi aplicado um questionário aos estudantes das escolas da rede municipal e estadual de ensino, e após o questionário foi feita uma campanha de conscientização. O estudo buscou entender o conhecimento deles sobre como o mosquito se prolifera e as medidas de prevenção das doenças. Os resultados apresentados indicam que os estudantes pesquisados se mostraram bastante conscientizados sobre como se evitar a dengue, zika e chikungunya, mostrando-se como importantes agentes multiplicadores no combate à tríplice epidemia provocada pelo

1 Mestre em Ecologia e Conservação (UFS). Docente EBTT, Supervisor bolsista Capes/CNPq do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), IF BAIANO, *Campus* Valença, lucfera@gmail.com.

2 Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas, Bolsista Capes/ CNPq no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), IF BAIANO, *Campus* Valença, jucilenejesusdasilva623@gmail.com.



Aedes aegypti. Para os bolsistas, a realização do projeto foi enriquecedora, proporcionando a atuação como agentes de conscientização.

Palavras-chave: *Aedes aegypti*; Pibidianos; Conscientização.

Abstract: *Aedes aegypti* is a vector of dengue, zika and chikungunya that is associated with human habitations, having in them important breeding sites and foci of proliferation. In view of this and the alarming cases that have been plaguing the country in recent years, at the Valença *campus*, within the PIBID program, the Pibidians developed a project on raising awareness of the proliferation of the *Aedes aegypti* mosquito. This study was conducted during the Biology subproject. The objective of this study was to analyze the students' knowledge about the *Aedes aegypti* mosquito, the diseases transmitted by it and the ways to prevent them in municipal and state public schools, in order to raise awareness. In methodological terms, a qualitative research was carried out where a questionnaire was applied to students from municipal and state schools, and after the questionnaire an awareness campaign was carried out. The study sought to understand their knowledge about how the mosquito proliferates and the measures to prevent the diseases. The results presented indicate that the students surveyed were very aware of how to avoid dengue, zika and chikungunya, showing themselves as important multiplying agents in the fight against the triple epidemic caused by *Aedes aegypti*. For the scholarship holders, the realization of the project was enriching, providing them with the opportunity to act as agents of awareness.

Keywords: *Aedes aegypti*; Pibidians; Awareness.



1 INTRODUÇÃO

O mosquito transmissor da dengue, zika e chikungunya, o *Aedes aegypti*, é considerado uma espécie autóctone do continente africano e acredita-se que a Etiópia tenha sido o centro da dispersão. Sua estreita associação com o homem torna-o um mosquito essencialmente urbano, apresentando preferência pelas habitações humanas, sendo estas seus criadouros mais importantes, por conta das ações do homem, segundo a Fundação Nacional de Saúde (2002).

O mundo moderno apresenta as condições favoráveis para sua rápida expansão, pela urbanização acelerada que criou cidades com deficiências de abastecimento de água e de limpeza urbana; pela intensa utilização de materiais não biodegradáveis, como recipientes descartáveis, de borracha, plástico e vidro, além de mudanças climáticas (SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE – GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2001). Com essas condições, o *Aedes aegypti* se espalhou por uma área onde vivem cerca de 3,5 bilhões de pessoas em todo o mundo. Nas Américas, está presente desde os Estados Unidos até o Uruguai, com exceção apenas do Canadá e do Chile, por razões climáticas e de altitude (BARBOSA, LOURENÇO, 2010).

A campanha continental de erradicação do *Aedes aegypti*, oficialmente iniciada em 1947, teve relativo sucesso no decorrer da década de 50, alcançando a eliminação desse vetor em 21 países continentais, inclusive no Brasil e em várias pequenas ilhas do Caribe (LAGROTA, SILVA, SOUZA, 2008). Porém, a partir de 1962, ocorreram reinfestações e rapidamente observou-se a presença da espécie em todos esses países. O primeiro registro da presença do *Aedes aegypti* no Brasil, após sua erradicação em 1958, data de 1967, no Pará. Em 1976, esse vetor foi detectado em Salvador e, no ano seguinte, no Rio de Janeiro, dispersando-se, a partir dessas áreas para o restante do país (PINA, 2000). Atualmente, está presente em praticamente todas as unidades federativas (LAGROTA, SILVA, SOUZA, 2008).

No Brasil, as condições socioambientais favoráveis à expansão do *Aedes aegypti* possibilitaram uma dispersão desse vetor, desde sua reintrodução em 1976, que não foi controlada com os métodos tradicionalmente empregados no combate às doenças transmitidas por vetores no continente (MARTÍNEZ et al., 2003). Programas essencialmente centrados no combate químico, com baixa ou nenhuma participação da comunidade, sem integração intersetorial e com pequena utilização do instrumental epidemiológico mostraram-se



incapazes de conter um vetor com alta capacidade de adaptação ao novo ambiente criado pela urbanização acelerada e pelos novos hábitos.

O *Aedes aegypti* é um mosquito doméstico, vive dentro de casa e perto do homem. Tem hábitos diurnos e alimenta-se de sangue humano, sobretudo ao amanhecer e ao entardecer (SANTOS, CARVALHO, 2000). A reprodução acontece em água limpa e parada, a partir da postura de ovos pelas fêmeas. Os ovos são colocados em água limpa e parada e distribuídos por diversos criadouros – estratégia que garante a dispersão da espécie. Se a fêmea estiver infectada pelo vírus da dengue quando realizar a postura de ovos, há a possibilidade de as larvas já nascerem com o vírus – a chamada transmissão vertical (FILHO, 2002).

A permanência ou não de *Aedes aegypti* em determinadas áreas depende de vários fatores. Em condições favoráveis, quando há hospedeiros e recipientes apropriados para postura dos ovos, as fêmeas normalmente passam toda sua vida nas proximidades do local de onde nasceu (TARANTO et al, 2013). Poucas vezes a dispersão pelo voo excede os 100 metros, o que é considerada pequena quando comparada a outras espécies. Entretanto, o raio de voo pode variar em função de diversos fatores.

Devido ao fato do *Aedes aegypti* ter uma baixa capacidade de dispersão pelo voo observa-se um gradiente de densidade populacional inversamente proporcional à distância de seus criadouros, concentrando-se próximos a esses recursos reprodutivos. Além disso, áreas que mantêm condições favoráveis à reprodução do *Aedes aegypti* manterão indicadores de infestação elevados. O ex ministro da Saúde Marcelo Castro, no Portal Brasil, afirma que:

a forma mais eficaz de prevenção e combate a esse vetor é não deixar o mosquito nascer. É muito importante que as crianças e adolescentes, junto com os familiares, possam dedicar 15 minutos por semana para eliminar os criadouros do *Aedes aegypti*. A mobilização da comunidade escolar é fundamental para enfrentar essa situação de forma permanente (Castro, 2016, p. 1).

É perceptível a importância da conscientização da proliferação do mosquito *Aedes aegypti*, por isso, diante dos casos alarmantes que vem assolando o país nos últimos anos, no *campus* Valença, dentro do Programa de Bolsa de Iniciação à docência - PIBID, no subprojeto Biologia, foi desenvolvido um projeto para a conscientização sobre as doenças causadas pelo mosquito *Aedes aegypti*. O presente projeto, teve como objetivo analisar



em escolas da rede pública municipal e estadual de ensino o conhecimento dos estudantes acerca do mosquito *Aedes aegypti*, das doenças por ele transmitidas e das maneiras de sua prevenção, para uma conscientização. Com isso, buscou-se incentivar atitudes de prevenção à proliferação do mosquito para consequente prevenção das doenças graves que vem causando muitas mortes.

2 METODOLOGIA

Esse estudo foi realizado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Instituto Federal Baiano - *Campus* Valença, sobre a proliferação do mosquito *Aedes aegypti* e foi conduzido pelo subprojeto de Biologia. Os trabalhos foram desenvolvidos em escolas da rede municipal e estadual de ensino de Valença - BA, atingindo crianças em idade escolar que possam já ter sido contaminadas por pelo menos umas das três doenças, dengue, zika e chikungunya. Foram consideradas escolas tanto da zona urbana quanto da zona rural.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual se concentra em compreender e interpretar dados e discursos, dependendo da relação de quem observa e quem é observado. Essa abordagem se apoia principalmente na interpretação e em diferentes técnicas de análise de discurso, segundo D'Ambrósio (2004). Pretende investigar quais os conhecimentos dos estudantes sobre o mosquito *Aedes aegypti*. Para o levantamento dos dados foi aplicado um questionário aos estudantes das escolas da rede municipal e estadual de ensino. O questionário continha, perguntas acerca do conhecimento por parte dos estudantes sobre as maneiras de transmissão e formas de prevenção dessas doenças.

Por fim, foi desenvolvida uma campanha de conscientização com os estudantes, logo após a entrega dos questionários, para que estes pudessem ser importantes agentes multiplicadores de conhecimento no combate a essa epidemia que assola nossa cidade e país. Com a aplicação dos questionários e de posse dos resultados foram construídos tabelas e gráficos que nos mostraram, de acordo com o conhecimento dos estudantes, quais as principais formas de transmissão e maneiras de prevenção da triplíce epidemia provocada pelo *Aedes aegypti*.

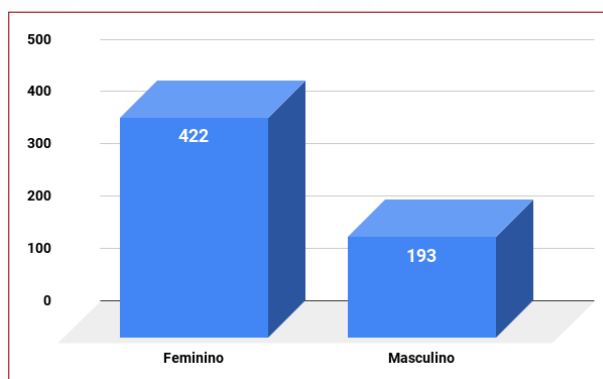


3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho foi realizado em escolas municipais e estaduais do município de Valença – BA, por meio de questionários. Foram entrevistados 615 estudantes das mais variadas séries com a finalidade de avaliar o conhecimento que tinham a respeito da cadeia de transmissão da tríplice epidemia provocada pelo *Aedes aegypti*.

Neste estudo, os estudantes entrevistados tinham idades que variavam entre 12 e 19 anos, sendo que do total de entrevistados, 422 eram do sexo feminino, o que correspondeu a 68,61% e 193 do sexo masculino, o que equivale a 31,39%, conforme Gráfico 01.

Gráfico 01. Sexo dos estudantes entrevistados.

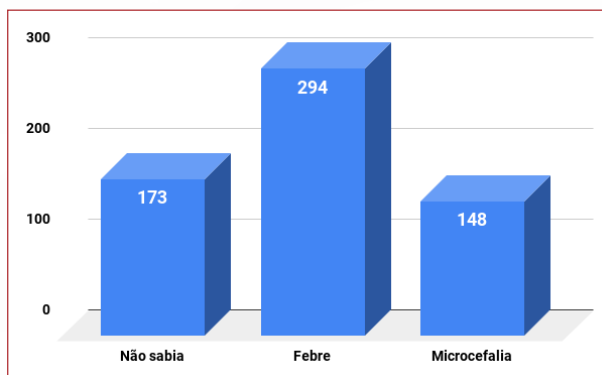


Fonte: Os autores, 2023.

Dentre os estudantes entrevistados, sejam eles dos sexos masculino ou feminino, 173 deles não sabiam diferenciar os sintomas da dengue, zika e chikungunya, mas para alguns deles, a Chikungunya era a doença mais perigosa e que apresentava os sintomas mais duradouros. Já 294 entrevistados (47,80%) destacaram a febre como um sintoma comum às três doenças, sendo que ela era mais alta nos casos da Chikungunya. Essas informações são relevantes quanto ao conhecimento dos sintomas provocados pela tríplice epidemia. Destaca-se também o fato de que 148 estudantes entrevistados responderam que a zika era a doença responsável pela “transmissão da microcefalia” aos bebês recém-nascidos. (Gráfico 02).



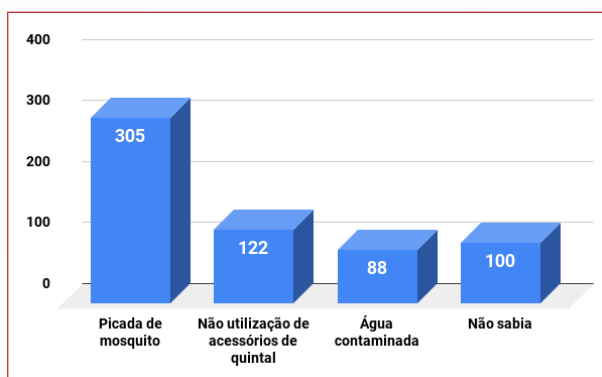
Gráfico 02. Descrição dos sintomas apresentados pela Dengue, Zika e Chikungunya.



Fonte: Os autores, 2024.

Quando questionados sobre como se contraía alguma dessas doenças, 305 estudantes (49,59%) destacaram a picada do mosquito *Aedes aegypti* como o principal meio de transmissão, enquanto 19,83% (122), enfatizaram a não utilização com frequência de acessórios deixados no quintal, onde na opinião destes, isto estaria relacionado à permanência de água parada nesses acessórios, fato que daria condições para a procriação do mosquito. Outra resposta frequente foi a que dizia que quando a pessoa tinha contato com água contaminada, teria possibilidade de adquirir uma dessas três doenças (88 estudantes, o que equivale a 14,32%). 100 desses estudantes (16,26%) afirmaram não saber como se transmitiam essas doenças, apesar das constantes informações veiculadas pela mídia. (Figura 03).

Gráfico 03. Forma de se adquirir as doenças.

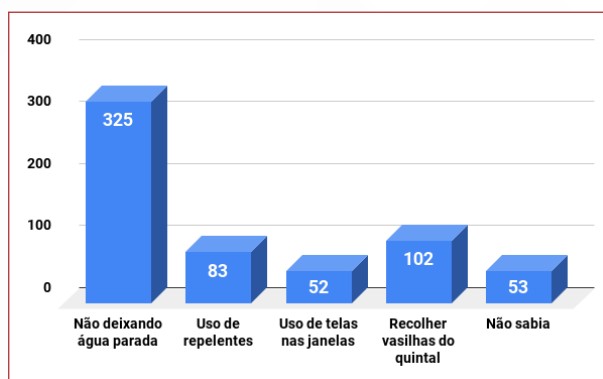


Fonte: Os autores, 2024.



Ao serem questionados sobre como evitar qualquer uma dessas doenças, 325 estudantes (52,84%) responderam que não deixar as águas paradas era a principal maneira de se evitar o desenvolvimento do *Aedes aegypti*. O uso de repelentes pelas pessoas (83 estudantes) e o uso de telas nas janelas das casas (52 estudantes) também foram respostas frequentes, pois segundo os alunos isso impedia que as pessoas fossem picadas pelos mosquitos e consequentemente ficassem doentes. Recolher vasilhas do quintal, segundo 102 estudantes, também era uma importante maneira de se evitar essas doenças porque evitava o desenvolvimento de criadouros para o mosquito. Do total de entrevistados, 53 estudantes (8,61%) afirmaram desconhecer como se evitar a contaminação pelo *Aedes aegypti*. (Gráfico 04)

Gráfico 04. Como evitar as doenças causadas pelo *Aedes aegypti*.



Fonte: Os autores, 2024.

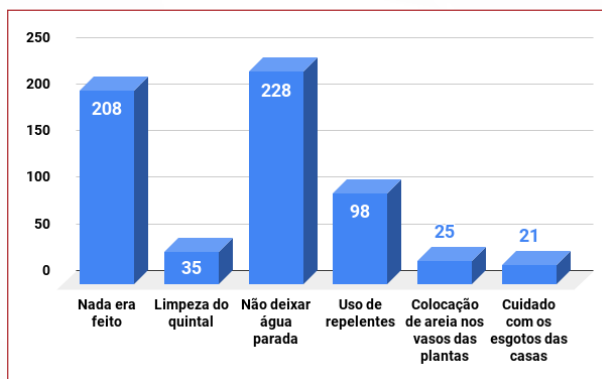
Quando questionados sobre quais eram as principais complicações que essas doenças podem causar, 243 disseram que eram dores no corpo e “quentura” nos olhos, febre, dor de cabeça e dores nas articulações. Já 199 estudantes relataram que a microcefalia era uma das principais complicações e que esta estava relacionada à Zika e em casos mais extremos, a morte e 173 estudantes (28,13%) alegaram desconhecer as complicações provocadas por essas doenças.

Ao serem perguntados se conheciam ou que conhecem alguém, seja em sua família ou em outro lugar, que já contraiu pelo menos alguma dessas doenças, 295 estudantes (47,96%) relataram que sim. Esse é um fato preocupante, pois nos mostra uma quantidade grande de estudantes e/ou outras pessoas expostas a situações de riscos que os inserem à cadeia de transmissão do *Aedes aegypti*.



Questionou-se também a respeito da adoção de medidas de prevenção contra o *Aedes aegypti* nas casas dos estudantes. Diante dessa pergunta, 208 estudantes (33,82%) relataram que em suas casas nada era feito para se prevenir contra o mosquito *Aedes aegypti*. Os demais estudantes relataram que algumas medidas de prevenção eram adotadas contra o desenvolvimento do mosquito, dentre elas limpeza do quintal, retirando os mais variados tipos de lixos que lá se encontravam (35 estudantes). Não deixando água parada também foi uma resposta bastante frequente dentre 228 estudantes (37,07%). Uso de repelentes foi relatado por 98 estudantes, seguido por colocação de areia nos vasos de plantas que estavam dentro de casa e nos quintais (25 estudantes) e cuidados com os esgotos das casas (21 estudantes), apesar desta não ser uma medida efetiva e adequada para a prevenção do *Aedes aegypti*. (Gráfico 05).

Gráfico 05. Medidas de prevenção contra o *Aedes aegypti*.



Fonte: Os autores, 2024.

A maioria dos estudantes, totalizando em 58,21% (358) afirmaram não ter nenhum conhecimento a respeito da identificação do *Aedes aegypti*, informando inclusive que ele e todos os outros mosquitos eram iguais. E 257 afirmaram saber reconhecê-los dentre outros mosquitos, destacando que o *Aedes aegypti* é um mosquito preto e com listras ou bolinhas brancas em suas patas e seu corpo. (Gráfico 06).



Gráfico 06. Reconhecimento do mosquito *Aedes aegypti*.



Fonte: Os autores, 2024.

Houve questionamento direcionado a existência de esclarecimentos suficientes com relação aos cuidados que deve-se ter para a prevenção contra a dengue, zika ou chikungunya e 378 dos estudantes (61,46%) foram enfáticos em afirmar que apesar deles serem bastante comuns, nos mais variados meios de comunicação como televisão, rádio e internet, ainda existem pessoas que não os seguem e com isso, ficam mais expostos a possibilidade de contrair qualquer uma dessas doenças. Destaca-se essas campanhas como um fator crucial no combate a essas epidemias, pois quanto mais pessoas forem conscientizadas e tiverem essas informações poderão atuar como multiplicadores de conhecimento no combate a essas doenças. Os 38,54% restante dos estudantes afirmaram não ter conhecimento a respeito de campanhas que os esclarecesse como se evitar qualquer dessas doenças.

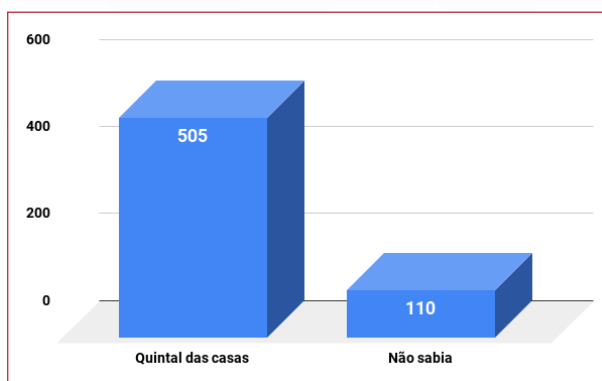
Pediu-se aos estudantes durante a aplicação dos questionários quais as suas sugestões para futuras campanhas contra a dengue, a zika ou a chikungunya e 281 (45,69%) enfatizaram que seria importante mostrar os prejuízos que essas doenças causam ao nosso corpo e outros 125 estudantes (20,33%) afirmaram ser importante a realização de campanhas de prevenção contra o mosquito, com isso seria possível se combater o mosquito *Aedes aegypti* e se livrar da tríplice epidemia por ele provocada. Outros 209 estudantes (33,98%) informaram não ter nenhuma sugestão para futuras campanhas para combater o mosquito *Aedes aegypti*.

Ao serem perguntados onde dentro de casa poderia se encontrar larvas do mosquito *Aedes aegypti*, 82,11% dos estudantes relacionaram o quintal das suas casas e vasos nele encontrados, os banheiros, pneus, tanques, vasos de plantas, no telhado, baldes e qualquer outro objeto que possa



acumular água. Diante dessas respostas, verifica-se que a maioria deles tem o conhecimento dos locais que podem funcionar como criadouros para o mosquito *Aedes aegypti*, fato considerado importante contra a transmissão das doenças provocadas por esse mosquito. Os 17,89% restantes relataram não saber onde em suas casas encontrar ou mesmo que nas suas casas não existia nenhum criadouro do *Aedes aegypti*, de acordo com a gráfico 07.

Gráfico 07. Onde é possível encontrar larvas do *Aedes aegypti*.



Fonte: Os autores, 2024.

A estreita associação do *Aedes aegypti* com o homem torna-o um mosquito essencialmente urbano, apresentando preferência pelas habitações humanas sendo seus criadouros mais importantes aqueles resultantes da ação do homem; estima-se que cerca de 95% de seus criadouros são recipientes artificiais. O mundo moderno apresenta as condições favoráveis para sua rápida expansão, pela urbanização acelerada que criou cidades com deficiências de abastecimento de água e de limpeza urbana; pela intensa utilização de materiais não biodegradáveis, como recipientes descartáveis, de borracha, plástico e vidro, além de mudanças climáticas. Com essas condições, o *Aedes aegypti* se espalhou por uma área onde vivem cerca de 3,5 bilhões de pessoas em todo o mundo (FUNASA, 2002).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, foi possível perceber a relevância do subprojeto de Biologia promovido pelo PIBID na conscientização no combate ao *Aedes aegypti*. A pesquisa foi altamente benéfica, pois os alunos demonstraram



estar bem informados sobre os problemas relacionados ao mosquito *Aedes aegypti*.

Nesse sentido, é importante na vida dos alunos o papel dos bolsistas de iniciação à docência e professores na conscientização e motivação da eliminação dos focos que podem ser encontrados na residência ou nas proximidades.

No geral, esses estudantes pesquisados se mostraram bastante conscientizados sobre como se evitar qualquer dessas doenças, mostrando-se como importantes agentes multiplicadores no combate à tríplice epidemia provocada pelo mosquito *Aedes aegypti*. Para os bolsistas, a realização do projeto foi enriquecedora, proporcionando a atuação como agentes de conscientização, assim, o aprendizado foi objetivo.

5 AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao docente que participou da elaboração da pesquisa, aos estudantes participantes da entrevista e aos colaboradores CAPES e IFBAIANO - *Campus Valença*.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, G. L.; LOURENÇO, R. W. *Análise da distribuição espaço-temporal de dengue e da infestação larvária no município de Tupã, Estado de São Paulo*. Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical [online]. 2010, v. 43, n. 2, pp. 145-151. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0037-86822010000200008>>. Epub 20 Abr 2010. ISSN 1678-9849. <https://doi.org/10.1590/S0037-86822010000200008>.

BRASIL. Portal Brasil. *Saúde na Escola mobiliza 18 milhões de alunos contra o Aedes*. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/saude/2016/03/saude-na-escola-mobiliza-18milhoes-no-combate-ao-aedes>>. Acesso em: 24 fev. 2024.

D'AMBRÓSIO, U. Prefácio. In:_____. BORBA, M. de C (Org.). *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



FILHO, A. N. *Epidemiologia & Saúde: fundamentos, métodos, aplicações* / Naomar de Almeida Filho, Maurício Lima Barreto. – [Reimpr.]Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE - Ministério da Saúde. *Programa Nacional de Controle da Dengue* – Brasília DF - 2002.

LAGROTTA. M. T., SILVA. W. C, SANTOS. S. R. *Identification of key areas for Aedes aegypti control through geoprocessing in Nova Iguaçu, Rio de Janeiro State, Brazil*. Rev Saude Publica. 2008; 24(1):70-80. [DOI: 10.1590/S0102-311X2008000100007](https://doi.org/10.1590/S0102-311X2008000100007)

MARTINEZ. P. T. T et al. *Vulnerabilidade espacial à dengue: uma aplicação de sistemas de informação geográfica no município de Playa, na cidade de Havana*. Ver Cubana Saúde Pública , Cidade de Havana, v. 29, não. 4, dez. 2003. Disponível em http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662003000400009&lng=es&nrm=iso. Acesso em 25 fev. 2024.

PINA, M. F. *Conceitos básicos de Sistemas de Informação Geográfica e Cartografia aplicados à saúde*. Brasília: OPAS, 2000. CDD - 20.ed. – 362.1

SECRETÁRIA DE ESTADO DA SAÚDE – GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Plano de intensificação das Ações de Controle de Dengue no Estado de São Paulo*. São Paulo. Mimeo. 15 p – 2001

SOUZA. S. R; CARVALHO, M. S. *Análise da distribuição espacial de larvas de Aedes aegypti na Ilha do Governador, Rio de Janeiro, Brasil*. Cadernos de Saúde Pública [online]. 2000, v. 16, n. 1 [Acessado 25 Fevereiro 2024], pp. 31-42. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2000000100004>. Epub 15 Ago 2001. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2000000100004>.

TARANTO. M. F. R, et al. *Distribuição geográfica de Aedes aegypti e Aedes albopictus em divinópolis/mg utilizando técnicas de geoprocessamento*. BBR - Biochemistry and Biotechnology Reports. Edição Especial, v. 2, n. 2, jun., p. 96-98, 2013. IV Jornada Acadêmica Internacional de Bioquímica e I Semana Científica de Biotecnologia.



A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES PARA A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM TEATRO, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Cristiane Santos Barreto¹

Resumo: O presente texto apresenta brevemente o projeto e a experiência como docente orientadora, do Subprojeto Artes/Teatro, no Programa Residência Pedagógica, CAPES/RP/UFBA. Fazem parte do Subprojeto atualmente 03 escolas parceiras da cidade de Salvador, Bahia, do ensino fundamental I e II: a Escola Municipal Paroquial da Vitória, a Escola Municipal Ary Tourinho (ambas desde o início) e, recentemente ingressou a Escola Municipal Nossa Senhora dos Anjos, sendo essa a terceira substituição devido à dificuldade de adaptação das preceptoras das escolas anteriores aos objetivos e ao funcionamento do referido Programa. Diante disso, pretendo refletir sobre o projeto, a pedagogia do teatro, a prática do (a) artista docente- pesquisador (a) e suas relações entre os agentes integrantes: universidade, comunidade escolar, residentes e preceptores.

Palavras-chave: Artes/teatro, Pedagogia do teatro, Formação docente, Comunidade escolar

Abstract: This text briefly presents the project and experience as a guiding teacher, of the Arts/Theatre Subproject, in the Pedagogical Residency

1 Professora adjunta do Departamento de Técnicas do Espetáculo, da Escola de Teatro, da Universidade Federal da Bahia, UFBA. Credenciada no PROFARTES IHAC/UFBA, Programa de Mestrado Profissional (em Ensino de Artes. Vice coordenadora do GT Pedagogia do teatro, ABRACE - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Docente orientadora do Subprojeto Artes/Teatro do Programa Residência Pedagógica CAPES/UFBA. Coordenadora do projeto de pesquisa “Dispositivo sorobô: Procedimentos para uma pedagogia do olhar”. Pesquisadora do grupo de pesquisa “G-PEC - Grupo de Pesquisa em Poéticas, Processos e Pedagogias da Encenação Contemporânea”, do PPGAC-UFBA. cristiane.barreto@ufba.br



Program, CAPES/RP/UFBA. Currently, 03 partner schools in the city of Salvador, Bahia, of primary education I and II are part of the Subproject: the Municipal Paroquial da Vitória School, the Ary Tourinho Municipal School (both since the beginning) and, recently, the Nossa Senhora dos Municipals School Angel, this being the third replacement due to the difficulty of adapting preceptors from previous schools to the objectives and functioning of the aforementioned Program. In view of this, I intend to reflect on the project, the pedagogy of theater, the practice of the artist-teacher-researcher and their relationships between the constituent agents: university, school community, residents and preceptors.

Keywords: Arts/theater, Theater pedagogy, Teacher training, School community



1 INTRODUÇÃO

O Subprojeto Artes/Teatro tem como proposta uma abordagem multirreferencial com o objetivo de estabelecer um novo “olhar” sobre o “humano”, mais plural, a partir da conjugação de várias correntes teóricas, o que se desdobra em nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, portanto, está estreitamente relacionado com a noção de complexidade. Sobre isso, Edgar Morin:

[...] A complexidade aparece ali onde o pensamento simplificador falha, mas integra em si mesma tudo aquilo que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as receptoras mutilantes, reducionistas, unidimensionalizantes e finalmente ocultadoras de uma simplificação (2001, p. 22)

O componente curricular na educação básica, Artes/ Teatro, contribui para o desenvolvimento cultural e para o desenvolvimento sensível e crítico dos/das estudantes com a complexidade do contexto no qual estão inseridos. Portanto, possibilitar a experiência educativa por meio do sensível (2001, Duarte Jr.) com o teatro no ensino fundamental II, é uma ação educativa sociocultural. Sobre a importância da experiência para a formação do artista-docente-pesquisador/a, como bem destacou Jorge Larrosa:

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. (2014, p.10)

No campo da pedagogia do teatro, algumas práticas que estimulam processos de ensino de teatro e de criação colaborativa destacam-se: os jogos teatrais de Viola Spolin (1997), os jogos de desmecanização do corpo de Augusto Boal (2002), a apreciação artística como atividade educativa para formação do espectador, de Flávio Desgranges (2006), procedimentos de criação dramaturgica a partir de estímulos, de Beatriz Cabral (2006), jogos de apropriação de texto e criação dramaturgica como os apresentados por



Maria Lúcia Pupo (2006), dentre outros. Para fazer o cruzo de saberes e fazeres coloniais/decoloniais, a pedagogia da encruzilhada, de Luiz Rufino (2018), serão a base para atividades lúdicas e improvisacionais por meio dos quais será possível proporcionar a reflexão crítica sobre a experimentação pedagógica-artística para o desenvolvimento das seis dimensões do conhecimento indicadas na BNCC (2018): Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão articulados a alguns Temas Contemporâneos Transversais (), a saber: Ciência e tecnologia; direitos da criança e do adolescente; diversidade cultural; educação ambiental; educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; educação em direitos humanos e respeito e valorização do idoso.

O contexto social da cidade de Salvador, Bahia, abriga problemas que são comuns a todas as grandes cidades do Brasil: alto índice de pobreza e desigualdade na distribuição de renda, violência, dificuldade de garantir os direitos de igualdade e as escolas públicas precisam lidar permanentemente com estas problemáticas.

Sabe-se que os processos de escolarização no Brasil, notadamente nas escolas públicas, enfrentam momentos delicados, de relevância, luta e resistência. Junto a isso, a falta de investimentos, valorização e, até mesmo, preparação por parte dos/das docentes evidenciam ainda mais essa situação de crise e a necessidade de mudança. Por isso, é preciso indicar aos/as estudantes possibilidades de construir uma nova realidade social e educacional, instigando-os a participarem como protagonistas, junto aos/as professores/as desse processo de construção e transformação. Entretanto, para que os/as alunos/as se sintam incitados e motivados à mudança, é necessário que o mesmo ocorra com os professores/as. De acordo com Freire (1997, p. 19):

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer.

Sendo assim, é necessário que os/as professores mudem, repensem e atualizem suas práticas pedagógicas relacionando-as com as distintas realidades vividas nas salas de aula. Portanto, experienciar diferentes práticas



pedagógicas, reconhecer e valorizar as vivências dos/das alunos, bem como conhecer o cotidiano de uma sala de aula e seus desafios, são essenciais para qualificar um bom/a professor/a e dar um passo para a mudança.

No que tange o contexto do ensino de teatro, se destaca que as escolas municipais da cidade contam com professores/as efetivos/as concursados/as na área de teatro que podem colaborar de forma determinante para formação dos/das alunos/as do curso de Licenciatura em teatro no que se refere aos conteúdos tratados específicos do campo da pedagogia do teatro relacionados à teoria e à prática contextualizadas à realidade pedagógica (ensino fundamental), suas estratégias de planejamento e metodologias de ensino.

Importante destacar a relevância do tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão para a formação do licenciando/a em teatro. Antes de ser professor/a, o/a estudante da Licenciatura precisa experimentar artisticamente, precisa sentir no corpo, na prática, o que vai ensinar para depois partir para o campo do planejamento do ensino, na sala de aula (professor/a) e depois ir além, escrever e refletir sobre suas produções e criações artísticas (pesquisador). Sobre isso, Gabriel Perissé afirma:

É inconcebível, por princípio, um professor ministrar arte-educação e ser ele mesmo imaturo, alheio a uma compreensão abrangente de arte, carente de uma experiência apaixonada da fruição artística, ou até mesmo da prática artística em alguma medida (2009, p. 58).

Assim, diante do panorama descrito, ressalto a importância de desenvolver no espaço universitário ainda carente da ampliação de políticas públicas de consolidação da formação docente inicial, a participação de licenciando/das de teatro no Programa Residência Pedagógica com a perspectiva de avanço na formação docente, através da troca de saberes e fazeres entre todos/todas participantes (residentes, preceptores/as e docentes orientadores/as) em uma proposta colaborativa que possibilite o diálogo produtivo da universidade com a escola.

2 METODOLOGIA

A proposta foi subdividida em 3 módulos de 140h cada, contemplando atividades de preparação, ambientação e regência, além de socialização e avaliação e enfatizou a formação prática e teórica do licenciando em teatro nos primeiros contatos com a rotina escolar. As primeiras atividades



formativas ocorreram de modo híbrido, sendo inicialmente remoto e na sequência de forma presencial.

No primeiro módulo do projeto, houve o período de formação dos/das residentes e preceptoras em reuniões ampliadas orientadas por mim. Busquei possibilitar reflexões e discussões importantes sobre a vivência nas escolas, assim como textos e referenciais indispensáveis para a formação do artista-docente pesquisador/a, dialogando com a experiência vivida pelas preceptoras nas suas respectivas escolas, sendo assim, tais reuniões aconteceram durante todo o processo e foram de grande proveito para entendermos sobre a rotina nas três escolas parceiras do Subprojeto.

As reuniões ampliadas mensais, além de alcançarem o objetivo de formação dos/das residentes, ainda criaram um ambiente propício para formação de relações entre os participantes do Subprojeto. Conseguimos entender como era a dinâmica de cada escola e como era a forma de trabalhar de cada preceptor/a, além de conhecermos as pesquisas (objetos de estudo para a escrita de suas monografias, TCC, Trabalho de Conclusão de Curso) dos/das demais residentes, estabelecendo laços mais fortes entre os/as bolsistas.

Após algumas reuniões, já com o reconhecimento das escolas e preceptor/as, os/as residentes puderam escolher em qual escola gostariam de exercer o período de regência. De maneira democrática e harmônica, cada residente escolheu a escola, levando em consideração as turmas ofertadas e a localização.

Com as escolas escolhidas, os/as residentes iniciaram a etapa de ambientação em diálogo com suas preceptoras. No período de preparação para o início das aulas, do ano letivo de 2023, aconteceram reuniões semanais com os/as preceptores/as e foram conhecer as comunidades escolares: as estruturas, os corpos docentes, funcionários e vivenciarem a dinâmica escolar. Além do processo de ambientação, também escolheram as turmas que cada residente esteve em um período de observação do perfil dos/das estudantes para pesquisa de repertório.

Paralelamente, a partir da minha orientação, realizamos a construção dos planos de ação de cada escola articulados aos planejamentos dos/das preceptores/as em diálogo com seus/suas residentes e, posteriormente, a elaboração dos planos de aula para o início de suas regências em sala de aula.



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Costumo afirmar que a vivência no chão da escola é o prato principal do Programa Residência Pedagógica para os/as residentes e os acompanhamentos são as leituras diversas, a escrita de relatos de experiência com o objetivo de reflexão e da articulação com suas pesquisas, as reuniões para as trocas de saberes e fazeres, a participação em eventos acadêmicos formativos diversos, dentre outros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inquestionável a importância do subprojeto Artes/Teatro do RP para a construção do/a artista-docente-pesquisador/a, licenciando/a em Teatro. Com essa vivência, que transcende a teoria, e se une a ela, na busca por novos conhecimentos através dos diversos meios encontrados nesse percurso. Dos encontros ampliados mensais comigo, dos encontros semanais dos/das residentes com os/as preceptores/as, das aulas nas escolas com a participação das crianças contempladas por esse programa, foram momentos de reflexões, discussões, flexibilidades, encontros preciosos, aprendizagens e trocas para o crescimento profissional de todos/as envolvidos/as na pedagogia do teatro. Sem dúvida o RP beneficia e transforma todos/as que estão inseridos nesse processo, desde os/as residentes, como toda a equipe que planeja e faz com que ele aconteça. Em resumo, estar no RP é trazer responsabilidade e enriquecimento para a nossa prática. 5.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) por meio do Programa de Residência Pedagógica UFBA/CAPES.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.



BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Transversais Contemporâneos na BNCC: Contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília: MEC, 2019

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: Provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006

DUARTE JR., João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 1. Ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e educação**. São Paulo: Editora Autêntica, 2009

PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. **Sinais de teatro na escola**. UNB: Brasília, 2006.

RUFINO, Luiz. **Pedagogias das encruzilhadas**. Periferia: Educação, cultura e comunicação. v.10, n.1, 2018.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais. 63, outubro 2002.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.



A REUTILIZAÇÃO DO LIXO ORGÂNICO NA COMPOSTAGEM: UMA ABORDAGEM PRÁTICA NO ENSINO DE QUÍMICA PARA A PROMOÇÃO DA SUSTENTABILIDADE

Marcos Oliveira Rocha¹

Geovana Gonzaga dos Santos²

Magno de Lima³

Mikael Fabrício de Farias Soares⁴

Rafael dos Reis Silva⁵

Aldenir Feitosa dos Santos⁶

Resumo: O gerenciamento de resíduos representa um desafio para toda a sociedade, especialmente devido à limitada capacidade e ao alto custo dos aterros sanitários. Uma alternativa viável é a compostagem, um processo que pode prolongar a vida útil dos aterros, já que metade dos materiais descartados é matéria orgânica de origem doméstica. Além disso, o composto resultante da compostagem é um adubo de alta qualidade. Este estudo propõe uma abordagem educacional relacionada à compostagem e teve como objetivo desenvolver uma composteira caseira como forma de reutilização do lixo orgânico para promover a sustentabilidade e fomentar a educação ambiental. Os alunos foram encorajados a criar suas próprias composteiras utilizando materiais acessíveis. Posteriormente, eles poderão aplicar o

1 Docente do Instituto Federal de Alagoas – IFAL – Campus Arapiraca e supervisor do PIBID Química UNEAL. marcos.rocha@ifal.edu.br

2 Graduando em Licenciatura em Química pela Uneal e bolsista PIBID Química UNEAL. geovana.santos.2021@alunos.unela.edu.br

3 Graduando em Licenciatura em Química pela Uneal e bolsista PIBID Química UNEAL.

4 Graduando em Licenciatura em Química pela Uneal e bolsista PIBID Química UNEAL.

5 Graduando em Licenciatura em Química pela Uneal e bolsista PIBID Química UNEAL.

6 Docente do curso de Licenciatura em Química da UNEAL e Coordenadora do PIBID Química UNEAL



composto produzido em seu ambiente social. O projeto destacou a eficácia da compostagem doméstica na transformação de resíduos orgânicos em adubo natural, reduzindo a poluição. Além disso, promoveu a conscientização ambiental nas escolas, envolvendo os alunos em atividades lúdicas e científicas, fortaleceu a integração entre a educação básica e superior, incentivando a troca de conhecimentos e experiências.

Palavras-chave: Resíduos orgânicos; composteira doméstica; ensino aprendizagem.



1 INTRODUÇÃO

No atual cenário mundial, onde a questão ambiental é preocupante, um dos problemas que afetam o meio ambiente é o lixo orgânico. De acordo com Oliveira (2022) este é um tipo de resíduo biológico, ou seja, que vem de animais ou plantas, como restos de alimentos, galhos e folhas secas. Todos os dias, inúmeras quantidades de resíduos orgânicos, resíduos de cozinha e resíduos agrícolas, são descartados como lixo. Esse tipo de lixo representa uma parte significativa do volume total de resíduos urbanos gerados no país:

“No Brasil, mais de 45% dos resíduos sólidos urbanos (RSU) são orgânicos. Isso indica que todos os anos são gerados em torno de 36 milhões de toneladas desta fração nas cidades, dos quais menos de 1% é reutilizado.” (SANTOS et al., 2022, p.97 apud ABRELPE, 2020, p.39).

Costa (2022) indica que quando o descarte é feito de forma inadequada, ele vai parar em locais inapropriados, como aterros sanitários ou lixões, onde ele se decompõe de forma anaeróbica, causando problemas no meio ambiente. Esse processo de decomposição gerará o chorume, um líquido escuro e fedorento que pode vazar para o solo, os rios e o lençol freático, contaminando-os e prejudicando a saúde dos seres vivos e a qualidade da água. A decomposição dos resíduos orgânicos também libera o gás metano, um dos gases poluentes, responsável por agravar o efeito estufa. Além disso, o mau cheiro da decomposição pode atrair animais transmissores de doenças, como ratos (SANTOS, 2022). Dessa forma salienta-se a importância de separar o lixo orgânico dos outros tipos de lixo e destiná-lo a locais corretos para que sejam tratados ou reciclados adequadamente.

Alves (2022) afirma que uma forma sustentável de descartar os resíduos orgânicos, minimizando esses impactos e reduzindo a poluição é fazer a compostagem, processo que consiste em transformar a matéria orgânica em adubo natural através da ação de microrganismos aeróbicos, os quais utilizam oxigênio. Assim, o adubo gerado pode ser utilizado em jardins, plantas e na agricultura, já que é um composto rico em nutrientes e pode substituir os agrotóxicos químicos. No entanto, muitas pessoas desconhecem os benefícios da compostagem e não sabem como realizá-la em casa.

Segundo Berto (2023), contextualizar a química com a compostagem, por meio da montagem de uma composteira caseira é uma forma de evidenciar



a química presente nesse processo e fomentar a educação ambiental, de modo a promover a sustentabilidade.

A química está envolvida na compostagem ao contribuir no entendimento e na melhoria do processo, pois permite analisar as características físicas e químicas do lixo orgânico, dos micro-organismos envolvidos e do adubo produzido. A química também ajuda a identificar os fatores que influenciam na velocidade e na eficácia da compostagem, como a temperatura, a umidade, a aeração, o pH e a relação carbono/nitrogênio, em concordância com Silva (2023). Além disso, a química possibilita avaliar os benefícios da compostagem para o solo, para as plantas e para o meio ambiente.

Conforme Vieira (2022), abordar essas temáticas no ensino de química é importante para desenvolver nos alunos uma consciência ambiental e uma postura crítica diante dos problemas gerados pelo lixo orgânico. Além disso, é uma forma de tornar o ensino de química mais contextualizado, relacionando os conceitos químicos com situações do cotidiano e com questões sociais. Assim, os alunos podem perceber que a química não é apenas uma ciência abstrata e difícil, mas também uma ferramenta para compreender e transformar o mundo.

Diante disso, o presente trabalho relata uma experiência de educação ambiental desenvolvida por um projeto do PIBID de Química da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) no Instituto Federal de Alagoas, Campus Arapiraca.

Nessa perspectiva, o presente trabalho teve como objetivo geral desenvolver uma composteira caseira como forma de reutilização do lixo orgânico para promover a sustentabilidade e fomentar a educação ambiental. Os objetivos específicos consistiram em reaproveitar o lixo orgânico por meio da compostagem, conscientizar os estudantes das escolas sobre a importância da reutilização do lixo orgânico para a preservação do meio ambiente e promover a educação ambiental através da compostagem caseira.

2 METODOLOGIA

2.1 Tipo de pesquisa

O presente estudo se caracteriza como pesquisa aplicada, de acordo com a abordagem, uma vez que busca gerar conhecimentos sobre a compostagem e o meio ambiente e teve como produto uma composteira doméstica.



2.2 Procedimentos

A primeira etapa do projeto consistiu na construção de uma composteira doméstica. Para isso foram utilizados três recipientes de plásticos, um kit torneira, uma meia calça usada como filtro, restos de alimentos (Figura 1) como cascas de frutas, borra de café, cascas de ovos e restos de verduras e pó de serra para fazer a compostagem dos resíduos e transformá-los em adubo orgânico.

Figura 1: Materiais utilizados para a produção da composteira.



Fonte: Autores (2023).

A segunda etapa baseou-se na realização de exposições em escolas de Arapiraca e em municípios vizinhos para apresentar a composteira doméstica, explicar seu funcionamento e o produto dela obtido e com isso conscientizar os alunos sobre a reutilização adequada do lixo orgânico. Com esse propósito, foi produzido um banner informativo que aborda a composição, os benefícios da compostagem e fatores que interferem neste processo.



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dessa maneira, a montagem da composteira se deu da seguinte forma: no recipiente 1 foi feito um furo para inserir a torneira, onde seria coletado o chorume produzido pela decomposição. Foi feito um corte circular no meio da tampa, deixando uma borda para encaixar o recipiente de cima e adicionado uma meia calça no recipiente um para servir como filtro do chorume. Nos recipientes dois e três, foram feitos furos no fundo para a passagem do chorume e nas laterais superiores para a entrada de oxigênio. Assim como no recipiente um, a tampa do recipiente dois foi cortada no centro para encaixar o recipiente três, que seria o último balde para armazenar o lixo orgânico. Já a tampa do recipiente três permaneceu inteira. Em seguida, foram adicionados os materiais orgânicos na composteira (Figura 2), a qual foi deixada em um local semiaberto para que a compostagem acontecesse.

Figura 2. Composteira montada.



Fonte: Autores (2023).

Em sua pesquisa, Reis (2024) apresenta de modo semelhante o processo de montagem da composteira doméstica com materiais de baixo custo e ainda, ressalta a importância desta prática no ensino e aprendizagem sobre o ciclo da matéria orgânica, microrganismos e solo.

Como resultado do processo de compostagem, obteve-se o húmus (Figura 3), que pode ser utilizado como adubo orgânico pois é rico em nutrientes como nitrogênio, potássio e fósforo, que são essenciais para o crescimento das plantas. Ainda, obteve-se o chorume, que por sua vez é um líquido escuro gerado a partir da decomposição dos resíduos orgânicos e pode ser aproveitado como fertilizante líquido natural.



Segundo Silva (2023) apud Colón et al. (2010), em comparação com a compostagem em larga escala, o método da composteira doméstica requer uma escolha mais criteriosa dos resíduos orgânicos a serem adicionados, excluindo aqueles que liberam cheiros ruins durante a decomposição.

O material orgânico transformado na composteira gerou aproximadamente 5 quilos de húmus e 1,5 litros de chorume ao longo de três meses. Durante esse período, esse processo foi monitorado (Figura 4), verificando se a umidade estava adequada ao apertar um punhado do composto, além de garantir que houvesse uma boa aeração, revirando o material para que o ar circulasse. Entretanto, não foi possível monitorar a temperatura devido a falta de um termômetro adequado para a compostagem.

Figura 3. Húmus gerado na compostagem.



Fonte: Autores (2023).

Figura 4. Monitoramento do material da composteira.



Fonte: Autores (2023).




Mendonça (2022) afirma que há fatores que influenciam a velocidade da decomposição, como a umidade e a temperatura sob condições ideais. Assim, o material estará pronto para ser utilizado ao apresentar um odor agradável, uma textura fofo e cor escura.

A segunda parte do projeto contou com a realização de exposições lúdica e científica, realizadas em diversas escolas do município, destacando a amplitude (tabela 1 e figuras 5-9) do público discente envolvido nessa experiência. Deste modo, ao decorrer das apresentações a composteira facilitou a visualização e explanação do conteúdo explicado de forma oral, de como ocorre o processo da compostagem doméstica, as reações químicas envolvidas e os fatores que interferem para formar que ocorra de forma eficiente. Isso permitiu que os discentes observassem como os resíduos orgânicos se transformam em um composto rico em nutrientes, compreendessem e a importância de adotar esta prática ambiental. Além disso, observou-se uma significativa adesão por parte dos alunos e professores, que demonstraram interesse e atenção às explicações oferecidas.

De maneira análoga, Santos et al. (2022) promoveu um evento juntos com os escolares, no qual realizou exposições e oficinas sobre a temática para a comunidade, levando materiais como composteiras domésticas construídas pelos alunos e banners para transmissão do conhecimento. Ainda destaca que momentos como esses são essenciais de trocar conhecimentos permitindo a formação dos escolares e estabelece um elo que aproxima a educação básica e a comunidade do ensino superior.

Tabela 01: Apresentações da Exposição Lúdico-Científica itinerante

ESCOLA	NÍVEL ESCOLAR	Nº TOTAL DE ALUNOS	CIDADE	FIGURAS
Instituto Federal de Alagoas – (IFAL)	1º ano do ens. Téc. (4 turmas) 2º ano do ens. Téc. (3 turmas) 3º ano do ens. Téc. (4 turmas)	310	Arapiraca-AL	Figura 5. 



ESCOLA	NÍVEL ESCOLAR	Nº TOTAL DE ALUNOS	CIDADE	FIGURAS
Escola Estadual de Educação Básica Costa Rego	1º ano do ens. mé. (4 turmas) 1º ano do ens. Téc. (4 turmas) 1º ano do ens. Téc. (4 turmas)	526	Arapiraca-AL	Figura 6. 
Escola Estadual Padre Aurélio Góis	1º ano E.M.(3 turmas) 2º ano E.M.(2 turmas)	200	Junqueiro-AL	Figura 7. 
Escola Mun. de Edu. Básica Monsenhor Hidelbrando Verissimo Guimarães	9º ano regular (8 turmas)	238	Campo Alegre- AL	Figura 8. 
Escola Estadual Constança de Goes Monteiro	1º ano E.M.(3 turmas) 2º ano E.M.(2 turmas) 3º ano E.M.(2 turmas)	195	Major Izidoro AL	Figura 9. 

Fonte: Autores (2023)

Nas apresentações, um banner informativo (Figura 10) acompanhou a composteira, sendo eficaz na comunicação e transmissão de informações sobre a compostagem, o qual destacava os benefícios da compostagem, os produtos gerados e fatores físico-químicos que interferem nesse processo.



Dessa forma, os escolares demonstraram interesse na composteira, puderam aprender sobre a compostagem e foram conscientizados sobre os impactos causados na natureza com o descarte incorreto do lixo orgânico e práticas ambientais responsáveis.

Segundo Verus (2022) é fundamental que os alunos tenham a chance de experimentar as questões ambientais, para que possam perceber sua e conectar seu aprendizado com o dia a dia, além de ampliar a sensibilização dos alunos sobre o tema.

Figura 10: Banner informativo.



EXPOSIÇÃO LÚDICO CIENTÍFICA ITINERANTE: química no cotidiano e sustentabilidade

COMPOSTAGEM DE RESÍDUOS ORGÂNICOS

Geovana Gonzaga dos SANTOS, Magno de LIMA, Mikael Fabrício de Farias SOARES,
Vitória Barbosa da COSTA, Marcos de Oliveira ROCHA, Aldenir Feitosa dos SANTOS
Universidade Estadual de Alagoas – Campus Arapiraca, Instituto Federal de Alagoas –
Campus Arapiraca, E.E De Educação Básica Costa Régio
victoria.costa.2021@alunos.uneal.edu.br

O QUE É COMPOSTAGEM?

De acordo com Lira (2017), a compostagem é um processo aeróbico e desenvolve-se a partir da mistura de matéria orgânica rica em carbono (como gravetos e folhas secas), com matéria orgânica rica em nitrogênio (como restos de vegetais, e restos de comida), na presença de O₂. Em termos químicos a reação da compostagem consiste na oxidação da matéria orgânica que é constituída principalmente de carboidratos, em CO₂ E H₂O.

QUAIS PRODUTOS A COMPOSTAGEM GERA?



HÚMUS
Tem influência direta no crescimento das plantas em virtude da presença de hormônios reguladores de crescimento vegetal e ácidos húmicos.



CHORUME
Pode ser utilizado como adubo líquido e como pesticida, atuante sobre a reciclagem dos nutrientes do solo.

O QUE INFLUENCIA NA COMPOSTAGEM?



AERAÇÃO :
Evita a formação de maus odores e a presença de insetos.



TEMPERATURA:
Os microrganismos produzem calor, pela metabolização da matéria orgânica.



UMIDADE:
Garante a atividade microbiológica.

ESTRUTURA DE UMA COMPOSTEIRA



Coloca-se os restos de alimentos na primeira caixa, para que seja decomposto.

Na segunda caixa, observa-se a formação do fertilizante sólido chamado Húmus.

Na terceira caixa, tem-se o fertilizante líquido chamado Chorume.

VANTAGENS DA COMPOSTAGEM

-  Aumento da saúde do solo
-  Manutenção da temperatura e estabilização do pH do solo
-  Redução de resíduos e diminuição da poluição ambiental.

ELEMENTOS QUÍMICOS IMPORTANTES PARA O SOLO

Nitrogênio	Cálcio	Manganês
Fósforo Potássio	Magnésio Ferro	Cobre Molibdênio

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIRA, DOUGLAS LOPES DE. COMPOSTAGEM DE RESÍDUOS ALIMENTARES: UMA ABORDAGEM EM UM AMBIENTE ESCOLAR. 2017. TCC (Licenciatura em Química) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. [S. l.]. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/55629/AppData/Local/Microsoft/Windows/NetCache/IE/WMO4ZZRB/COMPOSTAGEM%20DE%20RES%20C%20E%20DUOS%20ALIMENTARES[1].pdf. Acesso em: 20 mai. 2023.

Fonte: Autores (2023).



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto mostrou que a compostagem doméstica é uma forma simples e eficiente de transformar os resíduos orgânicos em adubo e fertilizante natural, contribuindo para a redução do lixo e a preservação do meio ambiente. Além disso, o projeto promoveu a educação ambiental nas escolas, através de exposições lúdicas e científicas, que despertaram o interesse e a conscientização dos estudantes sobre a importância da sustentabilidade e das práticas ambientais responsáveis.

5 AGRADECIMENTOS

À coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelas bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBID

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Eduarda Soares. Educação ambiental: a compostagem como recurso pedagógico. 2023. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Instituto Federal Goiano, Rio Verde, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3610>. Acesso em: 31 out. 2023.

ARAUJO, Elisângela de. Modelo de composteira doméstica: um relato de experiência utilizando resíduos orgânicos com adição de folhas secas e serragem. 2023. 12 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/230312368.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.

BERTO, F. R.; BERTO, Francisca Rodrigues. O uso da prática da compostagem orgânica como ferramenta facilitadora no ensino de química. 2023. Monografia (Licenciatura em Química) – Centro de Educação e Saúde, Universidade Federal de Campina Grande, Cuité, 2023. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/289723>. Acesso em: 30 out. 2023.



COSTA, Diego Oliveira da; SCHLONTEK, Felipe; PROST, Tayline Fernanda. Secador semiautomático de matéria orgânica residencial. 2022. 12 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia de Produção) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/6133>. Acesso em: 31 out. 2023.

MENDONÇA, Cássio Cezar Sousa. O uso da compostagem como tema gerador de conteúdo para Educação Ambiental. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Química) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, Itumbiara, 36 p. 2023. Disponível em: <http://repositorio.ifg.edu.br:8080/handle/prefix/1601>. Acesso em: 31 out. 2023.

OLIVEIRA, Stephany Rochelle da Silva de. Aproveitamento de resíduos orgânicos através da compostagem aplicado em jardim e horta escolar. 2022. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal do Maranhão, Chapadinha, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/6133>. Acesso em: 31 out. 2023.

REIS, C. V. G. dos; FREITAS, L. de. O USO DA COMPOSTAGEM NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ALTERNATIVA PARA REDUÇÃO DO DESCARTE DE RESÍDUOS ORGÂNICOS. *Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 539–557, 2024. DOI: 10.31072/rcf.v14i2.1383. Disponível em: <https://revista.unifaema.edu.br/index.php/RevistaFAEMA/article/view/1383>. Acesso em: 23 mar. 2024.

SANTOS, A. R. dos; SANTOS, Ana Rita dos. Impactos ambientais causados pelo despejo de lixo a céu aberto na Comunidade de Arumanzal localizada no município de Baião-PA. In: OPEN SCIENCE RESEARCH VII. São Paulo: Editora Científica Digital, 2022. P. 1-10. DOI: 10.37885/221110743.

SANTOS, K. L. dos; PANIZZON, J.; RODRIGUES, T. F.; MATTILA, H.; JAHNO, V. D. O ensino da compostagem doméstica como instrumento para promoção da economia circular em sistemas de gestão e gerenciamento de resíduos sólidos urbanos. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, [S. l.], v. 17, n. 6, p. 296–319, 2022. DOI: 10.34024/revbea.2022.v17.13341. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/13341>. Acesso em: 30 out. 2023.



SILVA, Jean. A compostagem como recurso interdisciplinar para o ensino de ciências da natureza. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino para a Educação Básica) – Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3947>. Acesso em: 30 out. 2023.

SILVA, Juliana Lima da. Estudo da compostagem doméstica como instrumento de sustentabilidade ambiental e melhoria da qualidade de vida: uma revisão bibliográfica. 2023. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia Civil) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Cabo de Santo Agostinho, 2023. Disponível em: <https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/4606>. Acesso em: 31 out. 2023.

VERUS, Rosani Maria. Concepções de educação ambiental presentes na produção científica que aborda ensino de botânica. 2022. 40 f. Monografia (Graduação) – Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal da Fronteira Sul, Realeza, 2022. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/6144>. Acesso em: 30 out. 2023.



CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE QUÍMICA

Lívia Maria Martins Silva¹
Vitória Heloíse Bezerra Lima²
Valdice Barbosa Pereira³
José Atalvanio da Silva⁴

Resumo: O presente artigo tem como base apresentar as atividades realizadas em uma escola estadual do agreste alagoano no Programa Residência Pedagógica (PRP), da Universidade Estadual de Alagoas, Campus I, Arapiraca, destacando sua contribuição para a formação dos futuros professores de química. As atividades do PRP envolveram observação, planejamento e aplicação de atividades lúdicas como o jogo Tabuleiro da Química para estudo do conteúdo de hidrocarbonetos. Como resultado notamos que a aplicação do jogo Tabuleiro da Química como ferramenta pedagógica contribuiu significativamente para que os estudantes assimilassem o conteúdo estudado. O retorno dos alunos sobre a atividade lúdica empregada nos confirma que o uso de abordagens como esta nas aulas de química podem ser interessantes

- 1 Graduada em Licenciatura em química, Bolsista do Programa Residência Pedagógica – PRP, Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus I, email livia.silva2@alunos.uneal.edu.br
- 2 Graduada em Licenciatura em química, Bolsista do Programa Residência Pedagógica – PRP, Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus I, email vitorialima@alunos.uneal.edu.br
- 3 Graduação em Licenciatura em química e Mestrado em química/Professora da educação básica, Bolsista preceptora do Programa Residência Pedagógica – PRP, email valdicebp1@gmail.com
- 4 Doutorado e Mestrado em química/professor de ensino superior, Bolsista coordenador da área de química do Programa Residência Pedagógica – PRP, Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus I, email atalvanio.silva@uneal.edu.br



metodologias que o professor pode lançar mão para o sucesso de suas aulas na educação básica.

Palavras-chave: Ensino de Química, Residência Pedagógica, Formação de Professores.

Abstract: This article is based on presenting the activities carried out in a state school in rural Alagoas in the Programa Residência Pedagógica (PRP), at Universidade Estadual de Alagoas, Campus I, Arapiraca, highlighting its contribution to the training of future chemistry teachers. PRP activities involved observation, planning and application of ludic activities such as the Chemistry Board game to study the hydrocarbon content. As a result, we noticed that the application of the Chemistry Board game as a pedagogical tool contributed significantly to students assimilating the content studied. The students' feedback on the ludic activity used confirms that the use of approaches like this in chemistry classes can be interesting methodologies that the teacher can use to ensure the success of their classes in high school.

Keywords: Chemistry Teaching, Pedagogical Residency, Teacher Training.



1 INTRODUÇÃO

O ensino de química tem enfrentado dificuldades no que se refere ao desenvolvimento da prática pedagógica dos professores dessa área e isso decorre do pouco tempo em que o ensino de química foi incorporado no sistema educacional brasileiro (Pimenta, 1999) quando comparado ao ensino desta ciência em países europeus, por exemplo. Além do mais, não é comum encontrarmos alunos que se apegam aos conteúdos da disciplina de Química, e a razão está nos métodos tradicionais de ensino que tornam as aulas monótonas e desestimulantes, combinadas aos conteúdos complexos de química.

Segundo Zanon et al. (2008), a compreensão dos conteúdos de Química está relacionada com uma nova visão da ciência e do conhecimento científico que não se configuram num corpo de teorias e procedimentos de caráter positivista, e sim, como modelos teóricos social e historicamente produzidos.

Para estimular e resgatar o interesse dos discentes pelas aulas de química é fundamental que o professor busque metodologias diferenciadas que o auxilie no processo de ensino aprendizagem. O desenvolvimento de estratégias utilizando experimentos, jogos e outros recursos didáticos, é recomendado para dinamizar o processo de aprendizagem em Química (Soares et al., 2003).

Os jogos didáticos são ferramentas importantes para inserir em sala de aula, pois são instrumentos que prendem a atenção do aluno com mais facilidade. De acordo com Gouvêa e Suart (2014), quando os jogos são inseridos como ferramentas motivadoras e auxiliares no ensino de Química, os resultados na aprendizagem mostram-se satisfatórios.

O presente relato tem o objetivo apresentar as contribuições do jogo Tabuleiro da Química usado para trabalhar o conteúdo de hidrocarbonetos, especificamente o conteúdo sobre petróleo em turmas de ensino médio.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada para este trabalho caracterizou-se como qualitativa, pois envolveu a obtenção de dados descritivos, baseados em métodos de coleta de dados que requerem descrições e observações. A pesquisa foi realizada em uma turma de 39 alunos do 3º ano do ensino médio, em uma escola pública da cidade de Arapiraca, Alagoas.



Como técnica de coleta de dados utilizou-se questionários online para diagnosticar a percepção dos alunos sobre jogos e conteúdos de Química. Dessa forma, podemos dividir a metodologia nos seguintes passos:

(a) Aplicação do questionário antes e depois da aplicação do jogo:

Os questionários foram elaborados no google *forms*, com perguntas fechadas, sendo disponibilizados aos alunos, para que respondessem de forma voluntária. O primeiro questionário teve o intuito fazer uma análise se os alunos já tinham conhecimento sobre hidrocarbonetos e se já haviam utilizado atividades lúdicas como jogos nas aulas de química. O segundo questionário teve a intenção de avaliar o conhecimento dos alunos em relação ao conteúdo de hidrocarbonetos, após aplicação do jogo, e verificarmos suas sugestões sobre o a tividade lúdica aplicada. **(b) Idealização e confecção do jogo “Tabuleiro da Química”:**

A priori, as residentes realizaram uma pesquisa sobre hidrocarbonetos, incluindo sua estrutura, propriedades e aplicação na indústria. Com as informações colhidas, idealizou-se o jogo de tabuleiro que foi confeccionado na plataforma Canva, que é uma plataforma online de acesso livre. A proposta do jogo de tabuleiro teve como intuito que os alunos ao jogarem pudessem comprar empresas para si. Estas empresas poderiam ser sustentáveis ou não-sustentáveis.

Assim, foram criadas ilustrativas (figura 1) destas empresas no Canva para serem colocadas no tabuleiro. O objetivo destes dois tipos de empresas seria para verificarmos se os alunos tinham conhecimento de quais empresas poluem o meio ambiente e quais são benéficas.

Figura 1. Modelos das ilustrações das empresas que constam no Tabuleiro da Química.

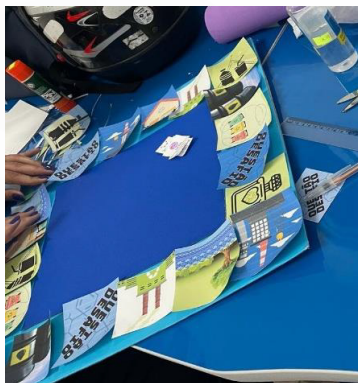


Fonte: Autores, 2024.



Após a criação dos modelos das empresas no Canva, realizou-se a impressão destes modelos para confecção do Tabuleiro da Química (figura 2), que foi cuidadosamente montado manualmente.

Figura 2. Confecção do jogo Tabuleiro da Química.



Fonte: Autores, 2024.

Para complemento do jogo Tabuleiro da Química foram criadas cartas com perguntas desafio (figura 3a) e cédulas fictícias (figura 3b). As questões desafio tiveram como objetivo motivar os alunos a pensarem e analisarem as informações para encontrarem soluções às perguntas do jogo. As cédulas fictícias continham valores que os alunos podiam acumular e comprar as empresas.

Figura 3. (a) Cartas com perguntas desafio e (b) cédulas fictícias.



Fonte: Autores, 2024.



(c) Regras do jogo Tabuleiro da Química:

- **Para o início do jogo:**

Inicie escolhendo aleatoriamente uma carta-pergunta do montante distribuído na mesa. A equipe que responder corretamente a resposta da carta-pergunta recebe 50 Mil Químicos, e a pode começar a jogar no tabuleiro. Se a equipe não responder corretamente a pergunta, ela perde a vez e a mesma pergunta segue para a próxima equipe, agora valendo 100 Mil Químicos.

- **Jogando:**

A equipe que começa no Tabuleiro da Química tem duas chances de jogar o dado. O número do dado determina quantas casas serão avançadas no Tabuleiro. Após lançar o dado, a equipe deve decidir se deseja comprar uma empresa ou não. Se a equipe optar por comprar a propriedade, ela deve puxar uma carta-pergunta e responder corretamente. Se a equipe optar por não comprar a propriedade, ela pode jogar o dado novamente.

- **Questão Desafio:**

Se a equipe parar em uma casa de Questão Desafio, ela tem a chance de responder uma pergunta desafiadora. Se a equipe responder corretamente, recebe 500 Mil Químicos. Se a equipe responder incorretamente, perde 50 Mil Químicos. Se a equipe não souber a resposta e optar por passar a pergunta para a próxima equipe, o valor aumenta para 550 Mil Químicos.

- **Objetivo:**

O objetivo do jogo é acumular a maior quantidade de Químicos possível, seja respondendo corretamente às perguntas, comprando propriedades ou acertando as Questões Desafio. A equipe que acumular a maior quantidade de Químicos e respostas corretas até o final do jogo é declarada vencedora.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir faremos a análise e discussão dos dados obtidos para os dois questionários aplicados na turma.



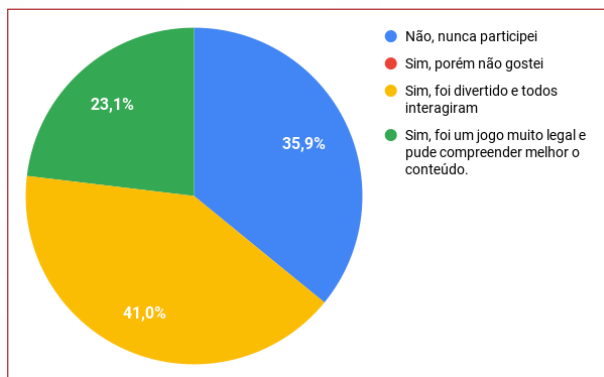
3.1 Análise dos dados do questionário antes da aplicação do jogo

O questionário aplicado antes do jogo Tabuleiro da Química teve finalidade de realizar uma pré-avaliação de conhecimento da turma, entender o nível de conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto hidrocarbonetos, para que fosse feita uma possível adaptação do jogo de acordo com as necessidades e níveis de habilidade dos alunos.

Essa avaliação foi essencial para identificar lacunas de aprendizado e adaptar o jogo para atender às necessidades específicas dos participantes. Além disso, estabelecer uma linha de base para avaliar o progresso dos alunos ao longo da atividade.

O gráfico 1, apresenta os dados da primeira pergunta do questionário, na qual buscamos saber “*Durante sua vida escolar, você já participou de algum jogo nas aulas de Química?*”: pode-se observar que 41% dos alunos já tiveram experiências positivas ao participar de jogos nas aulas de Química, mencionando que foi uma experiência divertida e interativa.

Gráfico 1. Dados obtidos para a primeira questão.



Fonte: Autores, 2024.

Ademais, 23,1% responderam que já participaram de jogos nas aulas de química e consideraram os jogos úteis para compreensão do conteúdo. No entanto, 35,9% nunca participaram de jogos lúdicos nas aulas de química, sugerindo uma oportunidade para as residentes explorarem mais essa abordagem nas atividades de intervenção. Nenhum aluno respondeu a alternativa “Sim, porém não gostei”.

Para a segunda pergunta, a qual indagamos “*O que é Química Orgânica?*”, notamos que:



Alternativas	Porcentagem (%)
Estuda os compostos de carbono	61
Estuda apenas os alimentos	39

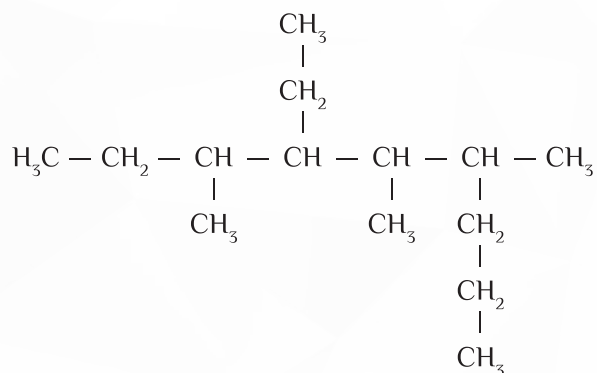
Assim, 61% dos alunos responderam que a Química Orgânica Estuda os compostos de carbono, enquanto que 39% afirmaram que a Química Orgânica estuda apenas os alimentos.

Esses resultados sugerem uma divisão de percepções entre os alunos consultados, sendo que uma parte considerável acredita que a Química Orgânica está estritamente relacionada ao estudo dos alimentos, enquanto a maioria associa essa disciplina ao estudo dos compostos de carbono em geral.

Essa divergência de respostas pode refletir diferentes níveis de familiaridade ou compreensão dos conceitos de Química Orgânica entre os alunos, demonstrando a necessidade de uma abordagem educacional que esclareça a amplitude e diversidade de aplicações dessa disciplina.

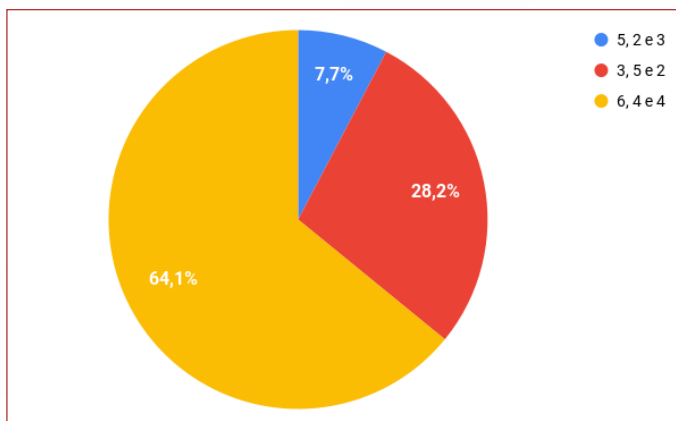
A terceira questão aborda um conceito fundamental da química orgânica que é a categorização dos átomos de carbono em primário, secundário e terciário com base na ligação que cada um estabelece com outros átomos de carbono. Assim, usamos a questão “(UFSM-RS) No composto abaixo, as quantidades totais de átomos de carbono primário, secundário e terciário são, respectivamente”. A estrutura química usada foi (figura 4):

Figura 4. Estrutura química usada na 4ª questão para identificação de carbono em primário, secundário e terciário.



Fonte: UFSM-RS.

Observamos que 64,1% (gráfico 2) dos participantes, indicaram que o composto em possui 6 átomos de carbono primários, 4 átomos de carbono secundários e 4 átomos de carbono terciários.

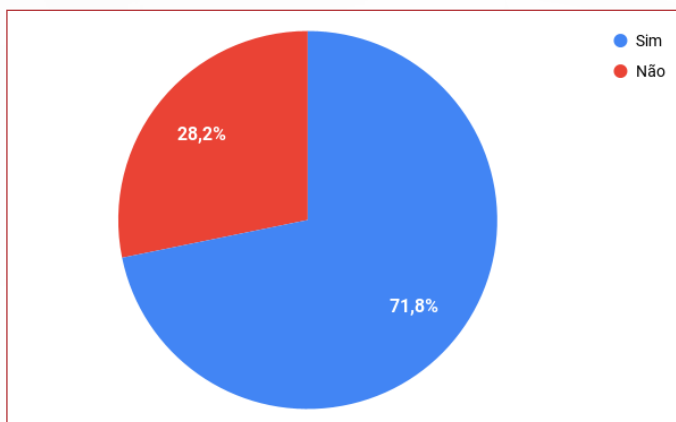


Fonte: Autores, 2024.

As opções incorretas escolhidas por uma parcela significativa dos participantes (7,7% para a opção 5, 2 e 3 e 28,2% para a opção 3, 5 e 2) podem indicar uma confusão com a classificação dos átomos de carbono. Por exemplo, a opção 5, 2 e 3 sugere que o composto possui 5 átomos de carbono primários, 2 secundários e 3 terciários, enquanto a opção 3, 5 e 2 sugere 3 átomos de carbono primários, 5 secundários e 2 terciários. Ambas estão incorretas, pois não respeitam as regras de categorização dos átomos de carbono.

O gráfico 3 apresenta os resultados da quarta questão na qual os alunos foram questionados sobre “Todo hidrocarboneto possui majoritariamente carbono e hidrogênio”.

Gráfico 3. Dados obtidos para a quarta questão.



Fonte: Autores, 2024.



Observamos que 71,8%, responderam corretamente à afirmação, indicando que entendem que os hidrocarbonetos são compostos constituídos majoritariamente por carbono e hidrogênio. Por outro lado, 28,2% dos alunos responderam “não”.

Esses resultados sugerem que uma parte significativa dos alunos já possuía um entendimento prévio sobre a composição dos hidrocarbonetos, reconhecendo que eles são compostos formados por átomos de carbono e hidrogênio. No entanto, a presença de uma parcela de estudantes respondeu “não” indicando que ainda há importantes abordagens para serem realizadas para que todos consigam entender a composição dos hidrocarbonetos.

3.2 Análise dos dados do questionário após a aplicação do jogo

Para este resultado, tivemos a intenção de verificar o conhecimento dos alunos sobre hidrocarbonetos após a aplicação do jogo. Assim, repetimos as tres últimas questões usadas no primeiro questionário, e acrescentamos uma pergunta aberta.

Dessa forma, o gráfico 4 corresponde a primeira questão desse segundo questionário que foi “O que é química orgânica?”. Observamos que 100% dos alunos responderam que a química Orgânica estuda os compostos de carbono.

Gráfico 4. Dados para a primeira questão do segundo questionário.



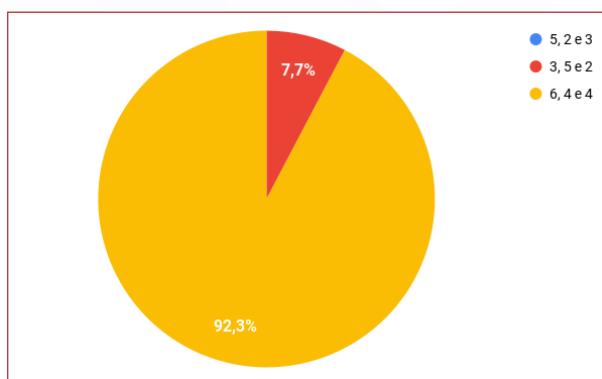
Fonte: Autores, 2024.

Podemos afirmar a contribuição positiva da aplicação do jogo Tabuleiro da Química na compreensão dos conteúdos, sugerindo que atividades lúdicas e interativas podem ser eficazes para esclarecer conceitos e promover uma compreensão mais sólida dos temas abordados em sala de aula.



Para segunda questão “(UFSM-RS) - No composto abaixo, as quantidades totais de átomos de carbono primário, secundário e terciário são, respectivamente:”, observamos que 92,3% (gráfico 5) responderam corretamente à pergunta, e 7,7% selecionaram a alternativa incorreta.

Gráfico 5. Dados para a segunda questão do segundo questionário.



Fonte: Autores, 2024.

Estes resultados mostram que a maioria dos participantes compreendeu o conteúdo abordado e foi capaz de empregar esse conhecimento de forma correta. Isso sugere que o jogo pode ter sido eficiente na revisão e consolidação do conhecimento sobre o tema tratado.

Na terceira questão “*Todo hidrocarboneto possui majoritariamente carbono e hidrogênio*”, notamos que:

91,8% dos alunos responderam corretamente “sim”, indicando um entendimento satisfatório de que os hidrocarbonetos são compostos formados principalmente por carbono e hidrogênio. Apenas 8,2% dos participantes responderam “não”, indicando uma compreensão menos precisa ou completa do questionamento.

Alternativas	Porcentagem (%)
Sim	91,8
Não	8,2

A quarta e última questão foi aberta e perguntamos “O que você achou do jogo Tabuleiro da Química?”. Para este questionamento obtivemos algumas respostas como as observadas na figura 5:



Figura 5. Respostas dos alunos para a última pergunta do segundo questionário.

O que você achou do jogo **Tabuleiro da Química**?

Interessante
Muito bom
legal e interativo
Achei interessante, gostei da sua mecânica, além das perguntas serem fáceis
—
Divertido
Achei divertido, pois consegui aprender mais sobre química.
Gostei, foi muito divertido
Achei muito legal kkk

Fonte: Autores, 2024.

Os comentários fornecidos pelos participantes refletem uma recepção bastante positiva. Os termos utilizados, como “interessante”, “legal”, “divertido” e “muito bom”, indicam uma avaliação favorável da experiência com o jogo. Além disso, vários participantes expressaram satisfação com a mecânica do jogo, destacando-a como interessante e envolvente.

Além disso, a linguagem informal e as expressões como “muito legal kkk” sugerem um nível de entusiasmo e engajamento dos participantes, o que é um indicador adicional de uma experiência positiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos com a aplicação da atividade lúdica mostraram que formas diversificadas de aula para ministrar os conteúdos são exitosas e ferramentas eficientes para que os estudantes tenham um melhor aprendizado dos conteúdos ministrados.

É notável que muitos participantes tenham apreciado não apenas a diversão proporcionada pelo jogo, mas também o aspecto educativo, mencionando que aprenderam mais sobre química enquanto jogavam. Isso sugere que o jogo conseguiu atingir um equilíbrio entre entretenimento e aprendizado, o que é um ponto positivo significativo para qualquer jogo educativo.



Os comentários dos alunos à pergunta aberta demonstram que o jogo Tabuleiro da Química foi bem recebido e teve um impacto positivo nos participantes, cumprindo seu objetivo de proporcionar uma experiência educativa e divertida relacionada à química.

A atividade proporcionou uma oportunidade interativa e envolvente para os alunos explorarem os conceitos científicos de uma maneira prática e divertida, consolidando seus entendimentos dos conteúdos trabalhados, mas também a corrigindo possíveis equívocos ou lacunas na sua própria aprendizagem.

5 AGRADECIMENTOS

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do suporte financeiro fornecido, o qual representa uma contribuição singular na permanência e formação dos alunos de graduação na licenciatura, além de estimular a relação entre a universidade e a educação básica.

6 REFERÊNCIAS

AMARAL, A. M.; MENDES, A. N. F.; PORTO, P. S. S. Jogo Roletrando como Metodologia Alternativa no Ensino de Química. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 13, n. 1, p. 225-240, 2018. Disponível em: <https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID468/v13_n1_a2018.pdf>. CANVA. Canva. Disponível em: <<https://www.canva.com/>>.

DA CUNHA, M. B. *Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula*. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_2/07-PE-53-11.pdf>.

FARIA, J. B.; PEREIRA, J. E. D. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? *R. Educ. Públ.* Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>.

GOUVÊA, L. G.; SUART, R. C. Análise das Interações Dialógicas e Habilidades Cognitivas desenvolvidas durante a aplicação de um jogo didático no ensino de química. *Ciências & Cognição*, 2014. v. 19, p. 27-46. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/4340>.



PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999. 248p.

SOARES, M. H. F. B. OKUMURA, F.; CAVALHEIRO, T. G. Proposta de um jogo didático para ensino do conceito de equilíbrio químico. **Química Nova na Escola**, n. 18, p. 13-17, 2003. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001348311>.

ZANON, D. 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, n.1, p. 72-81, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S180658212008000100008&script=sci_abstract.



DESPERTANDO A CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA: OS 5R'S E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MEIO ESCOLAR

Josenir Câmara¹

Edna Vasconcelos²

Gessica Araújo³

Matheus Bizerra⁴

Resumo: Constantemente observamos os impactos negativos das ações antrópicas no ecossistema. Assim, se faz importante o espaço escolar como meio capaz de estimular os alunos a adotarem práticas sustentáveis em seu dia-dia, através do tema transversal meio ambiente e os 5 R's da Educação Ambiental, nas salas de aula. O presente estudo objetivou abordar a temática dos 5R's no ambiente escolar, visando aproximar e conscientizar os alunos sobre o seu papel social. Para isso, foram realizadas atividades sobre temática dos 5 R's: aulas, palestras, confecção de objetos a partir de materiais recicláveis, com alunos do 9º ano B da Unidade Escolar Ceti Joaquim Parente, localizada em Bom Jesus, Piauí. A coleta de informações sobre a temática aconteceu a partir de debates feitos com os dados provenientes das observações que indicam positivamente a assimilação e conscientização dos alunos sobre os 5R's, logo, espera-se aproximar os estudantes com a

- 1 Doutora em Ciências Biológicas com ênfase em Entomologia, Docente orientadora, bolsista do Programa Residência Pedagógica, UFPI, Campus Professora Cinobelina Elvas, josenircamara@ufpi.edu.br.
- 2 Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas, Bolsista do Programa Residência Pedagógica, UFPI, Campus Professora Cinobelina Elvas, ednavasconcelos051@gmail.com.
- 3 Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas, Bolsista do Programa Residência Pedagógica, UFPI, Campus Professora Cinobelina Elvas, gessicabarros@ufpi.edu.br.
- 4 Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, UFPI, Campus Professora Cinobelina Elvas, bizerracpce2020@ufpi.edu.br.



prática educativa ambiental. Houve participação dos alunos durante as discussões propostas e foi evidente o impacto das ações no desenvolvimento dos participantes, contribuindo para a formação de indivíduos sociais, participativos e reflexivos. Desta forma, o desenvolvimento de projetos educativos que estimulem o diálogo, a reflexão e a ação prática dos alunos é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente.

Palavras-chave: meio ambiente; formação docente; prática docente; sustentabilidade.

Abstract: We constantly see the negative impacts of anthropic actions on the ecosystem. It is therefore important to use the school environment as a means of encouraging students to adopt sustainable practices in their daily lives, through the cross-cutting theme of the environment and the 5 R's of Environmental Education in the classroom. The aim of this study was to address the issue of the 5R's in the school environment, with a view to bringing students closer together and raising their awareness of their social role. To this end, activities were carried out on the theme of the 5 R's: classes, lectures, making objects from recyclable materials, with 9th grade B students from the Ceti Joaquim Parente School Unit, located in Bom Jesus, Piauí. Information on the subject was collected through discussions with the data from the observations, which positively indicate the students' assimilation and awareness of the 5R's. It is therefore hoped to bring the students closer to environmental educational practice. The students took part in the proposed discussions and the impact of the actions on the development of the participants was evident, contributing to the formation of social, participatory and reflective individuals. In this way, the development of educational projects that encourage dialog, reflection and practical action on the part of the students is fundamental for the formation of citizens who are aware of and responsible for the environment.

Keywords: environment; teacher training; teaching practice; sustainability.



1 INTRODUÇÃO

O termo “Meio Ambiente” engloba uma complexa interação de elementos que afetam e são afetados pelos seres vivos, incluindo componentes como o ar, a água, o solo, a fauna e a flora. Barbosa (2023) ressalta que essa interdependência é essencial para o equilíbrio e a sobrevivência de todas as formas de vida no nosso planeta.

A relevância do meio ambiente é indiscutível, já que ele constitui o alicerce para a preservação da vida em todas as suas formas. Além de fornecer recursos vitais como alimentos, água e energia, o meio ambiente abriga uma rica diversidade biológica. A pluralidade de espécies presentes no ecossistema desempenha um papel fundamental em seu funcionamento, já que cada organismo contribui para a cadeia alimentar e o equilíbrio ecológico. Nesse contexto, a educação ambiental emerge como um pilar fundamental na formação de cidadãos comprometidos com a ecologia, como afirmam Pelicioni e Philippi (2014):

A educação ambiental vai formar e preparar cidadãos para a reflexão crítica e para uma ação social corretiva, ou transformadora do sistema, de forma a tornar viável o desenvolvimento integral dos seres humanos. (Pelicioni; Philippi, 2014, p.3)

Além de sua importância vital, o meio ambiente desempenha um papel essencial na regulação do clima e no ciclo da água. Como exemplo, as florestas têm a capacidade de absorver grandes quantidades de dióxido de carbono, contribuindo para atenuar o efeito estufa e estabilizar as condições climáticas. A água, presente em rios, lagos e oceanos, desempenha um papel fundamental na manutenção dos ciclos hidrológicos, assegurando o fornecimento de água potável e a sobrevivência de diversos ecossistemas.

No entanto, os padrões contemporâneos de consumo e produção têm gerado uma multiplicidade de questões sociais. Dentre elas, destaca-se o esgotamento dos recursos naturais, a expansão intrusiva da desertificação, o declínio da biodiversidade e, mais recentemente, o crescimento exponencial da população - todas essas preocupações têm ocupado a mente dos ambientalistas em escala global. O termo “gases de exaustão” é comumente empregado para se referir a dois tipos distintos de gases: aqueles que contribuem para o efeito estufa (GEE) e aqueles que desempenham um papel no aquecimento global (Organização das Nações Unidas [ONU], 2013).



Apesar de sua fundamental importância, o meio ambiente está constantemente ameaçado pelas atividades humanas. Destruição ambiental ocasionada pela poluição do ar, da água e do solo, o desmatamento em grande escala, a caça ilegal e a exploração irresponsável dos recursos naturais colocam em risco a saúde dos ecossistemas, a biodiversidade e o equilíbrio ambiental. Carvalho (2012) destaca que “na perspectiva interpretativa, o ambiente é o espaço onde ocorrem as inter-relações entre sociedade e natureza”.

Nesse contexto, é de suma importância abordar a educação ambiental como tema transversal na rede educacional básica, dada a extensão dos danos causados pelos seres humanos à natureza, mesmo com sua inclusão na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Reis *et al.* 2023). Entre os impactos observados, destacam-se a acumulação e dispersão de materiais tóxicos no ambiente, a diminuição da fauna e flora em determinadas regiões, a extinção de espécies e fatores negativos para o equilíbrio ecológico (Blazer, 2021).

A instituição escolar pode ser entendida como um espaço favorável para promoção da Educação Ambiental e crescimento social dos alunos, visto se tratar de uma grande gestora de conhecimentos, permitindo a construção e difusão da ideia e da consciência de que os recursos naturais precisam ser explorados de forma sustentável. Isto é conseguido pois incentiva os alunos a refletirem sobre seu comportamento no ambiente escolar e suas interações com o planeta. Para Silva *et al.* (2020), a abordagem dos 5 R's é um recurso eficaz para sensibilizar os alunos sobre questões ambientais. Ao usar materiais de maneira inteligente, essa abordagem reduz os impactos negativos do lixo, transformando-o em recurso. Dessa forma, os educadores, buscar aulas dinâmicas e interativas, encontram viabilidade na exploração de tópicos como os 5 R's.

A integração dos 5 R's como palavras-chave nas ações cotidianas de cada aluno oferece uma abordagem significativa para a internalização do conteúdo (Melo, 2021). Através de atividades práticas diárias, torna-se viável a redução do impacto no meio ambiente e contribui para a qualidade de vida das gerações presentes e futuras.

O ambiente escolar pode servir como uma fonte de inspiração para os alunos incorporarem a sustentabilidade em suas rotinas, por meio da aplicação dos 5 R's da Educação Ambiental. Esse conhecimento tem o potencial de ser disseminado para suas famílias e comunidades, fomentando a formação de indivíduos conscientes e responsáveis, que promoverão a importância da preservação ambiental em toda a sociedade. Além disso, essas práticas



podem resultar em economias de custos e na redução de desperdícios dentro das instituições educacionais.

Diante disso, o objetivo deste trabalho consistiu em explorar a temática dos 5R's no contexto escolar, com o propósito de promover a conscientização e a proximidade dos alunos com o meio ambiente, além de fomentar a compreensão de seu papel social, visando a construção de um futuro mais sustentável para as próximas gerações.

2 METODOLOGIA

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa descritiva que utilizou como recursos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica, em consonância com os elementos subjetivos provenientes da própria experiência, incluindo observação, reflexão e descrição da sequência de atividades desenvolvidas sobre os 5 R's realizadas pelos residentes participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP), edital 24/2022, e pelo pibidiano participante do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto de Ciências Biológicas do *Campus* Professora Cinobelina Elvas da Universidade Federal do Piauí (CPCE/UFPI).

O estudo foi conduzido na Unidade Escolar Ceti Joaquim Parente, situada na cidade de Bom Jesus, Piauí. A instituição de ensino oferece Educação fundamental, médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), acolhe alunos de diversas faixas etárias. Nesse contexto, o enfoque do estudo recaiu sobre a conscientização individual acerca da relevância do espaço que ocupam, levando-os a refletir sobre suas ações e o impacto delas no ambiente circundante. O público-alvo foi alunos do 9º ano B do Ensino Fundamental, selecionados por terem explorado o tema dos 5R's no Dia Mundial do Meio Ambiente.

O trabalho foi desenvolvido da seguinte forma: a princípio fizemos uma roda de conversa para discutirmos sobre a temática 5R's e como esse assunto é fundamental para o cotidiano de todos nós. Essa conversa aconteceu com a participação colaborativa dos estudantes e do professor de Ciências dos anos finais do ensino fundamental. Após, foi ministrada uma palestra sobre o Dia Mundial do Meio Ambiente, que abordou as principais dúvidas identificadas durante a roda de conversa. Posteriormente, após a palestra, ouvimos os alunos sobre suas percepções a respeito da temática abordada, neste momento, foram apresentadas sete perguntas abertas sobre os 5R's e suas práticas tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Todas as atividades desse trabalho foram desenvolvidas no mês de junho de 2023



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados das atividades envolvendo os 5R's realizadas com os alunos dos 7º anos dos anos finais e da primeira série do ensino médio demonstram a relevância da sequência planejada para o aprimoramento do pensamento crítico e social desses estudantes.

Durante a roda de conversa, foi notável a emergência de argumentações entre os alunos, evidenciando a importância dos debates sobre questões ambientais em seu cotidiano. Os estudantes responderam as perguntas propostas com base nos conhecimentos teóricos previamente adquiridos na escola, demonstrando conhecimento do tema, principalmente no que se refere a reciclagem.

No entanto, durante as interações com os alunos, ficou claro que a maioria deles não havia dedicado tempo para “Repensar” sobre os problemas ambientais que os cercam, incluindo o consumo excessivo de produtos desnecessários e a exploração desmedida dos recursos naturais, assim como as consequências decorrentes dessas práticas. Evidenciou-se que muitos alunos contribuem para a manutenção dos padrões de consumo prevalentes na sociedade, os quais resultam na contínua degradação dos recursos naturais. Diante disso, a proposta de promover uma mudança de comportamento dos consumidores, orientando-os em direção a um consumo mais consciente, assume um papel fundamental.

Após a roda de conversa, em outro momento, foi realizada palestra (Figura 1) sobre os 5 “Rs” da sustentabilidade onde foi colocado os problemas ocasionados pelo consumo excessivo e as consequências disso a curto, médio e longo prazo. No início da palestra, os alunos ao serem questionados sobre o conceito dos “5Rs” na educação ambiental, estes foram pouco participativos. No entanto, à medida que a palestra avançava e novos questionamentos eram apresentados para avaliar sua compreensão e estimular a troca de conhecimentos já adquiridos, houve um aumento na interação.



Figura 1. Palestra sobre o meio ambiente



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Em diversos momentos da palestra, os alunos foram questionados e um exemplo notável dessa participação foi quando foram indagados sobre o objetivo dos “5Rs” na educação ambiental, e um dos alunos se manifestou:

“Objetivo era conscientizar e levar ações da educação para a população sobre reutilização” (Aluno 01)

Como também, sobre a implementação consciente da política dos 5RS no dia dia:

“Reutilizar garrafa pet e sacolas de supermercado” (Aluno 01)

“Podemos montar hortas com as garrafas pet” (Aluno 02)

Assim como o aluno (02) destacou, o processo de reutilização de garrafas pet em hortas, principalmente no ambiente escolar como espaço formativo, para Vilela, Silva e Araújo (2024), isto torna os estudantes nos principais autores dos processos educativos, com carácter ativo no questionar, no interagir e na própria ampliação de seus saberes voltados à formação cidadã, ademais somado com a interação dos familiares torna o processo eficaz.

Desta maneira, no contexto educacional é vital para o desenvolvimento cidadã dos alunos trabalhar com esses materiais. Embora nem tudo possa ser reciclado, segundo Melo *et al.* (2020), as atitudes diárias de reutilização



moldam uma mentalidade consciente, bem como abordam a relevância da reutilização como parte de uma sociedade ambientalmente responsável.

O termo “reutilizar” pode ser aplicado aos materiais que os alunos usam em apresentações, como a preservação de livros didáticos em escolas públicas, onde a devolução no final de cada semestre permite que outros estudantes também os utilizem. Esses aspectos da reutilização podem ser abordados de maneira dinâmica, com oficinas que integram teoria e prática, levando em consideração o contexto dos alunos (Piva, 2018). É importante abordar os aspectos da reutilização através de métodos dinâmicos, principalmente por meio de atividades que relacionam teoria e prática. Também é relevante pensar no contexto dos estudantes, para que se torne significativo o processo de reutilização.

A transição de hábitos requer um processo gradual de adaptação. Foi observado que as iniciativas de Educação Ambiental, quando combinadas com métodos de ensino lúdicos, promovem efetivamente mudanças comportamentais e de consumo. Aproximadamente 80% dos alunos manifestaram interesse em implementar alterações significativas em seus comportamentos em relação aos temas abordados, incluindo a prática de redução e reutilização de materiais seletiva no seu dia a dia.

Schultz e Campos (2018) ressaltam a importância das ações ambientais nas escolas como pilares essenciais para uma educação ambiental eficaz, desde que estejam contextualizadas na realidade local-global-local. Essa abordagem é essencial para enriquecer o processo de formação dos estudantes, estabelecendo vínculos entre eles e seus entornos imediatos, bem como com o meio ambiente em sua totalidade. Assim, ao adotar uma metodologia que explore exemplos práticos, nos quais os alunos possam se identificar e participar ativamente, como reutilização e reciclagem de materiais em seus próprios domicílios, essa interação se intensifica e se torna mais significativa.

Portanto, foi possível observar uma progressão significativa no envolvimento e na compreensão dos conceitos relacionados à redução, reutilização, reciclagem, recusa e responsabilidade ambiental. A sequência de atividades como foi estruturada permitiu aos alunos não apenas assimilar os princípios dos 5Rs, mas também internalizá-los e refletir sobre aplicá-los em suas vidas cotidianas. Além disso, as atividades promoveram a reflexão sobre o impacto de suas ações no meio ambiente e na sociedade, estimulando um pensamento crítico e uma consciência social mais desenvolvidos.



Neste contexto, é essencial compreender o significado e a importância de cada um dos 5Rs e explorar como sua aplicação pode gerar impactos positivos tanto a nível individual quanto coletivo.

3.1 Reduzir

A redução do consumo é essencial para a preservação do meio ambiente e o futuro do planeta. O impacto das atividades humanas, como a poluição do ar, do solo e da água, o desmatamento e a extinção de espécies, desafia seriamente a saúde do ecossistema (Oliveira, 2020). Isso implica em diminuir o consumo de recursos naturais, como energia, água e materiais não renováveis, como plástico, papel e alumínio. Uma gestão mais consciente desses recursos reduz a necessidade de sua produção e extração, frequentemente associadas à poluição ambiental (Alves et al., 2023).

A prática da redução, parte dos 5Rs, visa diminuir tanto o desperdício quanto a quantidade de resíduos gerados diariamente. O volume alarmante de resíduos produzidos globalmente frequentemente resulta em depósitos de lixo, liberando gases poluentes que contribuem para o efeito estufa e prejudicam o solo e a água (Zasso, 2008). Medidas de mitigação, como a redução do consumo energético e a preferência por fontes renováveis, como energia solar e eólica, desempenham papel crucial na redução das emissões de gases do efeito estufa, ajudando a conter os impactos das mudanças climáticas (Gouveia, 2012).

As reduções proporcionam benefícios econômicos e sociais, como economia de recursos financeiros, criação de empregos na reciclagem e conscientização ambiental. Além disso, contribuem para a conservação da biodiversidade, reduzindo o desmatamento e a degradação dos habitats, promovendo a estabilidade ecológica e a funcionalidade dos ecossistemas (Da Cruz et al., 2020; Garibaldi, 2013).

Para alcançar reduções significativas, é essencial adotar uma abordagem holística, que envolva conscientização pública, educação ambiental, políticas governamentais e incentivos à pesquisa e sustentabilidade (Melo, 2021). Repensar nossos padrões de consumo e adotar práticas mais responsáveis é fundamental em todos os setores da sociedade.

3.2 Reciclar

A prática da reciclagem desempenha um papel fundamental na proteção do meio ambiente, apresentando uma série de benefícios que abarcam



a economia de energia e água, a geração de empregos, a diminuição da poluição e a promoção da conscientização ambiental. Essa abordagem responsável reflete o compromisso com a preservação das gerações futuras e a integridade dos ecossistemas. Portanto, é crucial que todos contribuam individualmente ao separar adequadamente os resíduos, impulsionando a prática da reciclagem e contribuindo para um futuro mais sustentável (Bardella, 2021).

3.3 reutilizar

Reutilizar desempenha um papel essencial na dinâmica natural, estendendo e preservando a vida útil dos produtos. Por exemplo, recipientes como potes de margarina, embalagens de azeitona e garrafas PET podem ser reutilizados de maneira versátil, tanto na criação de artesanato quanto no armazenamento de outros itens (Teixeiras, 2007). Essa prática é fundamental para o desenvolvimento ambiental sustentável, pois requer menos energia na produção de novos produtos e reduz a necessidade de extrair matérias-primas. A reutilização é uma forma prática de economizar, especialmente benéfica para o cotidiano doméstico (Trigueiro, 2005). Assim, foi demonstrado para os alunos uma maneira de implementar a reutilização durante o projeto (Figura 2), podendo ser aplicada em diversos ambientes.

Figura 2. Bicicleta confeccionada pelos residentes e pelo pibidiano para amostragem de reutilização dos materiais utilizando canudos e papelão.



Fonte: elaborada pelos autores (2023).



A seguir, exploraremos materiais com potencial para reutilização:

- Vidros: A reciclagem de vidros é fundamental para o meio ambiente, reduzindo a extração de recursos naturais e a acumulação de resíduos. Podem ser reutilizados na cozinha como recipientes para temperos ou como elementos decorativos.
- Latas de alumínio: Latas de alumínio também podem ser reaproveitadas. Por exemplo, uma lata de leite pode ser usada para armazenar mantimentos ou reinventada como uma lapiseira.
- Papelão: Caixas de papelão produzidas diariamente por supermercados podem ser reutilizadas de várias maneiras criativas, tanto como caixas quanto como material em si.

3.4 Recusar

Recusar requer consciência, implicando em dizer não a certos itens para evitar desperdício, como optar por sacolas reutilizáveis em vez de sacolas de supermercado. Como consumidores, temos o poder de recusar produtos que causem impacto ambiental, selecionando o que entra em nossas casas, como garrafas retornáveis em vez de descartáveis (Melo, 2021). Essa etapa desenvolve o senso crítico em relação ao consumo (Silva, 2017), não se limitando ao aspecto financeiro, pois economizar com a preservação ambiental é uma responsabilidade compartilhada (Oliveira, 2012). Ensinar os alunos a fazer escolhas sustentáveis na compra de produtos recicláveis ou reutilizáveis é fundamental, aplicando conhecimentos adquiridos na sala de aula e em situações cotidianas.

3.5 Repensar

Refletindo sobre o consumo em nossas residências, percebemos a quantidade excessiva de descartes diários. Desenvolver um senso crítico nessa reavaliação é crucial para evitar gastos desnecessários e danos ao meio ambiente (Silva, 2017). O problema do excesso na compra de alimentos, especialmente produtos enlatados, resulta em mais resíduos, mesmo que muitos desses itens não sejam utilizados pela maioria da sociedade (Oliveira, 2017). Identificamos, ao longo do projeto, quais alunos adotaram uma perspectiva de reciclagem, preferindo itens reutilizáveis e compreendendo a importância dos 5Rs para a natureza (Melo, 2021). Valorizar a restauração e reutilização de materiais desgastados, em vez de substituí-los por novos,



reduz o desperdício e os impactos ambientais, promovendo uma abordagem mais sustentável em relação ao ciclo de vida dos produtos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste trabalho evidenciam que a ocorrência de argumentações entre os discentes durante as atividades demonstra a relevância dos debates sobre questões ambientais no cotidiano dos alunos. Este aspecto ressalta a importância de proporcionar espaços para a reflexão e o diálogo, onde os estudantes puderam expressar suas percepções e compartilhar conhecimentos.

Além disso, as atividades sequenciais destacam a relevância do ensino e da sensibilização ambiental no contexto escolar, bem como a eficácia de abordagens participativas e práticas na promoção de uma consciência ambiental ativa e engajada. O desenvolvimento de projetos educativos que estimulem o diálogo, a reflexão e a ação prática dos alunos é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), *Campus* Professora Cinobelina Elvas (CPCE) e da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

REFERÊNCIAS

ALVES, R. R.; JACOVINE, L. A. G.; NARDELLI, A. M. B.; SILVA, M. L.; ANDRÉS, E. F. **Consumo verde: comportamento do consumidor responsável**. UFV. 1 livro eletrônico (87 p). Digitaliza Conteúdo, 2023. ISBN 978-65-5925-067-7.

BALZER, Emanuelle. **Impactos ambientais ocasionados pelo desenvolvimento socioeconômico irregular**. 2021, 88 p. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso Direito do Centro Universitário Curitiba. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/be9ff6b-9-e8b6-4ba7-9e1d-0c86bc77e009>.



BARBOSA, A. S. **Meio Ambiente: Sustentabilidade e Preservação** - Volume 2 / Formiga- MG: (MG): Editora MultiAtual, 2023. Disponível em: Meio Ambiente Sustentabilidade e Preservação - Volume 2.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. 255 p. ISBN 9788524919725.

DA CRUZ, G. S.; DA SILVA, H. A.; BONASORTE, H. P. M.; SALINAS, J. L.; DE JESUS SOUZA, V. A **Utilização de processos sustentáveis como redução de custos para instituições de ensino**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso (Técnico em Administração), Escola Técnica Estadual de Cidade Tiradentes. São Paulo, 2020. Disponível em: <http://www.etcct.com.br/pdf/tcc/2020/01/adma/06_reducaodecusto.pdf> Acesso em: 08 de ago. 2023.

DE OLIVEIRA, A. A. **Conscientização da Reposição Florestal e Necessidades da Preservação do Meio Ambiente**. Editora Appris, 2020, 153 p.

GARIBALDI, L.; CETRA, M.; CHRISTIANINI, A.; GALETTO, L. Ecologia Aplicada e Conservação. In: PIRATELLI, A; FRANCISCO, M. ed., **Conservação da biodiversidade: dos conceitos às ações**, 1st ed. TECHNICAL BOOKS, 2013, 272p. Disponível em: <<https://rid.unrn.edu.ar/jspui/handle/20.500.12049/3327>> Acesso em: 08 de ago. 2023.

GOUVEIA, N. Resíduos sólidos urbanos: impactos socioambientais e perspectiva de manejo sustentável com inclusão social. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 6, p. 1503–1510, jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000600014> Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/y5kTpqkqyY9Dq8VhGs7NWwG/?lang=pt#>> Acesso em: 08 de ago. 2023.

JUNIOR, A. P.; PELICIONI, M. C. F. **Educação ambiental e sustentabilidade**. São Paulo: Manole Ltda, 2014. 1004 p. ISBN 9788520432006.

MELO, D. P.; VIEIRA, G. S.; AZEVEDO, S. S.; PESSOA, C. Diálogos entre a Educação Financeira Escolar e as diferentes áreas do conhecimento na BNCC do Ensino Fundamental. **EM TEIA–Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 12, n. 2, 2021.



MELO, J. R.; CINTRA, L. S.; LUZ, C. N. M. Educação ambiental: reciclagem do lixo no contexto escolar. **Multidebates**, v. 4, n. 2, p. 133-141, 2020.

MUCELIN, C. A., BELLINI, L. M. A PERCEPÇÃO DE IMPACTOS AMBIENTAIS NO ECOSISTEMA URBANO DE MEDIANEIRA. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIFUSÃO TECNOLÓGICA, 3, Medianeira. Anais **Medianeira**: UTFPR, 2006.

OLIVEIRA, M. D.; MENDES, M.; HANSEL, C. M.; DAMIANI, S. **Cidadania, meio ambiente e sustentabilidade**. Caxias do Sul, RS : Educus, 2017, 540p. ISBN 978- 85-7061-846-7. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook_cidadani-meioamb_3.pdf> Acesso em: 10 de ago. 2023.

OLIVEIRA, N. A. S. A aducação ambiental e a percepção fenomenológica, através de mapas mentais. **Remea - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 16,2012. DOI: 10.14295/remea.v16i0.2779. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/2779>. Acesso em: 9 ago. 2023.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2013). **Terceiro estudo regional comparativo e explicativo (TERCE)**. Análise de currículo. CHEGAR.Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo TERCE: análisis curricular - UNESCO Digital Library

PIVA, V. G. **Ações de educação ambiental em uma escola pública: conhecer para preservar**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Dois Vizinhos, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/11141>> Acesso em: 08 de ago. de 2023.

JUNIOR, A. P.; PELICIONI, M. C. F. **Educação ambiental e sustentabilidade**. São Paulo: Manole Ltda, 2014. 1004 p. ISBN 9788520432006.

REIS, F. H. C. S.; CABRAL, W. R.; SILVA, F. A. M.; RÊGO, A. S.; MIRANDA, R. de C. M. A Educação Ambiental segundo os documentos norteadores: um estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 45–59, 2022. DOI: 10.34024/revbea.2022.v17.13040. Disponível



em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/13040>. Acesso em: 10 ago. 2023.

RICHTER, L. T. **A importância da conscientização e da coleta seletiva no município de Palmitos-SC**. 2014, 78 f. Monografia (Especialista na Pós Graduação em Gestão Ambiental em Municípios) Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Câmpus Medianeira. Disponível em: <https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/22711/3/MD_GAMUNI_2014_2_45.pdf> Acesso em: 09 de ago. de 2023

SILVA, K. S.; LOBATO, E. S.; CAMPOS, P. S. B.; OLIVEIRA, V. M. Educação Ambiental por meio do reaproveitamento do lixo pelos alunos do IFPA. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 400–409, 2020. DOI: 10.34024/revbea.2020.v15.9512. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/9512>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SILVA, S.; FERREIRA, E.; ROESLER, C.; BORELLA, D.; GELATTI, E.; BOELTER, F.; MENDES, P. Os 5R's da sustentabilidade. V **Seminário de Jovens Pesquisadores em Economia & Desenvolvimento Programa de Pós-graduação em Economia & Desenvolvimento** Universidade Federal de Santa Maria, 09 de Novembro de 2017. Disponível em:<[https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/533/2019/05/OS_5_RS_DA_SUSTENTA_BILIDADE_OS_5_RS_DA_SUSTENTABILIDADE_OS_5_RS_DA_SUSTENTABILIDADE_OS_5_RS_DA_SUSTENTABILIDADE_OS.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/533/2019/05/OS_5_RS_DA_SUSTENTA_BILIDADE_OS_5_RS_DA_SUSTENTABILIDADE_OS_5_RS_DA_SUSTENTABILIDADE_OS_5_RS_DA_SUSTENTABILIDADE_OS_5_RS_DA_SUSTENTABILIDADE_OS.pdf)> Acesso em: 07 de ago. 2023.

TEIXEIRA, A. C. Educação ambiental: caminho para a sustentabilidade. **Revista brasileira de educação ambiental**, v. 2, n. 1, p. 23-31, 2007. Disponível em:<> Acesso em: 09 de ago. 2023.

TRIGUEIRO, A. **Mundo sustentável: abrindo espaço na mídia para um planeta em transformação**. Globo Livros, 2005, 304p.

VILELA, J. L. L.; SILVA, R. A. F.; ARAÚJO, M. S. T. Montagem de uma horta como proposta de Ensino de Ciências na perspectiva da Educação CTS envolvendo estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 1–19, 2024. DOI:



10.26843/rencima.v15n1a03. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirosul.edu.br/rencima/article/view/4690>. Acesso em: 29 mar. 2024.

ZASSO, M. A. C. **Tecnologia e meio ambiente**. Ijuí : Ed. Unijui, 2008. – 180 p. ISBN 978-85-7429-684-5. Disponível em:<<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/199/Tecnologia%20e%20meio%20ambiente.pdf?seq>> Acesso em: 10 de ago. de 2023.



ENSINO DO PORTUGUÊS EM UMA CLASSE BILÍNGUE

Aline Neuschrnk¹

Gabriela Chaves Marra²

Luiz Gustavo de Jesus Barroso³

Lucia Helena Fialho Pereira da Silveira⁴

Rafaela Siqueira Lucas⁵

Resumo: O PIBID tem nos proporcionado uma experiência não só na rede pública, mas com o ensino de alunos surdos, algo com o qual, até pouco tempo, nós não tínhamos qualquer vivência. Além disso, integrar esse programa nos possibilita relacionar teoria e prática no cotidiano da escola durante a nossa formação como futuros professores de Língua Portuguesa, além de nos possibilitar o contato com a diversidade na Educação Especial. As bases de dados sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa como uma língua adicional para estudantes surdos são poucas. Trabalhar essas especificidades nos permite pensar a língua como um instrumento que soma conhecimentos àqueles já pertencentes ao sujeito, levando em conta o meio, as relações cotidianas e as identidades que um indivíduo assume ao longo de sua vida (Soler, 2022). A partir da perspectiva de educação bilíngue, mostra-se evidente uma necessária

- 1 Professora do Curso de Letras-Português – Universidade Federal de Pelotas. E-mail: aline.neuschrnk@ufpel.edu.br.
- 2 Aluna da Graduação em Letras – Português, Bolsista Pibid, UFPel, Universidade Federal de Pelotas gabicmarra@uol.com.br.
- 3 Aluno da Graduação em Letras – Português, Bolsista Pibid, UFPel, Universidade Federal de Pelotas luizsgbarroso@outlook.com.
- 4 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT) – Bolsista/Supervisora da Língua Portuguesa, Pibid, UFPel, Universidade Federal de Pelotas. E-mail: luciafialho1972@gmail.com.
- 5 Aluna da Graduação em Letras – Português, Bolsista Pibid, UFPel, Universidade Federal de Pelotas, rafaela.lucas@hotmail.com.



reflexão, inclusive na formação de professores de língua portuguesa, a respeito da prática pedagógica para o ensino do português como segunda língua. Em tal contexto, é necessário considerar-se o aporte cultural do aluno, bem como garantir que as representações visuais sejam prioridade nessa abordagem. Ademais, é inegável a importância ainda da formação continuada e específica de professores para o ensino de Língua Portuguesa voltado à comunidade surda, buscando capacitar os docentes para que estes possam oferecer aos alunos um aprendizado da Língua Portuguesa de qualidade e realmente significativo. Participar do PIBID com o ensino do português para alunos surdos é uma experiência que contribui na formação de estudantes do curso de Letras. Além disso, uma experiência humana e pedagógica, um exercício coletivo para os dois sistemas de formação, a universidade e a escola.

Palavras-chave: ensino; língua portuguesa, bilingue, surdez

Abstract: PIBID has provided us with experience not only in the public network, but with teaching deaf students, something with which, until recently, we had no experience. Furthermore, being part of this program allows us to relate theory and practice in the daily life of the school during our training as future Portuguese language teachers, in addition to enabling us to come into contact with diversity in Special Education. There are few databases on learning Portuguese as an additional language for deaf students. Working on these specificities allows us to think of language as an instrument that adds knowledge to that already belonging to the subject, taking into account the environment, everyday relationships and the identities that an individual assumes throughout their life (Soler, 2022). From the perspective of bilingual education, a necessary reflection is evident, including in the training of Portuguese language teachers, regarding pedagogical practice for teaching Portuguese as a second language. In such a context, it is necessary to consider the student's cultural contribution, as well as ensuring that visual representations are a priority in this approach. Furthermore, the importance of continued and specific teacher training for teaching the Portuguese language aimed at the deaf community is undeniable, seeking to train teachers so that they can offer students quality and truly meaningful learning of the Portuguese language. Participating in PIBID in teaching Portuguese to deaf students is an experience that contributes to the training of students in the Literature course. Furthermore, a human and pedagogical experience, a collective exercise for both training systems, the university and the school.

Keywords: teaching; Portuguese language, bilingual, deafness



1 INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de um relato de experiência de ensino da língua portuguesa para estudantes surdos, vivenciada pelos autores no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), sub-projeto Letras da Universidade Federal de Pelotas, no período de março a setembro de 2023. O PIBID é um programa que visa a favorecer a iniciação, a docência, auxiliando não somente na formação de docentes, como também contribuindo para a educação pública. Nesse projeto, estudantes bolsistas realizam, em escolas públicas, atividades didático-pedagógicas sob a orientação de uma professora da escola e a coordenação da docente de licenciatura da instituição de origem.

A escola onde este trabalho realizou-se foi o Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, na cidade de Pelotas. O Assis Brasil está localizado na área central, foi fundado em 1929 e atende mais de dois mil estudantes em três turnos. A instituição de ensino apresenta educação infantil, ensino fundamental, ensino politécnico, curso normal, aproveitamento de estudos, classe especial para surdos e educação para jovens e adultos.

A perspectiva adotada é a do português como língua adicional, no âmbito do ensino da língua portuguesa. As turmas são 1º, 2º e 3º ano do ensino médio da educação especial para alunos surdos.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão e determina que seja garantida a inclusão da disciplina de LIBRAS no currículo dos cursos de formação para professores e fonoaudiólogos (Brasil, 2002).

Na BNCC, a ocorrência da perspectiva da análise linguística/semiótica vai ao encontro da necessidade dos alunos surdos, que precisam do ensino de língua portuguesa apoiado em metodologias visuais. Entretanto, nas salas de aula, o que se vê é um ensino de língua voltado para a estruturação de sentenças gramaticais, desconsiderando as vivências dos alunos e seus pontos de vista, como recomenda a BNCC (Santos *et al.*, 2020). As autoras discutem que, em relação a alunos surdos, o quadro é mais grave, pois muitas vezes há apenas decodificação de palavras fora de contexto.

O ensino do português para alunos surdos, segundo Almeida *et al.* (2015) deve ser desenvolvido como o ensino de uma língua estrangeira, além de necessitar também ser contextualizado, explorando linguagens não verbais, com mediação da LIBRAS, para a discussão e aprofundamento dos conteúdos da língua portuguesa. Além disso, entende-se que seja um



ensino que reconheça a presença do intérprete e constituído com atividades acessíveis aos alunos, levando em conta que o objetivo não é traduzir, mas torná-las compreensíveis (Lacerda, 2003).

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é compartilhar nossa experiência de levar aos alunos surdos conteúdos da língua portuguesa, contextualizados em situações de relações sociais atuais, além de exercícios gramaticais que auxiliem na produção textual.

2 METODOLOGIA

A metodologia aplicada parte dos princípios de Bakhtin em relação à sua teoria enunciativa da linguagem, considerando a interação como essencial na construção de conhecimentos. A inter-relação de sujeitos é a responsável por proporcionar a elaboração, a transformação e a (re)significação de conhecimentos que circulam nos espaços socioculturais, são esses conceitos que valorizam as percepções pessoais dos alunos para a compreensão dos contextos e dos fenômenos investigados nas atividades propostas ao longo dos meses, pois o tema central das atividades foram as desigualdades sociais (Almeida; Lacerda, 2022).

Bakhtin argumentava que a linguagem é caracterizada pela heterogeneidade, ou seja, pela presença de múltiplas vozes, perspectivas e discursos dentro de um texto ou contexto comunicativo. Ele via a linguagem como um campo de lutas e negociações entre diferentes vozes sociais, culturais e ideológicas. Portanto, enfatizou a natureza dialógica da linguagem, destacando a importância do diálogo e da interação na construção do significado, um processo contínuo de comunicação e resposta, onde os significados são negociados e contestados.

No geral, as ideias de Bakhtin sobre a linguagem têm sido influentes em uma variedade de campos, incluindo a linguística, a teoria literária, a comunicação e os estudos culturais. Sua abordagem dialógica ressalta a complexidade e a riqueza da linguagem humana, enfatizando sua natureza social, histórica e culturalmente situada.

O trabalho que está em andamento é realizado com as turmas de alunos surdos do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. As atividades são propostas com imagens e textos e são desenvolvidas junto com a intérprete de LIBRAS. Segundo Lacerda (2013), a partir de aulas voltadas para o visual os alunos aprendem os conteúdos apresentados em LIBRAS, favorecendo o aprendizado, daí a importância de um intérprete. A presença de um intérprete nas



classes bilíngues é de extrema importância para garantir uma comunicação eficaz e inclusiva para todos os alunos, especialmente aqueles que têm dificuldades em compreender o idioma de instrução.

Sendo assim, um intérprete permite que os alunos que não dominam completamente o idioma de instrução compreendam o conteúdo apresentado na sala de aula. Isso garante que todos os alunos tenham acesso igualitário ao currículo e às atividades educacionais.

Com um intérprete, os alunos que falam uma língua diferente podem participar ativamente das discussões em sala de aula, fazer perguntas e contribuir com suas ideias. Isso promove um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde todas as vozes são valorizadas.

Além de traduzir o conteúdo acadêmico, um intérprete pode ajudar na comunicação emocional entre alunos e professores. Eles podem transmitir sentimentos, preocupações e necessidades dos alunos que falam uma língua diferente, ajudando a construir um ambiente de apoio e compreensão mútua.

A presença de um intérprete nas classes bilíngues promove a diversidade linguística e cultural, reconhecendo e valorizando os diferentes idiomas e origens dos alunos. Isso cria um ambiente enriquecedor onde os alunos podem aprender uns com os outros e desenvolver uma maior compreensão e respeito pela diversidade.

Em relação aos materiais utilizados são quadro e folhas com imagens que são entregues aos alunos. O tema norteador do trabalho em sala de aula é a “desigualdade social”, visto que os problemas sociais são parte integrante do contexto atual, onde os alunos precisam agir com criticidade a partir dos conhecimentos obtidos em sala de aula. As atividades são feitas em grande parte com o apoio visual das tirinhas, já que esse tipo de gênero textual utiliza tanto texto quanto imagem, sendo o conjunto de elementos ideias para os alunos surdos que necessitam do apoio visual, mas há ocasiões que as discussões e algumas atividades foram feitas com apoio de textos jornalísticos. São feitas discussões em LIBRAS dentro do contexto que as imagens e as tirinhas estimulam. Após a compreensão dos alunos sobre o tema, é proposto que expressem por escrito.

Além disso, também são propostas atividades de compreensão de tempos verbais, adaptadas com imagens, e exercícios para conjugação com questões como: “Quem pratica a ação na imagem e o quê?”; “Onde é praticado essa ação?”; “Qual a conjugação usada na frase/no texto?”.



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As três turmas da classe bilíngue apresentaram ao longo de todas as atividades grande dificuldade de compreensão e realização, sempre foi necessário explicar várias vezes aos alunos como fazer as atividades e qual o assunto tratado.

Foi possível concluir que houve maior interação com as atividades e uma melhora na interação entre os alunos, entre eles e a também com a professora durante as discussões em sala de aula.

A turma não estava acostumada com exercícios de escrita criativa, e trazer atividades como essa às escolas é uma ótima forma de os alunos se expressarem e praticarem a escrita ao mesmo tempo.

Esse tipo de atividade pode produzir muitos benefícios a longo prazo, tanto na forma como os estudantes veem a língua portuguesa, quanto na sua formação. Às vezes, o aluno gosta de escrever, porém, dependendo de como o educador aborda a escrita em sala de aula, o discente acredita que é difícil ou quase impossível escrever e isso cria certo bloqueio no estudante. Explorar os vários tipos de gêneros textuais é benéfico e pode passar uma sensação de pertencimento e de entendimento do conteúdo abordado.

O trabalho da escrita com os alunos surdos foi muito interessante e, ao mesmo tempo, frustrante, pois os alunos apresentam dificuldades de leitura, interpretação, coerência e coesão encontrados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, ou seja, dificuldades que estavam além do que é proposto para a formação de professor encontrada na licenciatura. Esses tipos de dificuldades infelizmente são esperados em relação aos alunos surdos, pois eles são primeiramente alfabetizados na LIBRAS e depois há a introdução do português (sem a correspondência fônica), mas língua de sinais e língua portuguesa têm funcionamentos diferentes e particularidades que não são equivalentes. A partir desse encontro de duas línguas diferentes e com características culturais distintas, característica surda e ouvinte não são correlatas, nasce o bilinguismo necessário para a pessoa surda.

No bilinguismo surdo, há a necessidade de adaptação da língua portuguesa em relação ao vocabulário, ao tamanho da frase e à quantidade do texto, desse modo, as atividades e textos sempre precisam ser reconfigurados para o aluno surdo.

Na atividade abaixo há o exemplo de adaptação para os alunos junto com a proposta de um pequeno texto na interpretação da imagem.



Exemplo de atividade

Escolha as alternativas abaixo para cada imagem, após escreva a respeito do significado de cada alternativa, assim como a interpretação da imagem.

falta de acesso ao saneamento básico – desigualdade de renda – pobreza –
desigualdade social

Figura 1 - Arionauro Cartuns



Nessa atividade os alunos conseguiram compreender e relacionar com os problemas sociais vistos anteriormente, mas na produção textual não houve êxito pelas dificuldades relatadas anteriormente. O único objetivo concluído foi a conclusão dos alunos, assim como a associação dos problemas da desigualdade social visto em alguns textos e imagens anteriores, a esta atividade.

Ao longo das aulas realizadas foram feitas tentativas de minimização, e quiçá saneamento das dificuldades de leitura, interpretação, coerência e coesão, o foco das atividades geralmente eram os verbos e os tempos verbais – característica comum do português e incomum para a LIBRAS, sendo sempre motivo para muita confusão – mas, mesmo com o esforço e comprometimento dos alunos, havia muitas dificuldades e negligência desde a infância em relação ao ensino do português, enquanto uma língua importante na formação acadêmica.



A atividade abaixo citada, foi um dos materiais utilizados no encontro com a classe bilíngue. A partir desse texto houve reflexão acerca do assunto, bem como a autonomia e participação dos alunos, pois quando têm autonomia, têm mais controle sobre seu próprio aprendizado e desenvolvimento, o que pode ajudá-los a superar barreiras e desafios socioeconômicos.

A autonomia permite que os alunos se sintam capacitados e responsáveis por seu próprio aprendizado. Isso pode aumentar sua autoestima e confiança, ajudando a combater os sentimentos de exclusão social.

Quando os alunos têm autonomia para escolher o que e como aprender, isso pode levar a uma educação mais personalizada e relevante para suas necessidades e interesses individuais. Isso é especialmente importante para alunos em situações de exclusão social, cujas necessidades podem não ser adequadamente atendidas por abordagens educacionais tradicionais.

Figura 2 - Operários trabalhando na demolição do “Muro da Vergonha”, em Lima Berlin (ANSA)



Texto 01

“Muro da vergonha”, que divide ricos e pobres no Peru, começa a ser derrubado.

Após decisão da Tribunal Constitucional do Peru no ano passado, um primeiro trecho do chamado ‘Muro da vergonha’, instalado em Lima, capital do país, está sendo derrubado, de acordo com a agência de notícias Reuters. Determinação da justiça em janeiro havia dado um prazo de 180 dias para a derrubada da murada.

O paredão de 4,5 km de extensão, que em alguns pontos alcança 3 metros de altura e é reforçado por arame farpado, separa La Molina, uma área residencial nobre, asfaltada e onde existem mansões com piscina, de Villa Maria del Triunfo, um bairro de ruas de terras sem acesso a serviços básicos.



O muro foi erguido nos anos 1980 com o objetivo de proteger a região do grupo guerrilheiro Sendero Luminoso. As décadas de violência na região andina levaram também à criação de assentamentos próximos da capital, conforme milhares fugiam do conflito. Os 20 anos de confrontos entre o grupo e as forças armadas peruanas levaram a 69 mil mortes, de acordo com dados oficiais.

Apesar do grupo ter sido desmantelado nos anos 90, o muro passou por nova expansão na década de 2000, com novo pretexto de conter ocupação ilegal de terras. Hoje ele também divide o bairro nobre de Santiago de Surco (onde propriedades chegam a valer mais de US\$ 5 milhões) do mais carente San Juan de Miraflores, e contabiliza 10km de extensão total.

De acordo com o jornal Le Monde, uma reclamação feita por um habitante de Villa Maria del Triunfo em 2017 foi o que deu início ao processo de derrubada. “Não pode ser que dividamos os peruanos por classes sociais. Isso é inaceitável, não existe mais em nenhum lugar do mundo” disse o juiz Gustavo Gutierrez Ticse para a rádio RPP. O entendimento do Tribunal é que a construção é discriminatória.

Essas dificuldades se mostraram realmente fortes no fim dessa aula do PIBID, em que foi realizado uma leitura e discussão sobre os temas apresentados ao longo do ano de 2023 e, mesmo assim, os alunos não conseguiram ler com proficiência o texto, alguns chegaram até mesmo em conclusões que não eram possíveis de serem sustentadas no texto. Após o fim das discussões, foi mostrado um vídeo editado só com as imagens do local.

Alunos surdos podem enfrentar desafios significativos na compreensão do português, especialmente se a língua de sinais não for utilizada como meio de comunicação e instrução. A língua de sinais é a língua natural dos surdos e é essencial para garantir uma comunicação eficaz e uma aprendizagem significativa para esses alunos.

Quando os alunos surdos não têm acesso à língua de sinais ou a métodos de comunicação adequados, isso pode resultar em exclusão social e dificuldades significativas de aprendizagem.

Quando as explicações são mediadas pela LIBRAS, os alunos surdos conseguem se apropriar da aprendizagem, mas pelo texto em português ainda falta fluência para compreender a escrita e também vocabulário, pois no momento da leitura os alunos ainda não têm grande repertório para entender todas as palavras.

Oferecer instrução tanto na língua de sinais quanto no português escrito pode ajudar os alunos surdos a desenvolver habilidades linguísticas em ambas as línguas, e também disponibilizar intérpretes de língua de sinais para traduzir aulas e comunicação oral para os alunos surdos é essencial para garantir que eles tenham acesso a informações e participem plenamente da vida escolar.



Outra alternativa de suma importância é utilizar recursos visuais, como vídeos, imagens e materiais didáticos adaptados, pode ajudar a tornar o conteúdo mais acessível para alunos surdos.

Assim como oferecer apoio individualizado e adaptar o currículo às necessidades específicas de cada aluno surdo pode ajudar a garantir que eles recebam o suporte necessário para ter sucesso acadêmico. E foi a partir dessas constatações que foi enaltecido diante das práticas exercidas pelo PIBID que reconhecer e valorizar a cultura surda e a comunidade surda pode ajudar os alunos surdos a desenvolver uma identidade positiva e a se sentir incluídos na escola e na sociedade em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões propostas pelas atividades e pela interação dos alunos, é perceptível que houve um bom progresso nas três turmas do ensino médio, uma vez que todos conseguiram se apropriar e entender os termos que envolvem as desigualdades sociais como pobreza, riqueza, falta de acesso, saneamento básico, desigualdade de renda, etc.

Em relação à Língua Portuguesa e o seu conteúdo gramatical, há ainda muita dificuldade na escrita para a articulação das ideias e também na conjugação verbal, o que acaba comprometendo a produção textual. São compreensíveis as dificuldades demonstradas pelos alunos, pois eles estão em um contexto de língua portuguesa como língua adicional. De modo geral, os alunos conseguiram entender os conceitos explicados em LIBRAS e fazer associações no texto em português, mas não conseguiram produzir textos e ainda apresentaram bastante dificuldades com as formas verbais e os seus tempo verbais correspondentes na Língua Portuguesa.

As atividades realizadas foram focadas no trabalho com a conjugação verbal e foram acompanhando o progresso dos alunos. E para que se concluíssem os objetivos da proposta do PIBID – Língua Portuguesa, foi implementada a proposta de produções textuais semanais no 2º e no 3º ano, em que cada aluno precisa escrever sobre a sua rotina durante a semana. Visto a dificuldade acentuada que os alunos do 1º ano têm com o português, foi realizada uma atividade semanal que consiste em escrever 5 frases sobre a rotina deles durante a semana.

Inicialmente, os exercícios propostos configuraram exercícios de compreensão textual sobre a desigualdade social por conta da falta de contato dos ministrantes com a realidade surda. Nesse sentido, tem-se, em



Sanchez (1999), que os professores de alunos surdos não possuem muito conhecimento a respeito da língua escrita, e buscam ensinar com métodos ultrapassados inclusive para alunos ouvintes. Isso acontece devido à escassez de oportunidade de estudo da língua escrita como objeto de conhecimento, como expressão de uma prática social e como instrumento de linguagem para o desenvolvimento cognitivo, restringindo-a a um conteúdo acadêmico.

Dito isso, é necessário considerar que a interação linguística não se dá em um vácuo social, mas sim em um dado momento e em um dado espaço. É necessário ir além da língua para compreender os estudantes surdos em seu contexto sócio histórico-cultural, e, a partir disso, utilizar-se de práticas de ensino adequadas.

Somente assim será possível o desenvolvimento de trabalhos apropriados de língua escrita para esses alunos (Dorziat; Figueiredo 2003).

Através dessa experiência é possível perceber que as práticas de ensino diferem de aluno para aluno, mesmo entre um determinado público, como ouvintes ou surdos, sendo imprescindível levar em conta as particularidades de cada aluno para a obtenção de um aprendizado de qualidade.

4 AGRADECIMENTOS

O projeto realizado no PIBID com a classe surda proporcionou grande experiência em sala de aula, fez com que a prática docente fosse aperfeiçoada a todo momento junto com as metodologias de ensino.

O sucesso deste projeto não teria sido possível sem a contribuição de cada membro da equipe. Desde o planejamento inicial até a implementação final, todos desempenharam um papel vital, trazendo suas habilidades únicas, experiência e comprometimento para alcançar nossos objetivos.

Foi uma experiência marcante e importante para pensar e repensar em como enfrentar os desafios que o contexto educacional atual apresenta.

Agradeço especialmente a professora Dr^a Aline Neuschrack pelo empenho e dedicação durante todo o projeto. Ao Instituto Estadual de Educação Assis Brasil pela acolhida e em poder vivenciar a experiência e a realização desta pesquisa, à professora, professora titular das turmas, Lucia Helena Fialho Pereira da Silveira, à Universidade Federal de Pelotas, UFPel, e a todos que contribuem através de seus impostos e que desta forma financiam a universidade pública.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código



de Financiamento 001, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

Este projeto não apenas fortaleceu nossa equipe, mas também nos desafiou a crescer e aprender juntos. Estou verdadeiramente orgulhosa do que conquistamos como equipe e emocionada com o impacto positivo que nosso trabalho terá na vida das pessoas contempladas por ele.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D.; LACERDA, C.B.F. Meu aluno surdo vai aprender português?: **oficina de língua portuguesa como segunda língua para surdos**. São Carlos: EDESP UFSCAR, 2022.

ALMEIDA, D. L.; SANTOS, G. F. D.; LACERDA, C. B. F. O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, Set./Dez. 2015.

BRASIL. **LEI Nº 10.436**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em: 24 de abril de/2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 8 de setembro de 2023.

DORZIAT, Ana; FIGUEIREDO, Maria Júlia Freire. Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. **Revista Espaço**, v. 18, p. 19, 2003.

LACERDA, C.B.F; SANTOS, L.F; CAETANO, J.F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In.: **Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. Ogs: Cristina B. F. de Lacerda e Lara F. dos Santos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

SANCHEZ, C. La lingua escrita: ese esquivo objeto de la pedagogia. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interface entre pedagogia e lingüística**. V. 2, Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

SANTOS, T.M.S.; JOAQUINA, M.P.C.M.; FRONZA, C.A. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de lígua portuguesa para alunos surdos, usuários de LIBRAS. **VII COGITE - Colóquio sobre Gêneros e Textos**. Evento On-line, UNISINOS, 2020.



SOLER, Priscila Silveira; DE OLIVEIRA MARTINS, Vanessa Regina. Língua portuguesa como língua adicional para surdos e o seu aprender em articulação com a Libras como língua matriz. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1-21, 2022.



ESTRATÉGIAS DE LEITURA: (RE) CONQUISTANDO A CONFIANÇA E A AUTO-ESTIMA NO APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA

Stephane Mayara Melo Nunes¹

Aldina Tatiana Silva Pereira²

Resumo: Este trabalho foi elaborado a partir das atividades realizadas no Programa Residência Pedagógica (PRP), no Instituto Federal do Amapá (IFAP), durante o período de regência, entre agosto e dezembro de 2023. Os objetivos deste trabalho são: (I) relatar a experiência docente em língua inglesa dentro do PRP; (II) justificar o uso de estratégias de leitura e processamento de informações como forma de restabelecer a confiança e auto-estima do aluno em relação ao aprendizado e; (III) propor uso de instruções implícitas para promover a autonomia do aluno no aprendizado da língua adicional. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa através de um estudo de caso em uma turma de ensino médio do IFAP – Campus Macapá. Foi aplicada uma sequência didática, em que os alunos tiveram contato com materiais em língua inglesa e foram conduzidos a utilizar técnicas de leitura e identificação de informações de forma implícita, através de exercícios práticos. Em seguida, foi verificado se houve apreensão das técnicas através de atividades. A pesquisa mostrou que o uso de instruções implícitas e o estímulo através da dedução funcionou com alunos que apresentaram pouco interesse e baixo rendimento na disciplina de língua inglesa.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; estratégias de leitura; instruções implícitas; mediação.

1 Graduando em Licenciatura em Informática e Licenciatura em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas (IFAP), Bolsista do Programa Residência Pedagógica, IFAP, *Campus Macapá*, stephane.nunes@outlook.com.br

2 Mestre em Ensino (Univates), Bolsista e Preceptora no Programa Residência Pedagógica, IFAP, *Campus Macapá*, aldina.pereira@ifap.edu.br



Abstract: This work was based on the activities carried out in the Pedagogical Residency Program (PRP), at the Federal Institute of Amapá (IFAP), during the period of regency, between August and December 2023. The objectives of this work are: (I) report the teaching experience in English within the PRP; (II) justify the use of reading and information processing strategies as a way of reestablishing the student's confidence and self-esteem in relation to learning and; (III) propose the use of implicit instructions to promote student autonomy in learning the additional language. For this, a qualitative research was developed through a case study in a high school class at IFAP – Campus Macapá. A didactic sequence was applied, in which students had contact with materials in English and were led to use techniques for reading and identifying information implicitly, through practical exercises. Then, it was checked whether there was apprehension of the techniques through activities. The research showed that the use of implicit instructions and stimulation through deduction worked with students who showed little interest and low performance in the English language subject.

Keywords: Pedagogical Residency Program; reading strategies; implicit instructions; mediation.



1 INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estabelecida através da portaria GAB N^o 38, de 28 de fevereiro de 2018, e integra a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que tem por objetivo “assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior visando à qualidade do ensino público” (MEC, c2018).

Dentre os objetivos do programa estão: o aperfeiçoamento da formação dos discentes dos cursos de licenciatura, através do exercício ativo da relação teoria-prática profissional docente; reformulação do estágio a partir da experiência com o programa; desenvolvimento maior da relação entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a escola, ou seja, das entidades que formam e que as que recebem os egressos das licenciaturas; e fomentar a adequação do currículo e propostas pedagógicas da formação inicial à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

O desenvolvimento das atividades do PRP está vinculado, primariamente, a um projeto institucional submetido pelas IES, através de edital, e selecionado pela CAPES (BRASIL, 2022). Esses projetos devem contemplar subprojetos para cada área de conhecimento. Os participantes do programa em cada IES, por sua vez, são organizados em núcleos referentes aos respectivos subprojetos, e possuem atribuições inerentes a cada função, sendo elas: o docente orientador do subprojeto, que planeja e orienta as atividades do seu núcleo; o preceptor – um docente da escola-campo, que acompanha e orienta os residentes em suas atividades em campo; e os residentes, que são alunos de licenciatura com matrícula ativa e que tenham concluído pelo menos 50% do curso. Além dos participantes de cada núcleo, há, também, um coordenador institucional, que é responsável pela execução do projeto institucional (BRASIL, 2022).

O presente trabalho é oriundo do subprojeto de Língua Inglesa, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP). As atividades foram iniciadas em novembro de 2022 e continuam até o presente momento. O Instituto também foi eleito como escola-campo, visto que possui turmas de ensino médio técnico integrado e também devido a facilidade de acesso e comunicação entre os residentes (discentes de licenciatura do IFAP),



preceptores (docentes do IFAP) e os alunos da educação básica (alunos do ensino médio do IFAP).

As experiências relatadas são referentes ao período de regência, ou seja, de prática docente em sala de aula, que contempla o terceiro bloco de atividades do programa. O primeiro bloco se caracterizou por reuniões, leituras e apresentações sobre textos a respeito de abordagens, métodos e metodologias de ensino, que serviram de suporte para a prática posterior. O segundo bloco foi definido pelas observações em sala de aula, quando os residentes acompanharam os preceptores em suas respectivas turmas para se familiarizar com os alunos, planejar atividades, formular estratégias e elaborar projetos para o período de regência.

Durante o período de observação, foi possível perceber aspectos importantes quanto ao contexto escolar que serviram para traçar um perfil para a turma. A partir disso, e após algumas aulas ministradas, foi levantada a seguinte questão: os alunos conseguem compreender e utilizar as estratégias de leitura e identificação de informações através da prática? Os objetivos deste trabalho são (I) relatar a experiência docente em língua inglesa dentro do PRP; (II) justificar o uso de estratégias de leitura e processamento de informações como forma de restabelecer a confiança e auto-estima do aluno em relação ao aprendizado e; (III) propor uso de instruções implícitas e dedutivas para promover a autonomia do aluno no aprendizado da língua adicional.

Como meio de registro das atividades desempenhadas no PRP, de reflexão sobre a prática por parte dos residentes e também de sua avaliação, foi elaborado um diário de bordo individual constantemente atualizado e acompanhado pelo preceptor de cada residente.

2 METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa qualitativa através do estudo de caso, que compreendeu a regência de uma sequência didática aplicada em um grupo de 11 alunos, pertencentes a uma turma de ensino médio com a qual se estabeleceu contato durante 8 meses. Durante o período de regência, os residentes elaboraram planos de aula que compreenderam as etapas em que atuariam em sala de aula. No caso da experiência relatada neste trabalho, os planos abrangeram a 3ª e 4ª etapas, ou seja, os dois últimos bimestres do ano letivo de 2023.



As aulas realizadas contaram com a presença da preceptora, que também era a professora regente da turma na escola-campo, o que propiciou oportunidades diversas de orientação ao longo da prática, sem a necessidade de aguardar reuniões marcadas para tais orientações, dinamizando todo o processo.

Para o desdobramento da pesquisa sobre o uso de instruções implícitas e explícitas, dedutivas e indutivas, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir do Google Acadêmico. Os dados sobre a intervenção e sobre os sujeitos da pesquisa, foram levantados a partir dos registros do diário de bordo escritos durante todo o programa, bem como dos materiais de aula elaborados e utilizados.

A seguir, serão detalhadas as atividades dentro do período de regência e os fatores que contribuíram para a metodologia implantada na turma, explorada neste trabalho.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre os meses de março e maio, foi realizada a observação da rotina da preceptora e de algumas turmas do ensino médio integrado do IFAP. Durante esse período, os residentes se familiarizaram e traçaram um perfil para cada turma, para que, posteriormente, fossem direcionados a uma única turma na etapa seguinte.

Cada turma recebeu dois residentes no período de regência, os quais planejaram e realizaram suas aulas, sendo observados, monitorados e avaliados pelo seu preceptor. As aulas tinham um ou os dois residentes como atuantes ativos, a depender do planejamento. Durante esse período, os alunos foram acompanhados e avaliados pelos residentes, que participaram, também, de plantões pedagógicos e reuniões do conselho de classe. A regência de aulas foi realizada entre agosto e dezembro de 2023. Neste período, foi possível observar algumas dificuldades observadas na etapa anterior persistiam. A primeira delas estava relacionada à familiaridade com a língua inglesa. Enquanto alguns alunos possuíam grande afinidade, outros tinham pouca ou nenhuma compreensão do idioma.

Essa diferença de perfis dentro da turma refletiu no comportamento dos alunos nas aulas da disciplina. Formaram-se grupos de alunos participativos, que permitiam que as aulas fluíssem devido à afinidade com os conteúdos e resposta às atividades desenvolvidas. Em contrapartida, outros alunos se



abstêm de interagir durante as aulas, chegando até a se ausentar da sala durante os períodos de Língua Inglesa. O que refletiu nas notas desses alunos.

No instrumento avaliativo 1, composto por três atividades, 12,2% dos alunos não alcançaram a média de 70 pontos. As atividades buscaram avaliar tanto a compreensão dos alunos acerca dos temas abordados, quanto a participação ativa em classe, e compreenderam pesquisas em grupo, elaboração de textos a partir de discussões e relatos pessoais relacionados aos temas das aulas.

No segundo instrumento avaliativo, o número de alunos com nota abaixo da média duplicou. As atividades deste instrumento tiveram foco maior no uso da língua inglesa, sendo elas uma prova em inglês avaliando a leitura e escrita, uma atividade envolvendo a compreensão auditiva e escrita e um relato com foco na escrita.

Todas as atividades foram desenvolvidas cuidadosamente, de modo que os alunos compreendessem os objetivos de cada uma. Da mesma forma, buscou-se esclarecer qualquer dúvida apresentada e oferecer um espaço propício para tal a todo momento, seja durante a explicação do conteúdo ou aplicação das atividades. Ainda assim, a turma mantinha-se dividida e o que se observou foi que apenas uma parcela dos alunos estava, de fato, participando e aprendendo.

Uma das maiores dificuldades, não só da turma em que a regência foi realizada, mas de todas as turmas observadas, se refere ao tipo e nível de contato que os alunos tiveram com a língua inglesa antes de ingressarem no IFAP. Devido a localização do estado do Amapá, próximo à Guiana Francesa, por muitos anos o ensino do francês foi priorizado no estado (Latties; Kersch, 2019), ainda que se observe uma diminuição desses casos a partir de 2017, com a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa no Brasil (Day, 2019; Mendonça, 2019). Contudo, é no ensino médio que o inglês, assim como o espanhol, é contemplado em toda a rede pública do estado, principalmente por conta do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e da Base Nacional Comum Curricular. Isso implica que os alunos do IFAP, muitas vezes, não tiveram contato com a língua inglesa pois só o teriam no ensino médio.

Alguns alunos têm contato com o inglês através do que consomem – música, jogos, séries, filmes, entre outros – enquanto outros frequentam cursos livres de idiomas. Aqueles que estudaram na escola, dentro do ensino regular, muitas vezes são produto de um ensino pouco aprofundado e com carências amplamente abordadas em inúmeros trabalhos dentro do contexto brasileiro (Souza; Gois, 2021; Ferreira; Mozzillo, 2020; Sabath, 2020). Muitos



alunos apontaram, também, que mesmo hoje seu contato maior (e por vezes, único) com o Inglês é em sala de aula, o que contribui para a dificuldade em se identificar com a língua. Desse modo, podemos entender porque são poucos os alunos que têm real interesse em estudar o idioma. Ora, se não há contato ou estímulo, dificilmente o aluno entenderá sozinho a importância, visto que, até aquele momento ele esteve bem sem entender o idioma.

Se levarmos em consideração que uma parte da turma não entende e não tem interesse em entender o idioma, as aulas de inglês não são atrativas inicialmente. E se, ao longo das aulas, esses mesmos alunos não vêm progresso, ou seja, notam um aumento considerável no nível de compreensão do idioma, eles se tornam cada vez menos interessados e mais dispersos. Ao lidar com esse perfil de aluno, é preciso fazer com que ele sinta que está progredindo, que ele consegue compreender, hoje, algo a mais do que quando começou a estudar aquele assunto. Sendo assim, é preciso buscar estratégias para que as habilidades sejam desenvolvidas, apesar do nível pequeno ou nulo de interesse e, além disso, conseguir que essas conquistas sejam observadas pelo aluno.

Ao revisar as abordagens e metodologia implementadas ao longo da regência, foi observado que estratégias voltadas para o uso comum da língua inglesa não estavam abrangendo a turma inteira. Nem todos os alunos utilizavam a língua inglesa, sendo assim, nem todos sentiam ter com o que contribuir. Era preciso fornecer subsídios aos alunos dentro do ensino, ou seja, ensiná-los a aprender. A partir disso, foi planejada uma sequência didática em que, em um primeiro momento, os alunos tivessem contato com as técnicas de forma implícita. A proposta era ensinar sem o uso de terminologias ou jargões, sem títulos e, portanto, sem conceitos pré estabelecidos.

Para melhor ilustrar o que entendemos por ensino de forma implícita, buscamos o conceito de Rod Ellis (2009) sobre instruções implícitas e explícitas. Segundo o linguista, a instrução é um tipo de intervenção do professor buscando favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa na L2, e esta pode ser direta ou indireta. Intervenções indiretas se realizam melhor através de um plano de estudo baseado em tarefas, enquanto as diretas envolvem uma especificação preventiva do que será abordado/estudado e um programa de estudos estruturado

As intervenções diretas podem ser feitas através de instruções implícitas ou explícitas. No primeiro caso, Ellis diz que:



A instrução implícita visa permitir que os alunos infiram regras sem consciência. Ou seja, procura proporcionar aos alunos a experiência de exemplares específicos de uma regra ou padrão enquanto eles não estão tentando aprendê-lo (por exemplo, estão focados no significado). Como resultado, eles internalizam a regra/padrão subjacente sem que sua atenção esteja explicitamente focada nele. (ELLIS, 2009, p. 16)

Isto é, o aprendizado de regras/padrões da língua acontece em segundo plano. Deste modo, o aluno não necessariamente precisa estar consciente de todos os objetivos da aula para desenvolvê-los. Quando propomos ensinar técnicas de leitura através de instruções implícitas, esperamos que através da prática – ao buscar informações do texto acompanhando a professora, assim “encontrando o caminho” de forma intrínseca – o aluno possa, primeiramente, compreender como se faz para, então, entender o que é.

É possível determinar um objetivo de aprendizagem específico (por exemplo, uma estrutura gramatical), mas escondê-lo dos alunos para que estes não tenham conhecimento do objetivo. Este tipo de instrução implícita envolve a criação de um ambiente de aprendizagem que é “enriquecido” com a característica alvo, mas sem chamar a atenção explícita dos alunos para ela (ELLIS, 2009, p. 17).

It is possible to determine a specific learning target (e.g. a grammatical structure), but to mask this from the learners so that they are not aware of the target. This type of implicit instruction involves creating a learning environment that is ‘enriched’ with the target feature, but without drawing learners’ explicit attention to it (ELLIS, 2009, p. 17)

Desse modo, é possível direcionar a atenção do aluno através de dicas que servirão para referência, seja de conhecimentos prévios ou para associações futuras. Essas dicas podem estar no material, através de grifos, ilustrações, ou outros elementos gráficos, ou mesmo na fala do professor, através de ênfase na pronúncia ou repetição de palavras. Esses recursos foram amplamente utilizados durante as aulas, como será descrito mais adiante.

No início da primeira aula, foi informado aos alunos o roteiro, informando o tema da aula e que eles realizariam algumas tarefas simples utilizando o celular. Outro objetivo deste primeiro momento era o de criar um ambiente confortável para os alunos, no qual eles não teriam medo do erro e que a



participação que era válida. Também foi informado que o material estaria em inglês e que, por mais que o idioma fosse priorizado na aula, devido o material ter sido elaborado para os alunos, havia a garantia que o conteúdo seria compreendido. Por isso, qualquer dúvida deveria ser reportada para que o propósito, isto é, a compreensão fosse alcançada.

Estabelecer esse acordo com a turma é importante para que os alunos percebam o compromisso do professor com as necessidades dos alunos, que a intenção não é mostrar um conteúdo, mas fazer com que ele seja entendido e discutido. Outro ponto essencial é demonstrar segurança quanto aos objetivos da aula. Quando o professor assume um compromisso e os resultados são obtidos e notados, é estabelecida uma confiança maior no processo. Daí, o aluno passa a confiar mais no professor. Essa confiança é imprescindível para conseguir o interesse dos alunos posteriormente.

Paulo Roberto Rigoni (2019), ao tratar da mediação na sala de aula, lista quatro critérios essenciais a serem considerados para alcançar o aluno: intencionalidade/reciprocidade, significado, transcendência e sentimento de competência. Segundo o autor, a intencionalidade está relacionada ao compromisso que o professor estabelece quanto ao objetivo, ou seja, o aprendizado do aluno. A partir dos estímulos feitos por ele ao longo do processo, se houver resposta dos alunos, isso significa que existe reciprocidade, ou seja, o aluno está aberto ao aprendizado.

É preciso, também, apresentar um significado aos conteúdos propostos, isto é, favorecer a percepção do aluno ao significado de tudo o que faz ou com o que se relaciona. A transcendência diz respeito a fazer com que o aluno perceba que o que ele está aprendendo em sala de aula vai além da escola, que pode abrir espaço ou ser revisitado em outras oportunidades de discussão.

E, por fim, o sentimento de competência, que está relacionado à percepção de progresso do aluno, que proporciona a confiança em “enfrentar tarefas mais difíceis, fundamental para que ele invista esforços para obter mais êxito” (RIGONI, 2019, p. 30). Se considerarmos o perfil compreendido dos alunos que têm dificuldade com a língua inglesa e que, por isso, estimular o sentimento de competência se mostra essencial, visto que:

Uma autoimagem pobre produz uma “timidez cognitiva” diante do professor e dos colegas considerados mais capacitados, provocando ansiedade e falta de vontade em realizar as tarefas, culminando em mau desempenho e desgosto com a escola. Entretanto, se o professor transformar a escola em



um lugar especial de experiências de sucesso e fazer com que o aluno enxergue que as conquistas não ocorrem por acaso nem porque as tarefas são fáceis, mas porque são frutos de sua capacidade de ler e interpretar corretamente, de isolar dados necessários para a solução do problema e de expor seus resultados para a turma, o docente estará realizando a mediação da competência, ou seja, melhorando a percepção do aluno sobre si mesmo e estimulando a autoconfiança, ou seja, desenvolvendo o sentimento de que é capaz (Rigoni, 2019, p. 30)

Durante a apresentação do tema da aula, a Cyber Monday³, foi perguntado aos alunos se já haviam lido ou ouvido o termo em algum lugar. Diante da resposta negativa, os alunos foram orientados a fazer inferências sobre as informações que estavam à sua disposição no material (figura 03), ou seja, as palavras em inglês poderiam ser familiares, as figuras utilizadas na apresentação, qualquer coisa que pudesse ser usada como dicas sobre o tema.

Figura 01. Slide 1 da apresentação.



Fonte: Autor, 2024.

Ao fazer isso, os alunos são instigados a observar, acessar seus conhecimentos prévios e fazer associações. O estímulo e o reforço positivo devem estar ligados, assim, o aluno pode perceber que a sua participação é válida

3 Cyber Monday (“segunda-feira cibernética” em tradução livre) refere-se à segunda-feira após o feriado de Ação de Graças, que ocorre na última quinta-feira de novembro. Enquanto na Black Friday (sexta-feira após o dia de Ação de Graças) as lojas físicas, majoritariamente, fazem descontos e promoções, na Cyber Monday, são as lojas online que favorecem as compras por suas ofertas.



e que seu esforço é reconhecido. Por menor que seja a tarefa, se o aluno entende que há o reconhecimento, à medida que as tarefas se tornam mais complexas, o esforço pode aumentar, pois há a garantia de que haverá o reconhecimento. Esse reconhecimento se torna estímulo.

Ao longo da explicação do conteúdo, os alunos eram convidados a complementar os sentidos e construir os conceitos apresentados. Por se tratar de um feriado internacional, vários aspectos foram abordados, como a cultura, a economia, similaridades e diferenças com feriados e costumes brasileiros, assim como a influência no Brasil e no mundo. Além de propiciar uma participação mais ativa dos alunos na aula, uma vez que eles estavam elaborando os conceitos e encontrando significados em conjunto, eles puderam estabelecer uma relação mais próxima com o conteúdo ao observar e constatar a presença dele, de alguma forma, em seu cotidiano

É importante ressaltar que a leitura do material era feita em inglês, mas a interpretação era feita em português, sempre em conjunto com os alunos. Foram utilizadas técnicas como *skimming*, buscando vocábulos conhecidos ou cognatos, e *scanning*, ao solicitar algumas informações específicas em fragmentos de texto. O trabalho com estas técnicas se deu, também, visando o 2º ano do ensino médio, quando estes alunos terão maior contato com o ensino instrumental da língua inglesa, e com o preparo para a prova de inglês do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), visto que, no IFAP, a Língua Inglesa é ofertada apenas nos dois primeiros anos do ensino médio, no terceiro os alunos estudam espanhol. Por isso, o domínio – ou pelo menos o contato prévio – de técnicas de leitura pode ser benéfico, uma vez que “o aluno já terá criado certa familiaridade com o aspecto tratado, fazendo com que o processo de compreensão se torne mais simples” (Frangiotti, 2019, p. 41)

As técnicas foram demonstradas através da verbalização do pensamento, ou seja, os alunos viam a professora expressar sua linha de raciocínio ao associar as palavras em busca de um sentido geral, ou buscando informações ao apontar palavras e indicadores e estabelecendo a relação com o que foi solicitado. Em seguida, eram estimulados a fazer o mesmo, buscando formas de fazê-lo que lhe servissem melhor.

A demonstração surge, nesse contexto, como aliada na (re)conquista dos alunos. Rigoni (2019), ao discutir o objetivo principal do plano de aula e da relação entre o professor-plano-turma, na qual o professor deve sempre planejar suas aulas, sua prática, de modo que alcance 100% dos alunos de uma turma – o que nem sempre é possível por diversos fatores, mas é papel

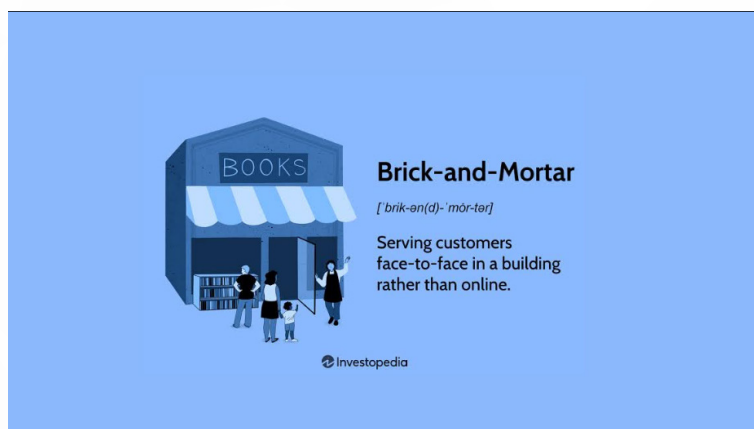


do professor identificar e adaptar seu plano e se adaptar para afetar até aqueles alunos que “demandam mais atenção” (Rigoni, 2019). Para ajudar a enfrentar esse desafio, o professor sugere aula com práticas e demonstrações, visto que:

Essas aulas, principalmente as práticas, tiram o professor do centro do processo e colocam o aluno como protagonista, realizando as ações e explicando-as. Quanto às demonstrações, apesar de inicialmente o docente ocupar a centralidade, a sua voz não será o único estímulo direcionado aos discentes, mas toda a ordem de materiais, sons e imagens que farão parte da cena também. Além disso, após demonstrado pelo professor, havendo tempo, os alunos poderão repetir, em grupo, o experimentado e explicá-lo com suas próprias palavras para toda a turma (RIGONI, 2019, p. 36)

Os alunos também foram estimulados a pesquisar termos em inglês e como extrair informações dos mecanismos de busca, sem necessariamente usar um tradutor, seja na busca de conceitos observando palavras conhecidas, ou na busca de imagens. O objetivo foi apresentar formas diferentes de se relacionar o idioma, sem depender unicamente de uma tradução, isto é, compreender o conceito através de uma frase, de um gesto ou de uma imagem.

Figura 02. Associação de termos e imagens



Fonte: Autor, 2024.

Na sequência, os alunos receberam a indicação de um texto que tratava sobre o consumismo. O texto serviu como base para a discussão em sala sobre os impactos do consumismo na vida das pessoas. Aspectos como



problemas financeiros, psicológicos e ambientais foram abordados durante a reflexão. O propósito dessa atividade foi que os alunos percebessem as possibilidades de discussão dentro do ensino da língua inglesa e estimular a interação de conhecimentos prévios e recém-adquiridos.

Em seguida, os alunos foram orientados a escrever sobre a relação entre o feriado e os impactos do consumismo, utilizando as informações que obtiveram através do texto e da discussão. A produção textual deveria ser completamente em inglês. Com esta atividade, buscou-se identificar os vocábulos adquiridos em inglês e se os alunos conseguiram reproduzir as estruturas estudadas ao longo do ano. Todos os alunos produziram um texto de, no mínimo, 25 vocábulos. O número estipulado serviu como uma meta mais “próxima”, de modo que a ideia de produção textual não desencorajasse os alunos.

Como resultado, todos conseguiram produzir os textos, mas nem todos conseguiram estruturá-las em frases de acordo com as regras gramaticais. Nesses casos, os alunos sequenciaram palavras relacionadas semanticamente, como se organizassem blocos. Acredita-se que essa organização pode ter sido influenciada pelas instruções da primeira parte da sequência, visto que, em vários momentos durante as demonstrações foram buscadas palavras relacionadas entre si no texto, como forma de compreender o significado de palavras desconhecidas.

Através das atividades escritas, foi possível perceber que os alunos conseguiram identificar informações no texto com maior facilidade em relação ao histórico observado durante o período de regência. Isso implica que as técnicas foram apreendidas, embora não tenha havido tempo hábil – até a elaboração deste trabalho – para identificar quais, pois as aulas exploradas neste trabalho foram as últimas do ano letivo realizadas na turma. Quanto à produção textual, como o foco das instruções foi maior na identificação de informações, e a prática escrita foi pouco incentivada, percebeu-se um desempenho inferior nesse quesito.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por finalidade relatar a experiência na docência, na perspectiva do licenciando, dentro do Programa Residência Pedagógica. As possibilidades dentro do programa são incontáveis, desde que haja o compromisso e motivação para experimentar e aprender. A aproximação que os residentes têm de uma sala de aula e alunos reais proporciona a



quebra de paradigmas muitas vezes criados dentro das salas de aula dos cursos de licenciatura. A importância de apresentar vivências e inferências a partir do programa pode, não apenas proporcionar aos novos residentes um vislumbre do que pode ser experimentado dentro do programa, mas motivar licenciandos a buscar em sua prática resultados melhores, a partir das experiências de colegas distantes que trilharam caminhos semelhantes.

A experiência com o uso de instruções implícitas se mostrou desafiadora, entretanto, muito satisfatória, visto que os alunos demonstraram ter adquirido domínio da prática realizada. Quanto à conquista da confiança e da auto-estima do aluno em relação ao seu aprendizado – que muitas vezes acabam sendo prejudicadas no ambiente escolar por diferentes motivos – entendemos que é um processo e que o professor deve estar atento à sua prática, aos estímulos realizados e às respostas do aluno.

Também compreendemos, a partir deste trabalho, que é muito importante identificar o perfil de cada aluno e construir esse perfil constantemente. Não apenas isso, é preciso estar aberto para o desenvolvimento de estratégias diferentes sempre que necessário. Devido ao tempo levado entre a identificação do perfil dos alunos e da elaboração de uma estratégia, não houve espaço de tempo maior para acompanhar o relacionamento dos alunos com a língua inglesa após a intervenção, o que se mostrou como uma limitação desta pesquisa, mas também uma possibilidade de exploração futura.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) e do Grupo de pesquisa Línguas, Inclusão, Literatura, Arte e Sociedade - LILAS.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação - MEC/CAPES. **Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. 27 de abr. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-por-taria-n-38-institui-rp-pdf>.



BRASIL. Ministério da Educação - MEC/CAPES. **Portaria GAB N° 82, DE 26 DE ABRIL DE 2022.** Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP. 28 de abr. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_S_El_CAPES___1689649___Portaria_GAB_82.pdf

DAY, K. C. N. Línguas Estrangeiras na Contracorrente da Política Linguística Educativa Nacional: O Ensino do Francês no Amapá. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 20, n. 46, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/21937>

ELLIS, R. 1. Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. *In: Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Multilingual Matters, 2009. p. 3-26.

FERREIRA, R. C.; MOZZILLO, I. A língua inglesa no brasil como o mercado quer: necessária, mas inalcançável. **Travessias interativas**, n. 22, p. 138-150, 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/15322>

FRANGIOTTI, G. A. **A competência sociolinguística em italiano: da análise de dados com falantes nativos ao ensino implícito e explícito para brasileiros.** 2019. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-04062019-112317/publico/2011CONENORTE-2024149_GrazieleAltinoFrangiotti_VCorr.pdf

LATTIES, L.; KERSCH, D. F. Entre a Oficialização e a Desoficialização do Ensino de Espanhol no Brasil: Apontamentos e Implicações da Experiência Amapaense. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 20, n. 46, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/21690>

MEC - Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Formação de Professores.** c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores/sistema-nacional-de-formacao-de-professores>

MENDONÇA, M. T. Ensino de línguas e formação profissional em contexto de fronteira: motivações e representações do francês no Amapá. **LínguaTec**,



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves v. 3, n. 1, p. 110-130, jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/3494/2264>

RIGONI, P. R. **A importância das práticas e demonstrações no processo de aprendizagem dos discentes**. 2019. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Instituto de Geociências) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/205155>

SABATH, Ana Lúcia Nery. **Estado da arte sobre trabalho docente nos anos iniciais da educação básica: adoecimento e barbarização**. 2020. 146 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4540>

SOUZA, M. L.; GOIS, S. O. A marginalização do ensino de língua inglesa no Brasil e suas consequências para a comunidade escolar. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 35407-35416, 2021. Disponível em: file:///C:/Users/nickp/Downloads/admin,+144.pdf



O ENSINO DA RECICLAGEM A PARTIR DE RECURSOS DIDÁTICOS

Janderson Nascimento¹

Maria Tacielle Ramalho²

Érika Rauane³

Amanda Silva⁴

Aldenir Feitosa⁵

Magnólia Conceição⁶

Resumo: A Educação ambiental é um campo benéfico em diversos aspectos, quando trabalhado na educação básica; já que se trata de uma estratégia para implementar a sustentabilidade nas escolas, podendo ser realizada por intermédio de metodologias. Além disso, tendo em vista que o processo de reciclagem é uma importante medida ambiental, o objetivo do trabalho é viabilizar a aprendizagem dos processos de reciclagem do papel, vidro e metal, utilizando a maquete como recurso didático. Para a construção da maquete foram utilizados materiais recicláveis, como papéis, papelão, garrafas pet e uma latinha de refrigerante, além da pesquisa em bases de dados para levantamento bibliográfico. Após o material pronto, realizamos um cronograma de visitas as escolas e feiras de ciências com a apresentação da Exposição lúdico

1 Graduando em Licenciatura em Química, Bolsista PIBID, UNEAL, Campus I Arapiraca_AL janderson.santos.2023@alunos.uneal.edu.br

2 Graduando em Licenciatura em Química, Bolsista PIBID, UNEAL, Campus I Arapiraca_AL tacielle.santos@alunos.uneal.edu.br

3 Graduando em Licenciatura em Química, Bolsista PIBID, UNEAL, Campus I Arapiraca_AL erikarauane@alunos.uneal.edu.br

4 Graduando em Licenciatura em Química, Bolsista PIBID, UNEAL, Campus I Arapiraca_AL 5

5 Professora de Química <Supervisora>, Bolsista PIBID, UNEAL, Campus I magnolia.carla@professor.educ.al.gov.br

6 Coordenadora do curso de Licenciatura em Química da Unear <Coordenadora do núcleo do PIBID Química >, Bolsista PIBID, UNEAL, Campus I aldenir.santos@uneal.edu.br



científica itinerante: Química no cotidiano e sustentabilidade, desenvolvida pelo PIBID do curso de Química do Campus I da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Nas apresentações era explicado aos estudantes os conceitos sobre a reciclagem dos três materiais, conscientizando-os sobre seus perigos. Com isso, a utilização de recursos didáticos melhorou o aprendizado sobre os conceitos propostos, estimulando a curiosidade sobre a constituição e o desenvolver do recurso, proporcionando também uma melhor interação entre estudantes, a sociedade e o meio ambiente. As exposições ocorreram em cinco escolas de ensino básico no estado de Alagoas (contando com a participação de um total de 1469 alunos envolvidos), na Feira de Ciências de Alagoas – FECIAL (total de 2000 alunos) e na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia – SNCT (total de 607 alunos).

Palavras-chave: Educação Ambiental; Reciclagem; Ensino-aprendizagem.



1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental pode ser entendida como um modo sustentável para capacitar as pessoas a utilizarem os recursos naturais de forma responsável. Neste contexto, trabalhar a Educação Ambiental na química possibilita estudar diferentes problemas ambientais, como também buscar medidas para minimizar os impactos ambientais ocasionado pelos atos inconscientes. Desse modo, Silva (2021) confirma, ao dizer que o ambiente escolar ajuda a desenvolver cidadãos conscientes, capazes de agir de forma positiva para a sociedade.

Nessa perspectiva, a Educação ambiental surge como ferramenta importante a ser trabalhada na educação básica. Uma estratégia para implementar a sustentabilidade nas escolas, partindo da necessidade de buscar maneiras para a conscientização e a preservação dos recursos naturais. Dessa forma, é possível afirmar que as questões ambientais podem ser entendidas como ações nas quais todos podem ser protagonistas em um processo de ensino e aprendizagem (Rosa; Antiqueira, 2022).

Segundo Oliveira (2022), a sustentabilidade é a capacidade de manter um sistema funcionando de forma correta. Sob esse viés, as ações sustentáveis na educação básica ajudam a moldar hábitos sustentáveis nos alunos. Ao introduzir os alunos a conceitos como a reciclagem, as escolas fornecem uma base sólida para a compreensão das questões ambientais, que facilita o funcionamento adequado deste sistema. Portanto, uma abordagem prática para entender como funciona, e quais as dificuldades ambientais, é por meio da utilização de recursos didáticos.

O uso de recursos didáticos, como maquetes e oficinas sustentáveis, na educação ambiental é um método importante para envolver os alunos, e promover a conscientização sustentável. Neste aspecto, a utilização adequada de recursos didáticos pode fazer sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Castoldi (2009),

“Com a utilização de recursos didático-pedagógicos, pensa-se em preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, faz dos alunos participantes do processo de aprendizagem.” (Castoldi, 2009, p. 685).

Desse modo, através das maquetes e oficinas, é possível introduzir o tema reciclagem e sustentabilidade na educação básica. Tendo em vista, que



o processo de reciclagem é uma importante medida ambiental. Ele ajuda a reduzir a quantidade de resíduos sólidos, economiza os recursos naturais e diminui a poluição, além de ser responsável por dar vida a um novo material. A partir disso, os educandos tornam-se sujeitos pertencentes e atuantes no processo de ensino-aprendizagem individual.

Sob este viés, a produção de recursos didáticos tem como finalidade aumentar o aprendizado sobre os conteúdos propostos, visando estimular a curiosidade e o interesse no que se refere a construção e o desenvolvimento das atividades sobre as temáticas, proporcionando também uma melhor interação entre estudantes, a sociedade e o meio ambiente. Visto que, quando os alunos aprendem por meio da execução de projetos concretos, criam hipóteses, questionamentos, participam, estabelecem e consolidam aprendizagens (Nascimento; Salvatierra; Martins, 2022).

Assim, o objetivo do trabalho é viabilizar a aprendizagem dos processos de reciclagem do papel, vidro e metal utilizando a maquete como recursos didáticos.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida pela equipe do PIBID – Química da Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL, através da pesquisa-ação, no formato de Exposição Lúdico científica itinerante: Química no cotidiano e sustentabilidade.

As exposições foram realizadas em escolas de ensino básico, na feira de Ciências de Alagoas – Fecial e na Semana de Ciência e Tecnologia na Universidade Estadual de Alagoas, todas realizadas no estado de Alagoas, onde foi promovida em dois momentos distintos. No primeiro momento, investigou-se a concepção que os alunos têm acerca do tema reciclagem, objetivando determinar se estes, em seu cotidiano dão ênfase à essa prática ou apresenta algum vínculo. Para Lüdke e André (1986):

“A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.” (Lüdke e André, 1986 p. 26).



Nessa perspectiva, é de fundamental importância trabalhar a exposição de um recurso didático feito com material reciclável para auxiliar na aprendizagem dos estudantes. De acordo, com Silva (2017) o uso de recursos didáticos nas atividades do PIBID, possibilita desenvolver práticas docentes que buscam superar os problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

No segundo momento, questionou-se aos alunos, com o intuito de avaliar o grau de conhecimento de que estes possuíam sobre o conceito e a importância da reciclagem do papel, vidro e metal. A exposição da maquete foi promovida através do ciclo da reciclagem, sendo especificamente detalhada para os alunos as etapas da reciclagem dos seguintes compostos: papel, metal e vidro.

Baeder (2009), ressalta que a educação ambiental voltada para sensibilização e valorização de materiais recicláveis tem potencial de promover mudanças na gestão ambiental. Sob esse viés, as exposições feitas pelos bolsistas do PIBID, buscou trazer a química do cotidiano aliado a ações sustentáveis como o processo de reciclagem, a importância da separação dos materiais recicláveis, a composição de química de cada classe lixo. Cabe destacar que as atividades foram desenvolvidas nas escolas e em feiras de ciências, com o mesmo público-alvo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As maquetes como recurso didático possuem uma importante função e atuam como mecanismos de auxílio diversos, sendo consideradas como recursos visuais, que causam estímulo através da percepção. Santos (2011), afirma em sua pesquisa que os recursos didáticos e audiovisuais são aqueles utilizados com o propósito de estimular o aluno visando o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Diante desta abordagem, vale ressaltar que o uso destes recursos didáticos, é crucial, pois tanto os alunos quanto os professores demonstram interesse e motivação durante esse processo de ensino e aprendizagem.

A Figura 01 mostra a maquete utilizada nas apresentações da “Exposição lúdico científica: Química no cotidiano e sustentabilidade. Por meio da exposição, foi possível observar que a maquete pode ser uma ferramenta visual eficaz para ilustrar os benefícios da reciclagem, os processos da reciclagem, oferecendo uma representação tangível dos processos envolvidos. Desse modo, Schnetzler (1992), confirma, a necessidade de promover momentos



para que os estudantes possam expressar a aprendizagem de forma ativa e participativa, nesta perspectiva, a exposição da maquete favoreceu aos discentes, apoio no processo de ensino aprendizagem.

Figura 01. Maquete sobre as etapas da reciclagem.



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

As figuras 02, 03, 04, 05 e 06, mostram as etapas da reciclagem industrial do papel, metal e vidro, desde o descarte inadequado até o direcionamento desses materiais de volta para as fábricas, onde passam por processos específicos para voltarem a circulação:

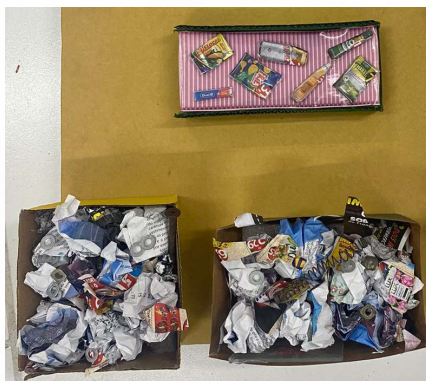
Figura 02. Descarte inadequado de resíduos sólidos no meio ambiente:



Fonte: Dados da pesquisa (2023)



Figura 03. Separação dos materiais trazidos pelos caminhões de coleta:



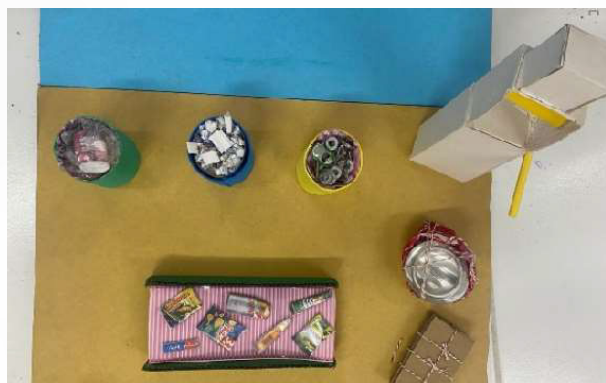
Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Figura 04. Representação do caminhão de coleta



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Figura 05. Processo de prensa e: trituração dos materiais



Fonte: Dados da pesquisa (2023)



Figura 06. Representação das três fábricas (papel, metal e vidro) as quais os materiais são direcionados:



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A exposição permitiu aos alunos perceberem a composição química do lixo, que frequentemente, é descartado de forma incorreta, além da importância da reciclagem para o meio ambiente. Segundo Boff (2011), os indivíduos têm a responsabilidade de cuidar do planeta, utilizando racionalmente seus recursos naturais e de forma sustentável garanti-la às gerações futuras. Com isso, a educação ambiental, deve ser trabalhada e discutida no âmbito escola.

Na figura 07, é possível perceber as exposições, que ocorreram em cidades diferentes, no estado de Alagoas. Nesse sentido, Barbosa (2013), comprova que as atividades desenvolvidas pelos projetos vinculados ao PIBID, como a produção de material e recursos didáticos contribuem para a formação inicial dos professores. Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem mútuo visa criar um ambiente educacional mais dinâmico e engajador, promovendo não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, colaboração e autonomia nos alunos.



Figura 07. Exposição lúdico científica itinerante: Química no cotidiano e sustentabilidade:



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Na figura 08, encontra-se a representação em tabela dos dados referentes às exposições realizadas nas escolas dos municípios alagoanos circunvizinhos à Arapiraca, bem como o quantitativo de discentes participantes que participaram das apresentações.

Figura 08. Logística da Exposição lúdico científica itinerante:

LOGÍSTICA DAS APRESENTAÇÕES				
ESCOLA	MUNICÍPIO	DATA	NÍVEL ESCOLAR	TOTAL DE ESTUDANTES
Instituto Federal de Alagoas IFAL	Arapiraca_AL	13/06/2023	1º a 3º ano Ens. Téc. (10 turmas)	310
Escola Estadual de Educação básica Costa Régio	Arapiraca_AL	15/08/2023	1º a 3º ano Ens. Médio (12 turmas)	526
Escola Estadual Padre Aurélio Góis	Junqueiro_AL	19/09/2023	1º a 2º ano Ens. Médio (5 turmas)	200
Escola Municipal de Educ. básica Monsenhor Hidelbrando Veríssimo Guimarães	Campo Alegre_AL	06/10/2023	9º ano regular (8 turmas)	238
Escola Estadual Constança de Goes Monteiro	Major Izidoro_AL	24/11/2023	1º a 3º ano Ens. Médio (7 turmas)	195
Semana Nacional de Ciência e Tecnologia SNCT	Arapiraca_AL	17/ 10/2023 a 18/10/2023	Aberto a comunidade	607
Feira de Ciências de Alagoas FECIAL	Maceió_AL	09/11/2023 a 10/11/2023	Aberto a comunidade	2000

Fonte: Dados da pesquisa (2023)



As atividades de Educação Ambiental desenvolvidas nas escolas de ensino básico do estado, contaram com o engajamento de todos os alunos participantes do projeto, assim como, a conscientização desses com as ações sustentáveis visando medidas para a conservação da natureza. Assim, as exposições realizadas alcançaram os objetivos esperados, através das trocas de conhecimentos relacionadas às experiências de todos os participantes sobre o tema. Os alunos adquiriram e aprimoraram a consciência e a reflexão crítica a respeito da reciclagem, conquistando assim novos elementos na formação da cidadania, baseada na Educação Ambiental.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do que se pôde observar no desenvolvimento e nos resultados da pesquisa em intermédio da Exposição Lúdico Científica Itinerante: Química no cotidiano e sustentabilidade, pudemos constatar que os objetivos estabelecidos com intuito qualitativo, foram alcançados no que se refere as esferas de: introdução da temática e conscientização desta; diálogo e avaliação de conhecimentos empíricos; além de motivação atrelada às questões ambientais.

Além disso, vale ressaltar a fundamental importância de trabalhar os conteúdos da área (Química), contextualizando com a educação ambiental através de recursos didáticos no formato de maquetes. Pois além de facilitar a explicação de formas audiovisuais, ajuda no entendimento das questões propostas, pelo fato de conter as etapas dos processos de reciclagem de materiais como vidro, papel e metal.

Portanto, a conscientização de um tema de extrema relevância, como reciclagem, abordando educação ambiental e sustentabilidade, a partir de metodologias ativas na produção de recursos didáticos possuem grande contribuição no que se refere a todo o processo de ensino-aprendizagem.

5 AGRADECIMENTOS

Agradecemos fortemente pelo apoio e acompanhamento prestados por nossa supervisora do PIBID, Magnólia Carla Conceição dos Santos e por nossa coordenadora do curso de licenciatura em química do Campus I da Universidade Estadual de Alagoas, Aldenir Feitos dos Santos, que sempre se fizeram presentes em todos os momentos de nossa jornada dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; tanto em situações



de antecedência, quanto nas realizações de trabalhos e projetos do grupo em diversas instituições de ensino da região.

Também dedicamos este campo ao Prof. Dr. José Atalvanio da Silva, que esteve presente em grande parte das realizações do grupo PIBID em eventos conjuntos com o PRP; instruindo e auxiliando sempre que necessário. E por fim, agradecemos a todo o grupo PIBID do curso de química da UNEAL Campus I, por estarem sempre presentes e tornarem todas as acontecimentos mais proveitosos.

6 REFERÊNCIAS

BAEDER, A. M. (2009). Educação Ambiental e Mobilização Social: Formação de Catadores na Grande São Paulo. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

CASTOLDI, R; POLINARSKI, C. A. A Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem. In: I SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA – 2009. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wpcontent/uploads/2014/09/recurso-s-didatico-pedag%C3%B3gicos.pdf>

FONSECA, Lúcia Helena Araújo. Reciclagem: o primeiro passo para a preservação ambiental, maio, 2013. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/reciclagem.pdf>. Acesso em: 19 de dez. de 2023

KONDRAT, Hebert; MACIEL, Maria Delourdes. Educação ambiental para a escola básica: contribuições para o desenvolvimento da cidadania e da sustentabilidade. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 825-846, dez. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000400002&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 19 dez. 2023.

MOURÃO, L. Gaia natureza. Revista brasileira de educação ambiental. Brasília: Rede brasileira de Educação Ambiental 2004.

NASCIMENTO, R, F. S. C.; SALVATIERRA, L.; MARTINS, V. L. Sequência didática sobre insetos para estudantes do Ensino Fundamental. Research, Society and Development, v. 11, n. 6, p. e34611628959-e34611628959, 2022.



Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view>. Acesso em: 04 set. 2023

ROSA, M. C. da; ANTIQUEIRA, L. M. O. R. Educação Ambiental. Produção Científica no Contexto das Unidades de Conservação, Escola, Ensino e Revista Interdisciplinar de Tecnologias na Educação [RINTE] – Vol. 9 nº 1 Ed. Especial: IX SEC Simpósio de Ensino de Ciências Sustentabilidade. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas, 2022.

SILVA, Jully Chagas da, et al. Baralho TAS: Teoria da aprendizagem significativa estudada por meio de um jogo didático. In: DUTRA, Mara Maria; LEÃO, Marcelo Franco, (Org.). Proposta diferenciada para estudar Teorias de Aprendizagem de Conceitos Científicos.1. ed. Uberlândia– MG: Edibrás, 2017.

SILVA, Mirleide Andrade; COSTA, Edivaldo da Silva; COSTA, Aline Alves. Conhecimento científico e senso comum: Uma abordagem teórica, VII Colóquio internacional; educação e contemporaneidade, setembro, 2013. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9718/96/95.pdf>. Acesso em: 19 de dez. de 2023.



O ENSINO DE BIOCOMBUSTÍVEIS ATRAVÉS DE METODOLOGIAS ATIVAS

Mikael Silva¹

Aparecida Pereira²

Janderson Nascimento³

Magnólia Santos⁴

Aldenir Santos⁵

Resumo: Este trabalho foi desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e tem como objetivo relatar a aplicação de metodologias ativas no ensino de biocombustíveis no ensino médio integral, bem como divulgar em escolas do agreste alagoano e exposições sobre a importância do uso dos biocombustíveis. Assim, foi possível criar materiais lúdicos através da reciclagem e realizar a confecção de álbuns seriados. Com isso, obtivemos os resultados referente a aplicação metodológica, apontando a geração de consciência ecológica e viabilizado um menor impacto ambiental. Os resultados encontrados sugerem que há necessidade de se divulgar ciência e abordar metodologias que enriquecem a aprendizagem.

Palavras-chave: Biocombustíveis; Materiais lúdicos; Impacto ambiental

Abstract: This work was developed in the Institutional Program of Scholarships for Initiation to Teaching (PIBID) and aims to report the application of active

- 1 Graduando em Licenciatura Química, Bolsista PIBID, UNEAL, Campus I ARAPIRACA, mikael.silva.2022@alunos.uneal.edu.br
- 2 Graduando em Licenciatura Química, Bolsista PIBID, UNEAL, Campus I ARAPIRACA,
- 3 Graduando em Licenciatura em Química, Bolsista PIBID, UNEAL, Campus I Arapiraca_AL janderson.santos.2023@alunos.uneal.edu.br
- 4 Professora de Química <Supervisora>, Bolsista PIBID, UNEAL, Campus I magnolia.carla@professor.educ.al.gov.br
- 5 Coordenadora do curso de Licenciatura em Química da Uneval <Coordenadora do núcleo do PIBID Química >, Bolsista PIBID, UNEAL, Campus I aldenir.santos@uneal.edu.br



methodologies in the teaching of biofuels in comprehensive high school, as well as to disseminate in schools in the agreste of Alagoas and exhibitions on the importance of the use of biofuels. Thus, it was possible to create playful materials through recycling and to make serial albums. With this, we obtained the results regarding the application methodological, pointing to the generation of ecological awareness and enabling a lower environmental impact. The results suggest that there is a need to disseminate science and address methodologies that enrich learning.

Keywords: Biofuels; Playful materials; Environmental impact



1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) oferece aos graduandos a oportunidade de desenvolver atividades nas escolas públicas, dessa forma, tem como um de seus objetivos estabelecer um vínculo inicial entre os futuros professores e as salas de aula, já que “tem por finalidade proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica” (CAPES, 2023). Esse processo de iniciação à docência, provê uma conexão entre o ensino básico e o ensino superior. Nesse sentido, o PIBID Química da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) atua em levar metodologias ativas para a educação do estado de Alagoas e principalmente para o agreste alagoano.

Nesse íterim, abordaremos a aplicação de metodologias ativas sobre a temática dos biocombustíveis com 3 tipos diferentes de aplicação: Sala de aula, eventos e exposições em escolas do interior de Alagoas.

O Brasil possui um destaque significativo no cenário mundial de produção e uso de biocombustíveis, particularmente em relação ao etanol produzido a partir de cana-de-açúcar e o biodiesel derivado de óleos vegetais ou de gorduras animais (Vidal, 2019). As motivações para o interesse do uso dos biocombustíveis são variadas e se diversificam de um país para o outro, mas dentre elas: redução da dependência externa do petróleo; minimizar a poluição em decorrência das emissões provocadas pelos veículos, principalmente em grandes centros urbanos (Dayrell et al, 2022).

Nesse lapso, podemos perceber que a disseminação de informações sobre esta temática se faz necessária pela alta necessidade de controle da emissão de carbono na natureza, como também criar e utilizar de formas lúdicas e ilustrativas para haver um ganho significativo na aprendizagem dos alunos, levando a conscientização da sociedade na totalidade. Assim, temos como objetivo divulgar, por meio lúdico, a temática de biocombustíveis na rede básica da educação.

2 METODOLOGIA

A metodologia aplicada neste trabalho se trata de uma pesquisa ação, que se mostrou oportuna devido ser um processo no qual aprende-se mais sobre a prática e a sua investigação à medida em que se avança com ela, sendo essencial para o PIBID em uma escola de ensino integral do agreste alagoano. A escolha por adotar a pesquisa ação permitiu uma compreensão



mais ampla das experiências vividas pelos pibidianos, bem como das metodologias e desafios enfrentados no ambiente escolar.

As atividades do PIBID na escola campo foram variadas e incluíram observação de aulas ministradas pelo professor supervisor, planejamento de dinâmicas e participação em exposições itinerantes e eventos científicos. Nas atividades realizadas durante o período de regência foram executadas dinâmicas com conteúdo tradicionais de química, e com abordagens que envolveram a elaboração de atividades para a Trilha de Aprofundamento (equilíbrio e movimento), segundo orientações da secretaria de educação de Alagoas, já com orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Foram desenvolvidos jogos, álbuns seriados e maquetes, como também houve socialização das atividades do PIBID na IV Feira de Ciências do Estado de Alagoas (IV FECIAL) e 20ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (20ª SNCT) na UNEAL, Campus I.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os biocombustíveis foram trabalhados de acordo com cada geração que teve, foram produzidas maquetes e álbuns seriados para divulgação sobre os meios de produção do etanol e biodiesel, suas vantagens/desvantagens e sua evolução com o passar do tempo. Nas figuras 1 e 2 teremos os momentos em que criamos todos os materiais.

Figura: 1 (a) Elaboração de maquete etanol 1º geração e 1(b) elaboração de maquete sobre 4º geração



1(a)



1(b)

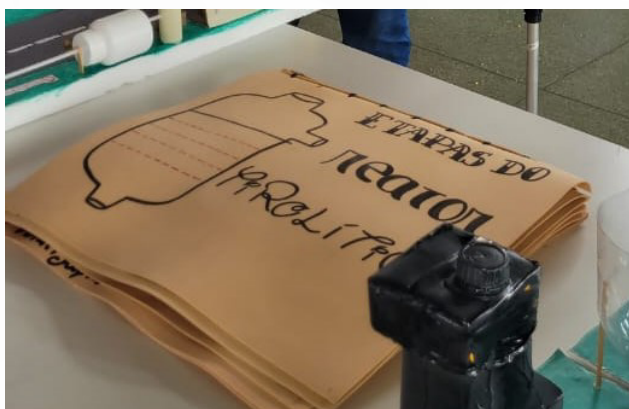
Fonte: autor (2023)



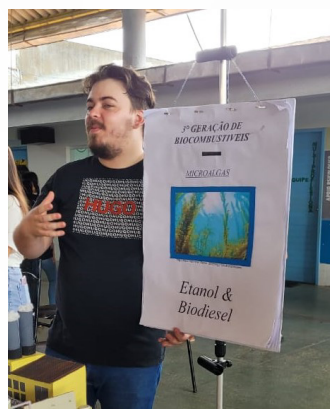
Durante o processo de criação dos materiais, utilizamos material reciclado, como: latas, tubos de vitamina c, garrafa pet, caixa de leite, caixas de remédio e canudos.

Além das maquetes, foram produzidos dois álbuns seriados, tratando sobre os processos de fabricação, vantagens e desvantagens sobre a 2^o e 3^o gerações de biocombustíveis, nas figuras 2(a) e 2(b) podemos ver o resultado.

Figura: 2(a) Álbum seriado 2^o geração e 2(b): Álbum seriado 3^o geração



2(a)



2(b)

Fonte: Autor (2023)

Os Álbuns foram feitos diferentes: 2^o geração foi feito com papel crepom e emborrachado, o da 3^o geração com cartolina e imagens impressas e coladas.

As exposições foram feitas em escolas do agreste alagoano, são elas: Escola Estadual de Educação integral Professora Izaura Antônia de Lisboa, Escola Estadual de Educação Básica Costa Rego, Escola Estadual Padre Aurélio Góis, Escola Municipal de Educação Básica Monsenhor Hildebrando Veríssimo Guimarães e Escola Estadual Constança de Goes Monteiro, como também em feiras e eventos, como a Feira de Ciências de Alagoas/CESMAC e a SNCT/ UNEAL. As exposições ocorriam em espaços abertos ou corredores, a ludicidade trabalhada com maquetes e álbuns seriados foram de extrema importância para a divulgação sobre os biocombustíveis, principalmente pelo fato de correlacionarmos a temática com conhecimentos pré-existentes no público como cadeias carbônicas e grupos funcionais. Abaixo podemos ver alguns momentos dessa atividade:



Figura 3: Exposição Lúdico Científica Itinerante



Fonte: Autor (2023)

No decorrer do projeto, foram utilizadas metodologias ativas, como a utilização de jogo trilha e aulas expositivas dialogadas com utilização de slide ilustrativo que teve como norte o ganho de aprendizagem para o aluno. O jogo trilha desenvolvido foi pensado para discussão dos assuntos abordados e melhor aprofundamento. A recriação tem com inspiração jogo de trilha banco imobiliário em que o jogador tem como objetivo conseguir cada vez mais dinheiro e se tornar detentor de muitas riquezas; adaptamos o jogo para perguntas em flashcards em que tivemos um jogo dinâmico e divertido. No entretenimento tem as seguintes regras: a turma será dividida em 2 grupos na qual elegeram um líder cada uma, após escolhido os líderes, será jogado o dado e o representante que tiver o maior valor numérico começará o jogo.

O jogo prosseguirá da seguinte forma: uma pergunta será escolhida pelo aplicador que fará para a equipe que começar, caso a equipe não saiba a resposta vai para a outra equipe, caso a outra equipe não saiba o professor responderá à pergunta e a segunda equipe começa respondendo à pergunta seguinte. O líder tem sua equipe para discutir qual é a resposta correta e ele é o único que pode passar a resposta correta ao final do tempo de 1 minuto para o professor. Após a resposta correta, o líder joga os dados e anda as casas do tabuleiro. Ganha quem conseguir chegar à linha de chegada.

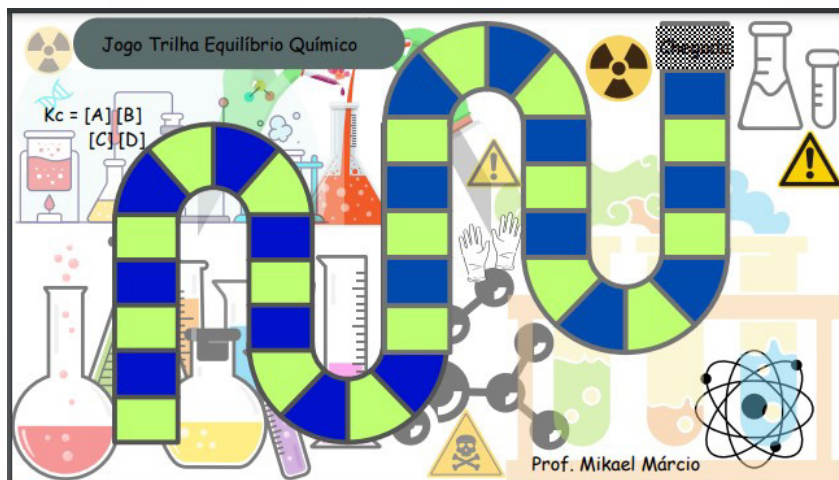


Figura 4: Aplicação de Jogo trilha



Fonte: Autor (2023)

Figura 5: Jogo trilha



Fonte: Autor (2023)

Os estudantes foram divididos em duas equipes e cada equipe elege um representante para ser o peão do jogo, no entanto, todos os estudantes da equipe deverão ajudar o representante a responder as questões e a executar as ações solicitadas. Em seguida cada equipe lança o dado e a que tirar o número maior inicia a partida. A equipe então lança o dado novamente e precisam responder perguntas ou realizar ações indicadas nas cartas para



avançar no tabuleiro. No final do jogo temos que o campeão é quem chegou no final da trilha com mais perguntas e abordagens respondidas corretamente.

As aulas expositivas dialogadas com utilização de slides tiveram grande impacto na sala de aula, visto que os alunos não têm muitas aulas com esse recurso. Foram tratadas temáticas como equilíbrio químico e propriedades coligativas; todas as aulas tiveram aplicação de exercícios com os alunos e indicação de atividades para quem quisesse se aprofundar no tema.

Tabela 1: Perguntas para o jogo trilha

PERGUNTAS – JOGO TRILHA
1. O que é equilíbrio químico?
2. Quais são as condições aplicáveis para que ocorra o equilíbrio químico? 3. Como o equilíbrio químico difere de uma ocorrência reversível?
4. O que é uma constante de equilíbrio de uma ocorrência química?
5. Como a temperatura afeta o equilíbrio químico?
6. Como a pressão afeta o equilíbrio químico em reações gasosas?
7. O que significa quando uma ocorrência está deslocada para a direita sem equilíbrio?
8. O que significa quando uma ocorrência está deslocada para a esquerda sem equilíbrio?
9. Quais são os fatores que podem alterar a posição do equilíbrio químico? 10. O que é o princípio de Le Chatelier?
11. Como o princípio de Le Chatelier pode ser aplicado para prever o efeito de uma mudança nas condições em uma ocorrência em equilíbrio?
12. Qual é a relação entre a concentração de reagentes e produtos em uma ocorrência em equilíbrio?
13. Como o equilíbrio químico é representado em uma expressão matemática?
14. O que é o “quociente de ocorrência” e como ele é usado para determinar a distância do equilíbrio?

A divulgação de conhecimento científico de forma lúdica mostrou ser uma opção certa para o desenvolvimento de ensino, em relação ao que normalmente se tem nas escolas. A utilização de material lúdico auxilia no ensino aprendizagem, gerando novas possibilidades de entendimento.

Algumas atividades desenvolvidas em sala de aula necessitam de apoio baseado em alguns objetos, por exemplo, os jogos e os brinquedos até mesmo dinâmicas. De acordo com DA CRUZ LIMA (2023) o uso de jogos educativos remete a importância desses instrumentos para acontecer um desenvolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, todas as atividades realizadas no contexto pedagógico devem exercer um trabalho de desenvolvimento no jovem, possibilitando o estímulo para a aprendizagem



adequada em cada fase. Assim, é perceptível que o uso dessa ferramenta pedagógica esteja claramente inserido em todo processo educacional.

Desta forma, DA CRUZ LIMA (2023) coloca que ludicidade se faz presente no espaço escolar, garantindo que as crianças aprendam de forma dinâmica, dessa forma a aprendizagem passa a ser um ato de diversão nas atividades e nas brincadeiras com os pequenos. É também nessa fase que o professor precisa usar suas habilidades e estratégias com o objetivo de contribuir no processo de desenvolvimento cognitivo e social das crianças/adolescentes.

A utilização de maquete possibilitou não só imaginar o processo de produção, mas também de ver e entender cada detalhe minimalista que possibilita o processo de produção. Também foi visto que a curiosidade levou grande parte do público a interagir e querer se aprofundar no que se tratava as maquetes. Com os álbuns seriados foi possível levar a sala de aula para outros ambientes, já que não tínhamos quadro, pincel, giz e nem Data show como recurso, possibilitando uma interação ilustrativa em ambiente fora da sala de aula e de embasamento teórico, sendo também de fundamental importância.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, concluímos que a relação de metodologias ativas é de fundamental necessidade, tendo grandes ganhos em ensino aprendizagem. Além disso, também temos a questão didática da abordagem com utilização de álbuns, maquetes e jogos, potencializando a uma melhor construção de conhecimento significativo, que se faz necessário na sociedade brasileira, já que os biocombustíveis são um dos meios de diminuir a emissão de carbono na atmosfera, controlando assim o aquecimento global, a poluição do meio ambiente e o aumento do uso de combustíveis fósseis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. PIBID - programa institucional de bolsa de iniciação à docência. 2013. Acesso em: 29 fev. 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>>.



DA CRUZ LIMA, José Franci Milton; DO NASCIMENTO SABOIA, Lourdes Aparecida; PEQUENO, Lucíola Lima Caminha. O LÚDICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO. Revista Educação & Ensino-ISSN 2594-4444, v. 7, n. 2, p. 20-20, 2023. Acesso em 29 fev. 2024. Disponível em: <https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/494/365>

DAYRELL, G. P. et al. USO DOS BIOCOMBUSTÍVEIS NO BRASIL. Acesso em 29 fev. 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Gustavo-Paulino-Dayrell/publication/362483373_USO_DOS_BIOCOMBUSTIVEIS_NO_BRASIL/links/64ec92d50453074fbd396b/USO-DOS-BIOCOMBUS-TIVEIS-NO-BRASIL.pdf

SILVA, Rafael Soares. Um jogo didático para o ensino de equilíbrio químico. Revista Amor Mundi, v. 2, n. 1, p. 31-39, 2021. Acesso em 29 fev. 2024. Disponível em: <https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/30>



O LABORATÓRIO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EXPERIMENTAÇÃO COMO FORMA DE VIVER OS SABERES APRESENTADOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Vinicius Souza Bittencourt¹

Kelli Consuelo Almeida de Lima Queiroz²

Edmo Fernandes Carvalho³

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo discutir o papel dos laboratórios para o ensino de objetos do saber na atuação de professores em formação que são residentes no Programa de Residência Pedagógica e que trabalharam, fundamentalmente, dentro da perspectiva de inserção ou implantação de um Laboratório de Ensino de Ciências ou Matemática no contexto escolar. O laboratório se destaca como uma ferramenta fundamental para o processo de ensino aprendizagem nas escolas da Educação Básica. O aporte teórico adotado para este estudo foi a Teoria Antropológica do Didático (Chevallard, 1985, 1991) e a Teoria das Situações Didáticas (Brousseau, 1997, 1998). Para além das considerações no âmbito didático ou pedagógico, verificou-se apontamentos na direção das políticas públicas, por exemplo, no investimento da implementação do Laboratório de Ensino de Ciências e

- 1 Doutor em Matemática e Professor Adjunto na Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB, Campus Reitor Edgard Santos. Docente Orientador do Subprojeto Interdisciplinar “Ciências Biológicas, Física e Matemática” dentro do projeto institucional do Programa de Residência Pedagógica da UFOB. E-mail: vinicius.bittencourt@ufob.edu.br.
- 2 Doutora em Educação e Professora Associada na Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB, Campus Reitor Edgard Santos. Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica da UFOB. E-mail: kelli.consuelo@ufob.edu.br.
- 3 Doutor em Educação Matemática e Professor Adjunto na Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB, Campus Reitor Edgard Santos. Ex-docente orientador no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. E-mail: edmo.carvalho@ufob.edu.br.



Matemática nas escolas como elemento preparatório aos estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Programa de Residência Pedagógica; Ensino de Matemática; Ensino de Ciências; Laboratório Escolar.

Abstract: The present work aims to discuss the role of laboratories for teaching objects of knowledge in the performance of teachers in training who are residents in the Pedagogical Residency Program and who worked, fundamentally, within the perspective of insertion or implementation of a Teaching Laboratory Science or Mathematics in the school context. The laboratory stands out as a fundamental tool for the teaching-learning process in Basic Education schools. The theoretical support adopted for this study was the Anthropological Theory of Didactics (Chevallard, 1985, 1991) and the Theory of Didactic Situations (Brousseau, 1997, 1998). In addition to considerations in the didactic or pedagogical scope, there were notes in the direction of public policies, for example, in the investment in the implementation of the Science and Mathematics Teaching Laboratory in schools as a preparatory element for students to face the challenges of the contemporary.

Keywords: Pedagogical Residency Program; Mathematics Teaching; Science Teaching; School Laboratory.



1 INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica – PRP (Brasil, 2018) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que visa promover a aperfeiçoamento dos professores em formação, alunos de cursos de licenciatura ou licenciandos, por meio de atividades práticas e teóricas desenvolvidas em parceria com as instituições dos Ensinos Básico e Superior. A proposta é proporcionar aos licenciandos a oportunidade de vivenciar o dia a dia da sala de aula, refletir sobre as práticas pedagógicas (de forma geral) e buscar novas estratégias para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Este trabalho tem como objetivo discutir o papel dos laboratórios para o ensino de objetos do saber na atuação de professores em formação que são estudantes de Licenciatura dos cursos de Matemática, Física e Ciências Biológicas da Universidade Federal do Oeste no Campus Reitor Edgard Santos, situado no município de Barreiras – BA. Tais professores em formação também foram residentes no projeto institucional do Programa de Residência Pedagógica da supracitada universidade (Edital CAPES nº 24/2022), dentro do subprojeto intitulado “Ciências Biológicas, Física e Matemática”. Estes atuaram em escolas públicas, denominadas escolas-campo, das redes municipal ou estadual do município citado.

O conceito de residência pedagógica está relacionado à ideia de imersão do professor no ambiente escolar, permitindo-lhe uma maior integração com os alunos e uma compreensão mais profunda das demandas e desafios da educação. Nesse sentido, Brousseau (1997) destaca a importância da inserção do professor em formação na realidade escolar como forma de enriquecer sua formação acadêmica e prepará-lo para atuar de forma mais eficaz nas salas de aula.

Por sua vez, Chevallard (1985) aborda o conceito de Transposição Didática como um processo que envolve a transformação do conhecimento científico em conhecimento ensinável, adequando-o às características dos alunos e às exigências do currículo escolar. Segundo o autor, essa transposição implica não apenas na seleção dos conteúdos a serem trabalhados, mas também na organização das atividades didáticas e na avaliação do aprendizado dos estudantes.

No contexto da residência pedagógica, a aplicação dos princípios da Transposição Didática se torna fundamental para garantir que os futuros professores estejam aptos a planejar e executar suas intervenções



pedagógicas com sucesso. Isso implica em compreender as especificidades do público-alvo, identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e buscar alternativas metodológicas que favoreçam seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Ao longo dos anos, o Programa de Residência Pedagógica tem se consolidado como uma importante ferramenta para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Por meio dessa iniciativa, milhares de professores têm tido a oportunidade de aprimorar suas práticas pedagógicas, ampliar seus conhecimentos teóricos e contribuir para o fortalecimento do sistema educacional.

Este trabalho é baseado na atuação dos residentes do supracitado programa em escolas de um município polo da região oeste da Bahia, nas áreas de Matemática e Ciências da Natureza.

No entanto, ainda há desafios a serem superados nesse processo. Um dos principais obstáculos enfrentados pelos programas de residência pedagógica é a falta de infraestrutura nas escolas públicas, que muitas vezes não dispõem dos recursos necessários para oferecer um ambiente adequado para o desenvolvimento das atividades formativas.

Além disso, é preciso investir na formação contínua dos coordenadores e supervisores responsáveis pela orientação dos residentes, garantindo-lhes os instrumentos necessários para acompanhar e avaliar o trabalho dos futuros professores. Nesse sentido, destacamos a importância da criação de espaços colaborativos entre as universidades e as escolas básicas para promover uma troca constante de experiências e saberes.

Outro ponto relevante diz respeito à diversidade cultural presente nas salas de aula brasileiras. Diante desse cenário pluralista, é fundamental que o Programa de Residência Pedagógica incentive o respeito à diferença e promova a valorização das múltiplas formas de expressão cultural presentes no país. Para Chevallard (1991), essa perspectiva intercultural deve permear todas as etapas do processo educativo, desde o planejamento curricular até a avaliação das aprendizagens realizadas.

Em suma, o programa de residência pedagógica representa um importante passo rumo à construção de uma educação mais inclusiva e democrática no Brasil. Ao integrar teoria e prática numa perspectiva crítica e reflexiva, essa iniciativa contribui para formar profissionais mais capacitados e comprometidos com os desafios contemporâneos da educação.



2 METODOLOGIA

O ensino é uma prática complexa que envolve a interação de diversos elementos, tais como o conteúdo a ser ensinado, as estratégias pedagógicas utilizadas e o contexto em que ocorre a aprendizagem. Nesse sentido, duas abordagens teóricas se destacam no campo da educação: a Teoria das Situações Didáticas e a Teoria Antropológica do Didático. O Ensino via Teoria das Situações Didáticas e via Teoria Antropológica do Didático são abordagens pedagógicas que visam compreender como os processos de ensino e aprendizagem ocorrem, levando em consideração o contexto sociocultural dos indivíduos. Neste texto, vamos explorar essas duas teorias e discutir a importância de seu uso no ensino de Ciências e Matemática a partir da discussão sobre o Laboratório de Ciências ou Matemática em escolas públicas em um município da região oeste da Bahia. Trata-se, portanto, de uma discussão teórica do papel dos laboratórios na difusão dos objetos do conhecimento a luz das teorias supracitadas.

2.1 Teoria das Situações Didáticas

A Teoria das Situações Didáticas foi desenvolvida por Guy Brousseau na década de 1980 e propõe uma abordagem para o ensino baseada em situações problema, nas quais os alunos são desafiados a resolver problemas matemáticos ou científicos utilizando seus conhecimentos prévios. Segundo Brousseau (1997), as situações didáticas devem ser significativas para os alunos, ou seja, devem estar relacionadas com suas experiências cotidianas e contextos culturais. Um dos objetivos da Teoria das Situações Didáticas é analisar as situações de ensino aprendizagem através da observação de como os alunos constroem seus conhecimentos matemáticos. Segundo essa abordagem, o professor deve criar situações que desafiem os estudantes a pensarem de forma autônoma, promovendo assim a construção ativa do conhecimento.

Um exemplo concreto de aplicação da Teoria das Situações Didáticas seria a utilização de um laboratório de Ciências para investigar um fenômeno natural. Os alunos poderiam realizar experimentos práticos para observar e analisar o comportamento de determinados materiais ou substâncias, aplicando conceitos científicos aprendidos em sala de aula. O professor atuaria como mediador, provocando reflexões e incentivando a construção do conhecimento pelos alunos. Também existem abordagens mais amplas



do processo de ensino-aprendizagem matemática, levando em consideração não apenas as interações entre professor aluno-conteúdo, mas também as relações sociais e culturais envolvidas no processo educativo.

2.2 Teoria Antropológica do Didático

A Teoria Antropológica do Didático foi desenvolvida por Yves Chevallard na década de 1990 e busca compreender como os saberes escolares são construídos e transmitidos no contexto educacional. Segundo Chevallard (1985), os saberes matemáticos e científicos não são universais nem neutros, mas sim socialmente construídos e historicamente situados. Uma forma concreta de aplicação da Teoria Antropológica do Didático seria a análise dos currículos escolares de Ciências e Matemática à luz das teorias antropológicas sobre educação. Os professores poderiam identificar quais saberes estão sendo valorizados nos currículos escolares e refletir sobre como esses saberes são selecionados, organizados e transmitidos aos alunos. De acordo com essa perspectiva, o ensino não se resume apenas à transmissão de conteúdo, mas também à mediação entre diferentes culturas (científica, escolar e cotidiana) para que os alunos possam compreender os conceitos de forma significativa.

2.3 Laboratório de Ensino de Ciências

Uma maneira eficaz de aplicar essas abordagens teóricas no ensino de Ciências ou Matemática é por meio do uso de laboratórios. Os laboratórios de ensino proporcionam aos alunos a oportunidade de vivenciarem experiências práticas que complementam e enriquecem os conteúdos trabalhados em sala de aula. Além disso, permitem aos estudantes desenvolverem habilidades como observação, experimentação e análise crítica.

O uso de laboratórios de ensino de Ciências é uma prática comum nas escolas para promover a investigação científica pelos alunos. Um modelo concreto seria o Laboratório Interativo Virtual (LIV), desenvolvido por Delizoicov (2011), que utiliza recursos tecnológicos para simular experimentos práticos em diversas áreas da Ciência. Os alunos podem acessar o LIV através de computadores ou dispositivos móveis e realizar experimentos virtuais sob orientação do professor. O processo de transposição didática, conforme proposto por Chevallard (1991), consiste na adaptação e transformação dos conhecimentos científicos em conteúdos acessíveis aos alunos no contexto



escolar. Esta abordagem tem sido amplamente aplicada na Matemática, visando tornar o ensino mais significativo e eficaz. No entanto, é possível estender as técnicas da teoria antropológica do didático para as demais áreas do conhecimento em Ciências Naturais, como Física, Química e Biologia.

Figura 01. Jogo da Memória da Cinemática.



Fonte: Residente Luzia da Silva, 2023.

Ao transpor os conceitos da Matemática para as disciplinas de Ciências Naturais, é possível facilitar a compreensão dos fenômenos dessas áreas pelos estudantes, tornando o ensino mais dinâmico e interessante. A utilização de metodologias ativas e contextualizadas também contribui para a construção do conhecimento científico de forma mais efetiva. Dessa forma, ao adaptar as técnicas da teoria antropológica do didático para as disciplinas de Ciências Naturais, é possível promover uma aprendizagem mais significativa e estimulante para os alunos.

A inspiração para adoção do Laboratório de Ensino de Ciências e Matemática vem de Lorenzato et al (2006), por apresentar este espaço (que não é meramente físico) como um local de reflexão do professor, construção de conhecimento matemático e testar as atividades didáticas. O uso do laboratório de Matemática nas escolas tem se mostrado uma ferramenta eficaz no processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina. Com a utilização de recursos tecnológicos e materiais manipulativos, os alunos conseguem visualizar de forma concreta os conceitos matemáticos abstratos, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso. Segundo Smith (2017), o uso do laboratório de Matemática possibilita aos estudantes explorarem diferentes estratégias para resolver problemas, desenvolvendo assim habilidades cognitivas importantes.



Figura 02. Utilização do Jogo da Memória da Cinemática na aula.



Fonte: Residente Luzia da Silva, 2023.

Outro formato de estrutura colaborativa é o Laboratório Aberto de Matemática (LABMAT) General Flores da Cunha, conforme Dalcin e Fischer (2021), que propõe atividades práticas para explorar conceitos matemáticos através da resolução de problemas reais. Os alunos trabalham em grupos colaborativos para resolver desafios matemáticos utilizando materiais manipuláveis e recursos digitais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Laboratório de Ensino de Ciências e Matemática se mostrou uma ferramenta importante para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas da Educação Básica da rede pública municipal alvo das ações do Programa de Residência Pedagógica. Através desse espaço, estudantes tiveram a oportunidade de vivenciar, na prática, os conceitos teóricos abordados em sala de aula, tornando o aprendizado mais significativo e eficaz. O uso do laboratório como recurso pedagógico possibilita aos estudantes a experimentação, observação, análise e interpretação dos fenômenos científicos e matemáticos, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e investigativo. Além disso, promove a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, estimulando a reflexão sobre a relação entre Ciência e Matemática.



De acordo com Moraes e Santos Júnior (2015), o Laboratório de Ensino de Física, podendo ser estendido a de Ciências e de Matemática, favorece a construção do conhecimento de forma colaborativa e cooperativa, pois propicia atividades práticas que incentivam a troca de experiências entre os alunos. Essa abordagem pedagógica valoriza a participação ativa dos estudantes no processo educativo, tornando-os protagonistas de sua própria aprendizagem.

Figura 03. Preparação do vulcão para a Feira de Ciências no espaço dedicado ao Laboratório de Ciências e Matemática do Colégio Octávio Mangabeira.



Fonte: Residente Mateus de Castro, 2023.

Figura 04. Planetário.



Fonte: Residentes do Colégio Municipal Octávio Mangabeira, 2023.

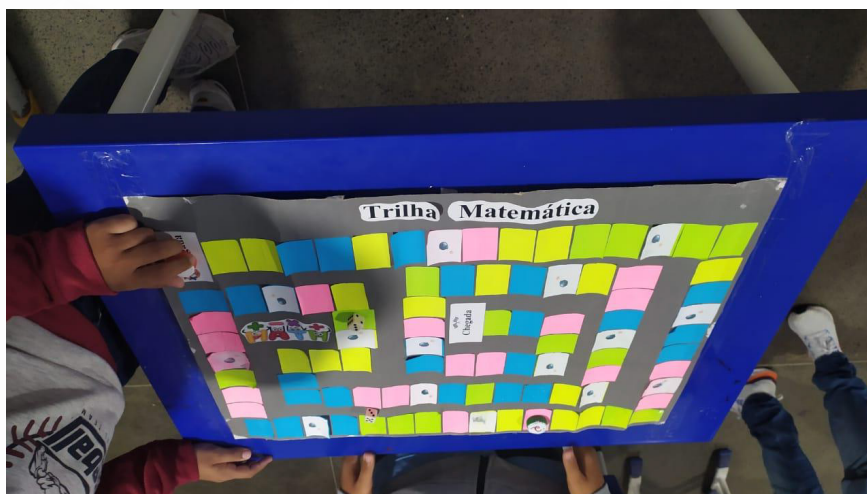


Para Gomes e Cevallos (2018), o laboratório também favorece o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos, como a capacidade de observação, experimentação, inferência e argumentação. Através das atividades realizadas nesse ambiente, os estudantes são estimulados a pensar criticamente, formular hipóteses e testar suas ideias, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e científico.

Além disso, conforme apontado por Santos e Menezes (2020), o uso do Laboratório de Ensino de Química, também estendido aos demais campos de conhecimento das ditas “Ciências Naturais”, proporciona uma aprendizagem mais contextualizada e significativa para os alunos. Ao vivenciarem na prática os conteúdos abordados em sala de aula, eles conseguem relacionar teoria e prática, compreendendo melhor os conceitos estudados e percebendo sua aplicabilidade no cotidiano.

O Laboratório de Matemática e de Ciências fomentou um ambiente propício para a construção do conhecimento matemático e científico, por meio da experimentação e da investigação. Os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar em grupos, trocar ideias e discutir soluções, o que contribui para o desenvolvimento da capacidade de argumentação, raciocínio lógico-matemático e discussão das bases do conhecimento científico. De acordo com Santos (2019), essa interação entre os estudantes favorece a construção coletiva do conhecimento e estimula a colaboração e o trabalho em equipe.

Figura 05. Jogo da Trilha Matemática.



Fonte: Todos os residentes, 2023.



Na perspectiva da ação do subprojeto indicado, o Laboratório de Ensino de Ciências e Matemática se tornou um centro de ‘planejamento estratégico’ de uma atividade que já ocorria nas escolas antes da atuação dos residentes: a Feira de Ciências. Além de armazenar alguns modelos concretos manipuláveis (para uso didático futuro), os residentes, conjuntamente com preceptores e demais professores das respectivas escolas-campo, instruíram sobre a elaboração de experimentos e outros modelos concretos que serão utilizados pela própria escola e serão expostos em outras feiras de ciências.

Diante dessas considerações, é fundamental que as escolas invistam na implementação e no sucesso do laboratório de Ciências ou Matemática como estratégia pedagógica, e um caminho viável, de acordo com o desenvolvimento das atividades do PRP, é o uso de situações didáticas, a estruturação do meio didático e o estabelecimento de novos contratos didáticos, que não necessitam necessariamente de requisitos materiais. Assim o laboratório em jogo pode ser compreendido como um conjunto coordenado de situações didáticas para o ensino dos diversos objetos do conhecimento.

Figura 06. Feira de Ciências do Colégio Octávio Mangabeira. Da esquerda para a direita: residentes Gustavo, Luísa e Rayane.



Fonte: Residentes do Colégio Octávio Mangabeira, 2023.



Através desse recurso inovador, os alunos são estimulados a se envolver ativamente no processo de aprendizagem, tornando-se protagonistas do próprio conhecimento. Dessa forma, é possível promover uma educação mais dinâmica e contextualizada, preparando os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As abordagens do Ensino via Teoria das Situações Didáticas e via Teoria Antropológica do Didático oferecem ferramentas conceituais importantes para repensar a prática pedagógica no ensino de Ciências e Matemática. O uso de laboratórios educacionais pode potencializar essas abordagens ao proporcionar experiências práticas aos alunos, favorecendo a construção ativa do conhecimento. É fundamental que os professores estejam atentos às inovações pedagógicas e busquem constantemente atualizar suas práticas educativas para melhor atender às necessidades dos estudantes neste século XXI.

Foi possível observar com o desenvolvimento das atividades do PRP, que o Laboratório de Ensino de Ciências e Matemática é uma ferramenta relevante ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas da Educação Básica. Por meio desse espaço privilegiado, os alunos têm a oportunidade não apenas de adquirir conhecimentos teóricos, mas também de desenvolver habilidades cognitivas essenciais para sua formação integral. Tal inferência se deu pela observação das possibilidades de o Laboratório ser uma ferramenta de experimentações de situações didáticas, na acepção apresentada por Brousseau, isso implicou em considerar dentre outros aspectos os efeitos do contrato didático e o meio didático.

Assim sendo, é fundamental que as instituições de ensino invistam na estruturação e adequação desses espaços para proporcionar uma educação mais dinâmica, participativa e significativa para seus estudantes, mas atentar para o fato que nem sempre o meio que favorecerá o desenvolvimento das atividades num laboratório será material. A sala de aula é um laboratório de situações didáticas que podem colaborar com a aprendizagem.

Ao final deste trabalho, em anexo, seguirão algumas imagens resultantes da atuação do trabalho dos residentes.



5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Brasil (CAPES), da Universidade Federal do Oeste da Bahia, do Colégio Estadual de Barreirinhas, do Colégio Municipal Octávio Mangabeira Filho e do Colégio Municipal Padre Vieira, sendo estes últimos localizados no município de Barreiras – BA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação - MEC/CAPES. **Portaria Gab N.º 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Residência Pedagógica. Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Brasília, 2018.

BROUSSEAU, G. Theory of didactical situations in mathematics (N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, & V. Warfield, Eds. & Trans.). **Mathematics Education Library**, v. 19, p. 86-87, 1997.

BROUSSEAU, G. Didactique et mathématiques: de l’histoire des disciplines à la formation des enseignants. In: CHEVALLARD, Y.; BOSCH, M. (Org.). **La didactique des mathématiques en mutation**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1998.

BROUSSEAU, J.C.; CHEVALLARD, Y. **Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques et en sciences physiques: rapport au ministère d’Éducation nationale**. La Pensée Sauvage Éditions , 1985

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique du savoir savant vers le savoir enseigné**. Revue française pédagogie, tome 61, n.º 1(1985). pp 12-21

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del Saber Sabio al Saber Enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 1991

DALCIN, A.; FISCHER, M. C. B. O acervo do Laboratório de Matemática do Instituto de Educação General Flores da Cunha. **História da Educação**, v. 25, p. e102551, 2021.



DELIZOICOV, D. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, J. B.; CEVALLOS, I. O laboratório de ensino de matemática da escola estadual padre Tiago: concepções dos professores sobre a sua utilização e implicações no processo de ensino e aprendizagem. **Conspiração** - Revista dos Professores que Ensinam Matemática, v. 1, n. 2, p. 16-30, 2018.

LORENZATO, S. et al. **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. 2006.

MORAES, J. U. P.; JUNIOR, R. S. S. Experimentos didáticos no ensino de física com foco na aprendizagem significativa. **Lat. Am. J. Phys. Educ.** Vol, v. 9, n. 2, p. 2504-1, 2015.

SANTOS, L. R. dos; MENEZES, J. A. de. A experimentação no ensino de Química: principais abordagens, problemas e desafios. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 12, n. 26, p. 180-207, 2020.

SANTOS, M. F. **Laboratórios de Matemática: possibilidades pedagógicas para o ensino-aprendizagem da disciplina**. Curitiba: Appris Editora, 2019.

SANTOS, R. C. dos; GUALANDI, J. H. **Laboratório de Ensino de Matemática: O uso de materiais manipuláveis na formação continuada dos professores**. XII ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática, p. 2-4, 2016.

SILVA, A. J. N. da. O Laboratório de Educação Matemática e a Formação Inicial de Professores de Matemática. **Revista Internacional Educon**, v. 1, n. 1, p. e20011001-e20011001, 2020.

SMITH, J. **O uso do Laboratório de Matemática no Ensino Fundamental: uma abordagem reflexiva**. São Paulo: Editora Ática, 2017.



O PAPEL DOS JOGOS LÚDICOS NO ENSINO DE RECICLAGEM: UMA AÇÃO SUSTENTÁVEL

Maria Tacielle Ramalho¹

Genivaldo Filho²

Láis Santos³

Janderson Nascimento⁴

Magnólia Santos⁵

Aldenir Santos⁶

Resumo: Embora a reciclagem seja uma prática essencial para reduzir o impacto ambiental e promover a sustentabilidade, ela enfrenta uma série de desafios que podem afetar a sua eficácia. Desse modo o ensino desempenha um papel crucial na melhoria dos problemas relacionados à reciclagem, pois a conscientização e a educação ambiental são fundamentais para promover práticas sustentáveis. Com isso a pesquisa teve o objetivo de implementar jogos didáticos para contextualizar e abordar a reciclagem e a forma correta de descartar o lixo. Para tanto foi realizado a construção de dois jogos sendo: o jogo das argolas e o tabuleiro humano, com materiais de baixo custo e alguns materiais que seriam descartados no lixo, facilitando a produção dos jogos. Após isso, foram elaboradas 28 perguntas sobre reciclagem que foram aplicadas durante o jogo. Com os jogos produzidos foi iniciado as

1 Graduando em Licenciatura em Química, Bolsista PIBID, UNEAL, Campus I Arapiraca_AL tacielle.santos@alunos.uneal.edu.br

2 Graduando em Licenciatura em Química, Bolsista PIBID, UNEAL, Campus I Arapiraca_AL

3 Graduando em Licenciatura em Química, Bolsista PIBID, UNEAL, Campus I Arapiraca_AL 4

4 Graduando em Licenciatura em Química, Bolsista PIBID, UNEAL, Campus I Arapiraca_AL janderson.santos.2023@alunos.uneal.edu.br

5 Professora de Química <Supervisora>, Bolsista PIBID, UNEAL, Campus I magnolia.carla@professor.educ.al.gov.br

6 Coordenadora do curso de Licenciatura em Química da Unear <Coordenadora do núcleo do PIBID Química >, Bolsista PIBID, UNEAL, Campus I aldenir.santos@uneal.edu.br



exposições nas escolas de Arapiraca e dos municípios vizinhos. As exposições trouxeram um resultado muito positivo, visto que se observou uma enorme participação dos alunos que estavam presente nas escolas, pois a utilização de jogos como meio educativo construiu relações entre eles, otimizou resultados exercitando a capacidade de decisão dos alunos, e possibilitando uma experiência com a educação ambiental, incentivando a reciclagem. Portanto com base nos resultados obtidos constatou-se que durante a aplicação dos jogos o ensino se tornou proveitoso e agradável, engajando os alunos de forma participativa, fortalecendo habilidades de trabalho em equipe, de forma que impulsionam o pensamento do estudante ao meio ambiental, promovendo a reutilização de materiais recicláveis.

Palavras-chave: Jogos Didáticos; Reciclagem; Educação Ambiental.



1 INTRODUÇÃO

A Química pode ser o instrumento pelo qual a Educação Ambiental deve ser vista como um processo de permanente aprendizagem que valoriza as diversas formas de conhecimento, forma cidadãos com consciência local e planetária. A questão do lixo atinge toda a população e é um problema que vem se agravando com o passar dos anos. Vários conceitos foram trabalhados durante o desenvolvimento da pesquisa, tais como: poluição ambiental, radioatividade, meio ambiente, impacto ambiental/poluição, qualidade de vida, desenvolvimento sustentável, saúde, cidadania, educação ambiental, entre outros.

Assim, o aprendizado em química deve possibilitar ao aluno a compreensão tanto dos processos químicos em si, quanto suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas (SANTOS; LIMA; CELESTINO, 2020).

A utilização das Metodologias Ativas tem sido contemplada como uma abordagem que norteia a educação e possibilita aos alunos desenvolverem conhecimentos e habilidades, através de estímulos que favoreçam o aprendizado por meio de descobertas, moldada pela interação, participação, intervenção e bidirecionalidade (PUCINELLI et. al, 2021).

Para Vygotsky (1989) o jogo tem importância por influência no desenvolvimento da concentração, e através do jogo o aluno é levado a uma esfera de conhecimento no qual se vê em uma situação, influenciando na sua criticidade e seu discernimento em diversas situações.

Portanto, vincular estratégia de aulas que incorporam recursos inovadores ao ensino de ciências torna-se altamente benéfico e significativo, pois envolve o uso de ferramentas de aprendizagem acessíveis aos alunos diariamente, incentivando-os a utilizá-la de maneira eficiente e promissora, especialmente no contexto de práticas de educação ambiental (SANTOS, 2023).

Com base no estudo desenvolvido, a presente pesquisa visa implementar jogos didáticos para contextualizar e abordar a reciclagem e a forma correta de descartar o lixo. Auxiliando o processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida pela equipe do PIBID de Química da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL através pesquisa-ação,



intitulada “Exposição Lúdico Científica Itinerante: Química no Cotidiano e Sustentabilidade”. Esta pesquisa envolveu a realização de exposições em escolas de educação básico, Feira de Ciências de Alagoas - Fecial e na Semana de Ciência e Tecnologia na Universidade Estadual de Alagoas - SNCT. Esses eventos ocorreram em diferentes momentos no estado de Alagoas.

No primeiro momento a pesquisa foi voltada para a construção dos jogos das argolas, tabuleiro humano e elaboração de 28 perguntas utilizadas no jogo (Quadro 1) os sites Google Acadêmico, Scielo e Portal da CAPES foram utilizados como base de dados para a formulação das perguntas.

Quadro 1. Construção dos jogos

PERGUNTAS DOS JOGOS	
1. EMBALAGENS DE AGROTÓXICOS E ÓLEOS LUBRIFICANTES PODE SER CONSIDERADO? A - LIXO PLÁSTICO. B - RESÍDUOS PERIGOSOS.	2. O ÓLEO DE COZINHA PODE SER CONSIDERADO? A - RESÍDUOS PERIGOSOS. B - LIXO ORGÂNICO.
3. PILHAS E BATERIAS PODEM SER CONSIDERADAS? A - LIXO METÁLICO. B - RESÍDUOS PERIGOSOS.	4. O ÓLEO DE COZINHA PODE SER REUTILIZADO PARA A FABRICAÇÃO DE? A - SABÃO, BIODIESEL E OUTROS PRODUTOS. B - VENENO, ESMALTE E EM ALIMENTOS.
5. QUAL A COR QUE REPRESENTA OS RESÍDUOS PERIGOSOS NA COLETA SELETIVA? A - MARRON B - LARANJA	6. QUAL O TEMPO DE DECOMPOSIÇÃO DO PNEU (BORRACHA)? A - 600 ANOS B - 200 ANOS
7. QUAL A COR QUE REPRESENTA OS METAIS NA COLETA SELETIVA? A - LARANJA B - AMARELO	8. QUAIS OS DOIS GRANDES GRUPOS QUE OS METAIS SÃO CLASSIFICADOS? A - FERROSOS E NÃO FERROSOS B - RESÍDUOS CORTANTES E ELETRODOMÉSTICOS
9. QUAL DOS METAIS SE ENCAIXA EM NÃO RECLÁVEIS? A - CLIPES E GRAMPOS B - LATAS E ARAMES	10. QUAL O TEMPO DE DECOMPOSIÇÃO DE UMA LATA DE ALUMÍNIO? A - DE 200 A 500 ANOS B - DE 50 A 150 ANOS
11. QUAIS OS TIPOS DE PAPÉIS QUE NÃO SÃO REAPROVEITADOS? A - PAPÉIS FOTOGRÁFICOS E FITAS ADESIVAS B - JORNAIS E REVISTAS	12. QUAL NOME DO PROCESSO EM QUE SÃO UTILIZADOS PRODUTOS QUÍMICOS PARA A RETIRADA DE TINTA? A - DESTINTAGEM B - LAVAGEM
13. QUAL O TEMPO DE DECOMPOSIÇÃO DO PAPELÃO? A - 1 A 5 ANOS B - 3 A 6 MESES	14. QUAL A PRIMEIRA ETAPA DA RECICLAGEM DO PAPEL? A - TRIAGEM B - SEPARAÇÃO



15. AS PILHAS PODEM SER RECICLADAS? A - SIM B - NÃO	16. O LIXO RADIOATIVO PODE SER RECICLADO? A - NÃO B - SIM
17. QUAL A COR DA LIXEIRA QUE INDICA RESÍDUOS RADIOATIVOS NA COLETA SELETIVA? A - PRETO B - ROXO	18. QUAL MATERIAL ABAIXO NÃO PODE SER RECICLADO? A - BITUCAS DE CIGARROS B - MADEIRA VELHA
19. O QUE DEFERENCIA O LIXO RADIOATIVO DOS DEMAIS? A - A PRESENÇA DE UM ELEMEN TO QUÍMICO RADIOATIVO EM SUA COMPOSIÇÃO B - A PRESENÇA DE UMA BASE EM SUA COMPOSIÇÃO	20. ONDE BOA PARTE DO LIXO RADIOATIVO É PRODUZIDO? A - USINAS NUCLEARES E MADEIREIRAS B - HOSPITAIS E USINAS NUCLEARES
21. QUANTO TEMPO O PLÁSTICO LEVA PARA SE DECOMPOR? A - 50 ANOS B - 400 ANOS	22. QUAL A COR QUE REPRESENTA O PLÁSTICO NA COLETA SELETIVA? A - VERMELHO B - LARANJA
23. QUAL TIPO DE PLÁSTICO MAIS RECICLADO NO BRASIL? A - GARRAFAS PET B - ISOPOR	24. É POSSÍVEL REUTILIZAR O PLÁSTICO EM CASA? A - NÃO, POIS POSSUI EM SUA COMPOSIÇÃO SUBSTÂNCIAS NOCIVAS À SAÚDE B - SIM, É POSSÍVEL REUTILIZAR DESTINADO ELE A OUTRAS FUNÇÕES POR MEIO DO ARTE-SANATO
25. O QUE PODEMOS FAZER PARA REDUZIR OS DANOS CAUSADOS PELO PLÁSTICO AO MEIO AMBIENTE? A - REDUZIR O PRÓPRIO CONSUMO, EVITANDO PLÁSTICOS DESCARTÁVEIS B - JOGAR O LIXO PLÁSTICO JUNTO A OUTROS MATERIAIS POIS NÃO É NECESSÁRIO A RECICLAGEM	26. QUAL A COR QUE REPRESENTA O VIDRO NA COLETA SELETIVA? A - AZUL B - VERDE
27. QUAL A COR DA LIXEIRA DE RESÍDUOS ORGÂNICOS? A - MARRON B - PRETA	28. QUANTO TEMPO O VIDRO LEVA PARA SE DECOMPOR NA NATUREZA? A - 4000 ANOS B - 120 ANOS

Fonte: Autores da pesquisa (2023)

Para o jogo das argolas foram utilizadas 9 garrafas pet, fio de antena parabólica para produção das argolas e o emborrachado para enumeração das garrafas. E para o jogo tabuleiro humano foram utilizados papelões para confeccionar o dado, as casas onde o jogador iria percorrer, e emborrachados para fazer os números das casas.

Desse modo, as regras dos jogos se deram da seguinte forma:



- **Regra para o jogo das argolas**
 1. Após formar equipes com 6 participante para o jogo das argolas, um representante de cada equipe decidia no par ou ímpar para ver qual equipe iria começar o jogo.
 2. Em seguida era feita uma pergunta e se a equipe acertasse a pergunta, receberia 3 argolas para jogar. Cada trio de argolas tinham uma cor específica (verde, azul, amarela e preta), com o objetivo de diferenciar as equipes. Todavia, todas as equipes recebiam uma argola de cor preta que dobrava a pontuação da garrafa caso acertasse. Vencia o jogo a equipe que fizesse mais pontos no total de 5 rodadas.
- **Regras destinadas ao jogo Tabuleiro Humano**

O jogo tabuleiro humano era formado por equipes com 6 alunos, em seguida cada equipe elegia um representante para jogar o dado e a equipe que tirasse o maior número iria iniciar o jogo. Após essa etapa a equipe que tirou o maior número jogava o dado novamente e em seguida respondia uma pergunta realizada pelos autores da pesquisa e caso acertasse andaria o número de casas indicadas no dado. O jogo possuía algumas casas armadilhas (volte uma casa, faça seu adversário voltar duas casas, avance duas casas) que tinham a função de tornar o jogo mais interessante e competitivo.

2.3.2 Exposição

O segundo momento constituíse da aplicação dos jogos produzidos nas escolas de Arapiraca e municípios vizinhos como: Junqueiro; Major Isidoro e Campo Alegre, Feiras de Ciências e Semana de Ciência e tecnologia; com intuito de conscientizá-los sobre a importância da reciclagem na construção de materiais didáticos através dos jogos lúdicos e a forma correta de descarte do lixo, assim cultivando nos alunos uma consciência ecológica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observou-se durante a aplicação dos jogos nas escolas com a “Exposição Lúdico Científica Itinerante: Química do Cotidiano e Sustentabilidade”, que o uso de jogos lúdicos como metodologia ativa no ensino, permite que os discentes participem mais ativamente das aulas, tornando-se protagonistas



da sua própria aprendizagem. O ensino pelo protagonismo torna os estudantes mais independentes e participativos no ambiente escolar, facilitando assim, o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo D'arc (2022), o uso dos jogos como meio educativo constrói relações, otimiza resultados exercitando a capacidade de decisão do jogador. É necessário que os professores se tornem intercessores na aplicação dos jogos orientando e avaliando integralmente. Pois, o professor tem a função de buscar novos métodos, que facilitem a compreensão dos discentes.

A primeira exposição do projeto ocorreu no dia 13 de junho, no Instituição Federal de Alagoas (IFAL), com a presença dos discentes e docentes do instituto, participando ativamente dos jogos lúdicos (Figura 1).

Figura 1. Exposição Lúdico Científica Itinerante: Química do Cotidiano e Sustentabilidade, Instituto Federal de Alagoas, dia 13 de junho de 2023.



Fonte: Autores da pesquisa (2023)

Os discentes demonstraram muito interesse pelos jogos lúdicos, trabalhando em equipes para solucionar as questões apresentadas nos jogos, e assim promovendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e físico dos estudantes. A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) possui marcas de sua origem na Teoria da Indagação de John Dewey, filósofo, psicólogo e



educador, para ele a forma de aprender deve partir de desafios, problemas ou situações intencionais que provoquem dúvidas (LÓPEZ, 2020).

A segunda exposição aconteceu na Escola estadual de Educação Básica Costa Rêgo, no município de Arapiraca, Alagoas (Figura 2).

Figura 2. Exposição Lúdico Científica Itinerante: Química do Cotidiano e Sustentabilidade, Escola Estadual de Educação Básica Costa Rêgo, dia 15 de agosto de 2023.



Fonte: Autores da pesquisa (2023)

A exposição continuou acontecendo de forma proveitosa e produtiva em outras escolas como na Escola Estadual Padre Aurélio Góis, localizada na cidade de Junqueiro (Figura 3). Os discentes demonstraram curiosidade e interesse pela metodologia aplicada nos jogos. Pois, através dos jogos foi possível contemplar diferentes áreas do conhecimento dos estudantes, tornando assim a aprendizagem mais divertida. Por facilitar a associação do aprendizado e construção do conhecimento de forma lúdica, os jogos didáticos são um diferencial nas aulas. Os alunos, na grande maioria, são receptivos ao desenvolvimento dessas atividades de compreensão e assimilação, independente da área do conhecimento. Entretanto, na disciplina de ciências, principalmente quando são abordados os conteúdos de química, os alunos apresentam maior dificuldade, sendo assim, as atividades práticas e lúdicas podem auxiliar a aprendizagem significativa (CARBO; SILVA 2019).



Figura 3. Exposição Lúdico Científica Itinerante: Química do Cotidiano e Sustentabilidade, Escola Estadual Padre Aurélio Gois, dia 19 de setembro de 2023.



Fonte: Autores da pesquisa (2023)

A exposição da 20ª semana Nacional de Ciências e tecnologia (SNCT). Aconteceu na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), nos dias 15, 16, 17 de outubro de 2023. A exposição foi desenvolvida e aplicada pelos integrantes do programa PIBID (Figura 4), de maneira expositiva e tendo como público-alvo os discentes das escolas públicas do município de Arapiraca e das cidades vizinhas. Onde teve como objetivo principal a apresentação do projeto para alunos da rede pública EJA, proporcionado através de recursos lúdicos a realização do ensino de química do cotidiano e sustentabilidade. Uma das principais dificuldades no processo de ensino e aprendizagem é conseguir instigar o interesse do discente ao estudo. Com esta reflexão não queremos dizer o que está certo ou errado nos métodos de ensino. Destacamos apenas que se fazem necessárias alternativas metodológicas que resultem no aumento do interesse discente e sua motivação para o estudo (HERBERT; SHERON, 2017).

A exposição dos jogos também se fez presente na III Feira de Ciências de Alagoas (FECIAL), nos dias 22 e 23 de novembro. Com o público-alvo de escolas públicas e privadas de todos os municípios de Alagoas. O jogo didático deve ser utilizado como forma de simplificar ou até mesmo como um meio de associar o conteúdo trabalhado em sala de aula com algo mais “palpável” e atrativo aos discentes. Pode ser utilizado para atingir determinados objetivos pedagógicos (Do canto et al., 2021).



Figura 4. Exposição Lúdico Científica Itinerante: Química do Cotidiano e Sustentabilidade, Semana Nacional de Ciências e Tecnologia, dia 15,16 e 17 de outubro de 2023.



Fonte: Autores da pesquisa (2023)

Figura 5- Exposição Lúdico Científico Itinerante: Química do Cotidiano e Sustentabilidade, Feira de Ciências de Alagoas (FECIAL), dia 22 e 23 de novembro de 2023.



Fonte: Autores da Pesquisa (2023)



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos durante a produção e execução dos jogos, foi possível evidenciar que o processo de aprendizagem ocorreu de maneira didática e proveitosa. Esse êxito pode ser atribuído não apenas ao entusiasmo que os jogos exercem sobre os jovens, mas também à sua capacidade singular de engajar os participantes de forma dinâmica e participativa.

Além de fomentar o interesse dos estudantes, os jogos desempenharam um papel fundamental no fortalecimento das habilidades de trabalho em equipe, proporcionando um ambiente propício para a colaboração e a interação social. Essa vertente colaborativa não apenas enriqueceu a experiência de aprendizado, mas também contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências interpessoais essenciais.

Outro aspecto digno de destaque reside na contribuição dos jogos para a disseminação do conhecimento. Através da imersão em desafios e situações práticas apresentadas pelos jogos, os participantes não apenas absorveram os conceitos teóricos, mas também os aplicaram de maneira concreta, consolidando, assim, uma compreensão mais profunda e contextualizada.

É notável destacar que os jogos se revelaram como uma ferramenta valiosa para os alunos que enfrentam maiores desafios na assimilação dos conteúdos. Ao oferecer uma abordagem alternativa e envolvente, proporcionaram uma oportunidade adicional para esses estudantes consolidarem seus conhecimentos, superando barreiras e promovendo a inclusão no processo de aprendizagem.

Da mesma forma que os jogos impulsionam o pensamento dos estudantes, a sensibilização ambiental promovida pela reciclagem instiga a comunidade educativa a reavaliar seu papel na preservação do planeta. Ao unir essas duas estratégias, não apenas aprimoramos as competências cognitivas e sociais dos alunos, mas também cultivamos uma consciência ecológica que ultrapassa os limites tradicionais da sala de aula.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-soafinal_s_ite.pdf>. Acessado em out de 2021.



CAMARGO, L. N.; CAMARGO, S. C.L. A inclusão escolar do autista por meio das metodologias ativas. Disponível em: <https://www.uninter.com/cadernouninter/index.php/intersaberes/article/view/1374>. Acesso em: 25nov. 2023.

AMARAL. R. C. B.; LUCENA, Y. F.; ABREU, B. P.; BARBOSA, P.; SILVA, A. Metodologias ativas: tecnologias assistivas com um novo olhar para a inclusão. RIO DE JANEIRO/RJ. Maio de 2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/152.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

DOS SANTOS, P. T. A.; DIAS, J.; DE LIMA, V. E.; DE OLIVEIRA, M. J.; NETO, L. J. A.; CELESTINO, V. de Q. Lixo e reciclagem como tema motivador no ensino de química. Eclética Química, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 78–92, 2011. DOI: 10.26850/1678-4618eqj.v36.1.2011.p78-92. Disponível em: <https://revista.iq.unesp.br/ojs/index.php/ecletica/article/view/132>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SOUZA, G. A. P., GHIDINI, A. R., SANTOS, A. L., & SOUZA, A. A. de. (2018). Elaboração de Materiais Didáticos: Possibilidades na Formação de Professores de Química. Revista Debates Em Ensino De Química, 4(1), 47–58. Recuperado de <https://journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/1345>

ALMEIDA, F. S.; OLIVEIRA, P. B. de; REIS, D. A. dos. The importance of didactic games in the teaching-learning process: An integrative review. Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 4, p. e41210414309, 2021. DOI: 10.33448/rsd.v10i4.14309. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14309>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SOARES, M. H. F. B., & GARCEZ, E. S. da C. (2017). Um Estudo do Estado da Arte Sobre a Utilização do Lúdico em Ensino de Química. Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências, 17(1), 183–214. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2017171183>

SILVANO, SANTOS. Práticas em educação ambiental em uma escola pública no município de Damião - PB. Ufcg.edu.br, 2023. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/31159>>. Acesso em: 25 jan. 2024.



O PIBID E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE BIOLOGIA

Wanna Santos de Araújo¹

Glauce Kelly da Costa Silva²

Matheus da Silva Bizerra³

Edson Rodrigues Costa⁴

Auanna Kelly Mendes Alexandre⁵

Maria Das Mercês Barros Santiago⁶

Resumo: A necessidade de novas metodologias, a fim de se obter uma aprendizagem significativa dos conteúdos de ciências e biologia, vem sendo um tópico demasiadamente discutido entre professores e estudiosos imersos num contexto educacional. Assim, o presente trabalho tem como objetivo descrever as principais contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID na promoção de uma aprendizagem significativa dos conteúdos de ciências e biologia em duas escolas da rede pública municipal de ensino da cidade de Bom Jesus - PI. Para isso, foi utilizada como instrumento de construção dos dados a técnica do grupo focal, com 6 (seis) alunos em cada grupo selecionados de forma aleatória nas respectivas

- 1 Doutora em educação, Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID, UFPI, *Campus CPCE*, wannasantos@ufpi.edu.br
- 2 Graduando em Licenciatura de Ciências Biológicas, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, UFPI, *Campus CPCE*, glaycekelly@ufpi.edu.br
- 3 Graduando em Licenciatura de Ciências Biológicas, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, UFPI, *Campus CPCE*, bizerracpce2020@ufpi.edu.br
- 4 Graduando em Licenciatura de Ciências Biológicas, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, UFPI, *Campus CPCE*, edsonrodrigues@ufpi.edu.br
- 5 Graduando em Licenciatura de Ciências Biológicas, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, UFPI, *Campus CPCE*, auannakellymendes@gmail.com
- 6 Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, UFPI, *Campus CPCE*, mercesbs@outlook.com



escolas. Onde obtive-se relatos autênticos a respeito do efeito que as atividades práticas aplicadas e desenvolvidas pelos participantes do PIBID, licenciandos em Ciências Biológicas, contemplando eixos como didática das aulas, avaliação da aprendizagem, aprendizagem em ciências, relação teoria-prática e monitoria. Ademais, em vários relatos foi possível notar tanto as vantagens trazidas pelo programa quanto as dificuldades encontradas ao se deparar com os diferentes contextos estruturais e administrativos das duas escolas, e que reforçam o elo entre teoria e prática, universidade e escola. Por último, tais contribuições do programa em aulas práticas e monitorias, vem refletindo na aprendizagem significativa e promoção do caráter ativo e afetivo dos estudantes voltado as Ciências Biológicas.

Palavras-chave: Ensino; Aulas Práticas; Alunos Ativos.

Abstract: The need for new methodologies in order to achieve meaningful learning of science and biology content has been a topic much discussed among teachers and scholars in an educational context. The aim of this study is to describe the main contributions of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) in promoting meaningful learning of science and biology content in two public schools. To this end, focus group techniques were used as an instrument for constructing the data, with 6 (six) students in each group selected at random in the respective schools. We obtained authentic reports on the effect of the practical activities applied and developed by the PIBID participants, who are undergraduates in Biological Sciences, also focusing on axes such as the didactics of classes, assessment of learning, learning in science, the theory-practice relationship and monitoring. In addition, in several reports it was possible to note both the advantages brought by the program and the difficulties it encountered when faced with the different structural and administrative contexts of the two schools. However, the program's contributions in practical classes and tutoring have been reflected in meaningful learning and the promotion of students' active and affective character in the biological sciences.

Keywords: education; teaching; practical classes; active students.



1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, é uma iniciativa do Ministério da Educação - MEC que possui um viés de mão dupla, uma vez que proporciona a construção de saberes práticos e teóricos necessários à formação docente, e paralelo auxilia escolas da rede pública no desenvolvimento de atividades complementares (Brasil, 2018).

No decorrer de suas edições, a partir de uma análise dos editais publicados pelo programa, segundo De Farias e Rocha (2012), é possível notar que o PIBID empregou na sua abordagem a aproximação universidade-escola partindo do desenvolvimento de práticas formativas, inovadoras e favoráveis ao binômio teoria e prática.

Segundo Rabelo (2018), alguns trabalhos vêm destacando o PIBID como uma ferramenta benéfica à promoção de melhorias no ensino voltado a educação básica em função da atuação dos bolsistas, construindo uma dimensão colaborativa com o Professor Supervisor da escola, partindo do desenvolvimento de estratégias e práticas pedagógicas diferenciadas.

Ademais, De Farias e Rocha (2012), afirma que dentre os objetos alcançados pelo programa inclui-se tanto as escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da média nacional quanto para aquelas com experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, visando assimilar as distintas realidades que rodeiam o âmbito educacional do país.

Na tentativa de entender o transcurso histórico trançando um panorama sobre o Ensino de Ciências, Santos e Bessa (2021), evidencia as dificuldades acerca deste ensino, influenciam na desmotivação de professores e alunos na falta de equipamentos e ambientes adequados, ainda que seja regulamentado em todo seu processo, isto influencia no índice de evasão, impactando no aprendizado significativo e conseqüentemente nas avaliações internas e externas.

Nas diferentes tentativas de minimizar as dificuldades na educação para uma aprendizagem significativas dos alunos, tópicos como a necessidade da formação de professores e de novas metodologias são discutidos. De acordo com Fabris e Oliveira (2013), a formação de professores para a educação básica no Brasil foi alcançada por vários empecilhos, sendo submetida a numerosas políticas de formação, e em seu momento atual enfrenta obstáculos.



Bem como, a busca por novas metodologias a fim de se obter uma aprendizagem significativa e segundo Paiva *et al.*, (2016), que enfatiza fortemente a respeito do papel crucial que as metodologias assumem no processo de ensino, e aos quais até recentemente não recebia a atenção devida, o mesmo expõe que enquanto os conteúdos do ensino informam, os métodos do ensino formam.

Outrora, o trabalho de Nunes *et al.*, (2018), destaca o vasto repertório de termos técnico-científico recorrentes na literatura, sendo um traço conspícuo da biologia enquanto disciplina, aumentando o grau de complexidade desta ciência para os alunos de ensino fundamental e médio. À vista disso, novas metodologias vêm sendo pensadas, principalmente na área das ciências naturais, devido ao seu repertório próprio, com um único fito, a formação de uma aprendizagem significativa. Mas como definir-se-ia algo tão subjetivo?

No trabalho de Moreira (2006), é caracterizada a aprendizagem com significado como a interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. E segundo Silva e Junior (2013), Vigotski já falava sobre este tipo de aprendizagem em seus escritos a respeito de conceitos espontâneos (ou cotidianos) e conceitos científicos, no qual os conceitos espontâneos viriam das experiências do indivíduo, não havendo relação ainda com o ensino formal, enquanto que os conceitos científicos seriam os conhecimentos sistematizados adquiridos em instituições formais de ensino. Assim, nota-se que dentro da temática de aprendizagem significativa saem várias linhas de pensamento e aqui buscou-se sintetizar as interpretações deste tema tão amplo.

Por fim, discutir a respeito de biologia sempre abrirá um leque de possibilidades, assim Mayr (2005), a define como uma ciência, onde a mesma passou pela história marcando a cultura da sociedade como um todo. Isto numa segunda análise também pode ser definida como cultura, ainda que não desempenhando um papel na elevação do espírito humano como a filosofia ou a arte, mas contribuindo de forma significativa com a vida das pessoas (Delizoicov, 2011).

A partir de uma análise Temporal da década de 1970 e 2010 sobre o ensino de biologia no Brasil, segundo Filho; Almeida e Oliveira (2021), constataram uma mudança na percepção a respeito da importância deste ensino, de nivelamento baixo em 1970, mais sob uma nova Visão em 1980, sendo um elemento importante para a transformação da sociedade brasileira. Observando assim, como as características da sociedade influenciam suas mudanças nas respectivas décadas.



Mediante todas estas afirmações, o presente trabalho tem como objetivo descrever as principais contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID na promoção de uma aprendizagem significativa dos conteúdos de ciências e biologia em duas escolas da rede pública de ensino. Vale ressaltar que o fator motivador para realização desta pesquisa foi as observações realizadas pelos discentes de Iniciação à Docência nas escolas que puderam perceber com o passar do tempo um aumento no engajamento dos alunos nas aulas de Biologia.

2 METODOLOGIA

O presente estudo foi construído na cidade de Bom Jesus, Piauí (Latitude 09°04'28" e Longitude 44°21'31"), em duas escolas da rede pública municipal, de ensino fundamental das quais o programa PIBID atua, caracterizadas por escolas A e B. Sua construção seguiu os parâmetros de natureza qualitativa, utilizando grupos focais com 6 (seis) integrantes aleatórios das respectivas escolas em que o PIBID alcançou.

Para tanto, segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica que busca compreender e interpretar os fenômenos sociais, culturais, psicológicos, econômicos e educacionais, a partir de uma perspectiva holística e descritiva. Valorizando o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação estudada, buscando captar a subjetividade, as interações sociais e as múltiplas dimensões dos fenômenos investigados.

Ainda assim, o método de coleta de dados a partir das técnicas do Grupo Focal de acordo com Gatti (2005), tem como essência a coleta, advinda do diálogo e debates promovidos com/e entre os integrantes dos grupos, das informações a respeito do tema em foco, ocorrendo assim, um objetivo pré-definido nas intenções estabelecidas.

Portanto, neste estudo os grupos focais estavam envolvidos de eixos temáticos como a didática das aulas, avaliação de aprendizagem, aprendizagem de Ciências, relação teórico-prática e monitoria dos pibidianos. Isto respeitando o princípio da não diretividade (Corrêa; Oliveira; Oliveira, 2021).

Segundo Oliveira *et al.* (2020, p. 12), “o Grupo Focal utiliza então, da interação grupal para produzir saberes e apreender fatos e acontecimentos que poderiam ser menos acessíveis sem a interação vivenciada em um grupo específico, constituído com essa intenção”. Diante do contexto, são sujeitos desta pesquisa alunos das escolas mencionadas, escolhidos de forma



aleatória. Isso se justifica porque como o foco da pesquisa é a aprendizagem significativa de Biologia nada mais coerente do que ouvir os atores principais desse processo.

É importante salientar que a pesquisa não apresenta riscos aos participantes e que os mesmos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse sentido, para manter o sigilo da identidade, os mesmos foram identificados por estudante 01, 02, 03 e assim sucessivamente. Bem como, foram utilizados blocos de anotações e gravadores para facilitar e alcançar um padrão de fidelidade nas falas de cada estudante.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a análise dos grupos focais, percebeu-se produtos positivos advindos das intervenções práticas implantadas pelo PIBID no ensino-aprendizagem das disciplinas de ciências, assim como problemáticas oriundas de fatores físicos e estruturais das escolas em questão.

Com isso, a partir das amostras analisadas, todos os alunos que participaram dos grupos focais indicaram que houve um aperfeiçoamento de seu entendimento e demonstraram satisfação com as intervenções práticas propostas atreladas à teoria, apontando que obtiveram uma aprendizagem significativa.

O conceito de aprendizagem significativa foi introduzido, em 1963, por David Paul Ausubel, incorporando-se como um novo entendimento do processo de ensino e aprendizagem.

Se eu tivesse que reduzir toda psicologia educacional a um único princípio, diria isto: O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos (Ausubel *et al*, 1980, p. 6).

Para ele, nessa perspectiva o indivíduo conecta uma nova informação de maneira significativa e substancial com conhecimentos relevantes que já fazem parte da sua compreensão (Ausubel *et al.*, 1980). A aplicação de metodologias ativas por meio dos modelos didáticos também contribui para suprir dificuldades encontradas nos conteúdos da disciplina de ciências e desperta o interesse dos discentes.

As informações qualitativas apresentadas confirmam-se em algumas falas dos alunos, como:



A partir das práticas a gente teve entendimento mais a fundo do assunto, a gente tem uma conexão com o professor e com o assunto pra você compreender, porque você quer retratar. E eu acredito que sim, pode mudar e pode ajudar a entender mais o conteúdo na prática. (Aluno (a) 01, escola A)

Eu também já estudei em Teresina quase que minha vida toda, eu estudei em Teresina e lá não tinha estas coisas, mesmo que as escolas fossem maravilhosas, tipo ótimo, mas era muito diferente de trabalhar, não tinha maquete, a gente só estudava, era só o estudo, livro e caderno. (Aluno (a) 02, escola A)

Mas eu acho assim, o ensino que seja só teoria, teoria ajuda. Ajudar? ajuda, mas ficaria mais ainda com teórico, teórico e com prática, pra nos ajudar a proporcionar mais conhecimento do assunto. (Aluno (a) 03, escola A)

Eu vejo o incentivo de vocês que vai ser professor, o incentivo que vocês dão pra nós, da maquete, dos trabalhos. Eu adoro isto! (Aluno (a) 04, escola A)

Deste modo, entende-se que a proposta do ensino prático aconteceu de maneira significativa aos alunos, tendo em vista que eles destacam com frequência estas atividades e externalizam seu contentamento.

No livro “Pedagogia da autonomia”, Paulo Freire (1977), defende uma educação libertadora para uma transformação da sociedade. “A práxis, porém, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor oprimidos” (Freire, 2011, p.52). Nesse sentido, a aprendizagem horizontal surge como pilar fundamental para a construção, desta vez, de uma aprendizagem que se torna significativa, uma vez que por meio deste processo, a princípio, promove-se uma mudança. No entanto, a concepção da efetividade das metodologias ativas internalizadas pelos participantes da pesquisa, denota um ponto importante da ludicidade exposta pela utilização de maquetes e dinâmicas, numa sequência linear constante das falas, se distorcendo nas práticas de laboratório advindo de interferências estruturais, contrastando as duas escolas nas falas dos participantes.

Dessa forma, dentre as práticas de laboratório destacadas pelos alunos da escola A, temos: o terrário com as camadas da crosta terrestre; as misturas heterogêneas e homogêneas onde as misturas se sobrepõem em várias fases ou numa única fase; as células, vegetal e animal em citologia. As mesmas práticas foram realizadas em sala de aula pela escola B, pois



não há laboratório, fator este apontado por alguns alunos como obstáculo ao ensino prático.

Lá no São José nós fizemos uma prática com rochas, onde fumo ver e pegar. Lá tinha tipo um laboratório, que a gente fez esses negócios das rochas e outras coisas lá. (Aluno (a) 01, escola B).

Segundo Gowin (1981), a aprendizagem significativa também segue parâmetros, entre eles está a pré-disposição do aluno para aprender. No qual, esta última deve ser não arbitrária e não literal. Para tanto, os sujeitos da pesquisa demonstraram um posicionamento ativo e de conforto, voltado a sanar as dúvidas diárias com auxílio dos discentes de Iniciação à Docência (pibidianos) em suas atividades de monitoria.

Logo, os artifícios de monitoria e prática efetuadas pelos pibidianos foram reconhecidas pelos estudantes, que de forma comparativa observaram uma alteração crescente nas notas, evidenciadas da seguinte forma:

Antes eu só tirava 6, agora eu tiro 10 (Aluno (a) 02, escola B).

Na prova dela eu tirei 10, e nas outras eu tirava 8 pra cima” (Aluno (a) 04, escola A).

Assim, a relação Universidade-escola não é uma interação unilateral, voltada unicamente para as dificuldades e avanços dos discentes da Educação Básica, é possível fazer observações também sobre a dinâmica de atuação dos discentes de Iniciação à Docência frente a realidade educacional dos alunos e a respeito da formação da identidade docente dos mesmos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, foi possível constatar a eficácia resultante da união do ensino de biologia e PIBID a fim de uma aprendizagem com significado em escolas da rede pública. Ainda mais, a partir da perspectiva dos alunos destas escolas nota-se que o PIBID assumiu um trabalho de desconstrução da ciência mecânica e unicamente tradicional; trocando-se estas por um ensino científico cercado de referências familiares aos conhecimentos dos alunos, tendo como principal foco, clareza e entendimento, em sobreposição à memorização somente.

Os relatos também abrem um parêntese á uma perspectiva afetiva dos estudantes para com a disciplina, pois a partir do momento que os sujeitos



passam a não ter mais uma aprendizagem sem tradução, ou passiva e em vez disso veem por si próprios os processos aos quais seus livros didáticos se referem, a ciência deixa de ser uma integrante estereotipada e restrita da grade da escola e passa a se expandir para além da instituição de ensino, desencadeando uma observação de mundo atenta e diferenciada, pois o conhecimento ganha mobilidade e é levado até os pais ou responsáveis por exemplo, que por vezes possuem saberes de conceitos espontâneos ricos, mas sem repertório científico.

Igualmente, não se pode considerar o programa como uma alternativa de soluções totalitárias, visto que até mesmo este sofre com as variações de seus resultados, ocasionadas por fatores estruturais e organizacionais das escolas onde se aloja. Todavia, por meio desta pesquisa, juntamente ao conjunto de relatos obtidos dos próprios sujeitos inseridos no processo de aprendizagem, mostrou-se que ainda é correto considerar o PIBID como um instrumento eficiente no auxílio ao Ensino básico, como também no aperfeiçoamento das habilidades daqueles que virão a se tornar docentes.

5 AGRADECIMENTOS

A construção deste estudo foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) no financiamento dos bolsistas; da Secretaria Municipal de Educação (SEME) da Universidade Federal do Piauí *Campus* Professora Cinobelina Elvas e da Secretaria de Educação na cidade de Bom Jesus-PI, como instância formadora e receptora dos graduandos respectivamente.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

CORRÊA, A. M. C.; OLIVEIRA, G.; OLIVEIRA, A. C. O grupo focal na pesquisa qualitativa: princípios e fundamentos. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 34-47, 25 dez. 2021

DE FARIAS, I. M. S.; ROCHA, C. C. T. PIBID: uma política de formação docente inovadora?. **Revista Cocar**, v. 6, n. 11, p. 41-50, 2012.



DELIZOICOV, D. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FABRIS, E.H.; OLIVEIRA, S. de. Pibid e as aprendizagens sobre a docência na relação universidade e escola. **Linhas críticas**, p. 429-448, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

FILHO, P. G. F. N.; ALMEIDA, S. M. N. de; OLIVEIRA, V. P. de. O ensino de Biologia no Brasil: décadas 1970 a 2010. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1–12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6388>. Acesso em: 21 jan. 2024.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e humanas.** Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995

GOWIN, D. B. **Educating.** Ithaca-NY: Cornell University Press, 1981. 210p.

MAYR, E. **Biologia, ciência única: reflexões sobre a autonomia de uma disciplina científica.** São Paulo. Editora Companhia das Letras, 2005.

Ministério da Educação. **PIBID-apresentação.** 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>> Data de acesso: 20 de jan de 2024.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa subversiva.** Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 2006.

NUNES, M. da R.; VOTTO, A. P. de S. A **Etimologia como possibilidade de aprendizagem significativa de Biologia.** Revista Thema, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 592–602, 2018. DOI: 10.15536/thema.15.2018.592-602.824. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/824>. Acesso em: 11 mar. 2024.



OLIVEIRA, G. S. de; CUNHA, A. M. de O.; CORDEIRO, E. M.; SAAD, N. dos S. Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa?. **Cadernos da FUCAMP**, v. 19, n. 41, 2020.

PAIVA, M. R. F., PARENTE, J. R. F., BRANDÃO, I. R., & QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016.

RABELO, D. B. B.; COELHO, G. R. As contribuições do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) do subprojeto de biologia da UFES para a profissionalização docente de seus bolsistas e formação continuada do coordenador de área. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 23, n. 2, p. 190-210, 2018.

SANTOS, A. N. B. dos; BESSA, F. G. C. de L. Ensino de Ciências e Biologia: avanços e perspectivas a partir de reflexões e contextos da atualidade. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 16, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i2.603. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/603>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SILVA JUNIOR, B. S. da. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vigotski**. 2013. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.



O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM DUAS ESCOLAS: UMA CÍVICA E OUTRA CÍVICO-MILITAR, NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO MUNICÍPIO DE PARINTINS – AM

Raymara Fonseca dos Santos¹

Jussara Aires de Medeiros²

Rayssa Lima Guerreiro³

Felipe Matheus Araújo Fonseca⁴

Rafael Batista Viana⁵

Mariana Pereira de Andrade⁶

Resumo: O Programa Residência Pedagógica (PRP) tem o intuito de aperfeiçoar a formação dos acadêmicos dos cursos de licenciatura, oportunizando a práxis docente. O presente estudo teve como objetivo principal compreender as semelhanças e diferenças pedagógicas do Programa Residência Pedagógica (PRP) entre duas escolas no município de Parintins- Am, sendo uma escola cívica e outra cívico-militar. Este estudo é de abordagem qualitativa, por meio de análise documental. O público – alvo foram 13 residentes e 45 escolares. Para coleta de dados, utilizamos análise de relatórios e o projeto político pedagógico das referidas escolas. Os principais resultados

- 1 Especialista em Docência no Ensino Superior, Preceptora Bolsista do programa Residência Pedagógica, UFAM, *Campus* Parintins, fs.raymara@gmail.com
- 2 Graduada em licenciatura em Educação Física, Bolsista do programa Residência Pedagógica, UFAM, *Campus* Parintins, jussaraairesdemedeiros@gmail.com
- 3 Graduada em licenciatura em Educação Física, Bolsista do programa Residência Pedagógica, UFAM, *Campus* Parintins, rayssali.guerra@gmail.com
- 4 Graduando em licenciatura em Educação Física, Bolsista do programa Residência Pedagógica, UFAM, *Campus* Parintins, theus1994felipe@gmail.com
- 5 Graduando em licenciatura em Educação Física, Bolsista do programa Residência Pedagógica, UFAM, *Campus* Parintins, rafaelbatista0404@gmail.com
- 6 Professora Orientadora: Mestra em Educação Física, coordenadora de área, Bolsista do programa Residência Pedagógica, UFAM, *Campus* Parintins, andrademp@ufam.ed.br



obtidos apontam as semelhanças e diferenças entre ambas as escolas, uma das semelhanças corresponde a preocupação com o ensino-aprendizagem, e ainda a compreensão dos estudantes quanto a importância do PRP. Os níveis de interesse e participação dos estudantes nas aulas de Educação Física são algumas das diferenças encontradas, além da conduta dos mesmos em relação aos residentes. Diante dos resultados alcançados, ficaram nítidas semelhanças e diferenças nas aulas de Educação Física, durante o PRP entre uma escola cívica e outra cívico militar, o que nos faz refletir sobre possíveis fatores que podem contribuir com isso, por exemplo, o público que ambas as escolas recebem, além de seus respectivos regulamentos, ou ainda a educação recebida em sua criação, da família, enfim, diversos fatores podem contribuir para tais semelhanças e diferenças. Com isso, os autores sugerem futuras pesquisas que visem analisar os fatores que contribuam com as semelhanças e diferenças encontradas entre uma escola cívica e outra cívico militar.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Educação Física; Residentes; Escolares.

Abstract: The Pedagogical Residence Program (PRP) aims to improve the training of academics of the bachelor's degree courses, enabling the teaching praxis. The present study had as its main objective to understand the similarities and pedagogical differences of the Pedagogical Residence Program (PRP) between two schools in the municipality of Parintins-Am, being a civic school and another civic-military school. This study is of qualitative approach, through documentary analysis. The target audience was 13 residents and 45 schoolchildren. For data collection, we use report analysis and the pedagogical policy design of these schools. The main results obtained point to similarities and differences between the two schools, one of the similarities corresponds to the concern with teaching-learning, and the understanding of the students as to the importance of PRP. The levels of interest and participation of students in Physical Education classes are some of the differences found, in addition to the behavior of the same in relation to the residents. In view of the results achieved, there were clear similarities and differences in the classes of Physical Education, during the PRP between a civic school and another civic-military school, which makes us reflect on possible factors that can contribute to this, for example, the audience that both schools receive, in addition to their respective regulations, or even the education received in their creation, the family, after all, various factors can help to such similarities or differences. With this, the authors



suggest future research aimed at analyzing the factors that contribute to the similarities and differences found between a civic school and another civico-military school.

Keywords: educational residence; physical education; residents; schoolchildren.



1 INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) visa oportunizar aos acadêmicos dos cursos de Licenciatura a iniciação na docência, com o intuito de aperfeiçoar na formação desses discentes e no crescimento enquanto profissionais da educação. Por meio do programa o acadêmico vivencia a práxis docente (Cordeiro; Ferreira; Santos, 2019).

É inegável que a qualidade do ensino no Brasil tem se mostrado preocupante, é notório o reconhecimento da baixa qualidade no ensino, e com esses resultados o Governo busca novos meios de garantir uma educação de qualidade. Então, por meio do Decreto N° 10.004, de 5 de setembro de 2019, o Governo Federal difundiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-militar que embasa um modelo de gestão nas áreas administrativa, educacional e didático – pedagógica, correlacionada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Barbosa, *et al.*, 2021).

Embasado nisso, a escola Cívico-militar pertencente ao programa de residência pedagógica, adotou o Projeto Escola Segura Aluno Cidadã– PESAC, visando minimizar os problemas que a escola enfrentava, em decorrência a situações de violências e uso de entorpecentes que ocorriam no espaço escolar (PPP, 2022, p. 25). Para Barbosa *et al.*, (2021) a implementação de escolas cívico-militares reduz a violência no ambiente escolar, possibilitando aos estudantes, professores, servidores, um ambiente seguro.

A educação cívica é fundamental para a construção da vida em sociedade, é na escola que será constituído o primeiro elo entre a comunidade e a família, é o ambiente onde jovens e crianças irão se sentir protagonistas de suas histórias (Vasconcelos, 2007).

A escola cívica em questão, oferece aos estudantes igualdade de oportunidades para ingresso e permanência na escola, independente de raça, religião ou situação econômica. A escola compromete-se a oferecer um ensino de qualidade, permitindo a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar conhecimento, respeitando a pluralidade de ideias e abordagens pedagógicas (PPP, 2022, p. 32).

Neste contexto, a partir dos encontros com a equipe do PRP (coordenadora, preceptores e residentes) despertou o interesse em saber as semelhanças e diferenças pedagógicas do PRP entre as duas escolas uma cívica e outra cívica – militar.

O objetivo geral do estudo foi: compreender as semelhanças e diferenças pedagógicas do PRP entre duas escolas: escola cívica e cívico-militar. E



como objetivos específicos: Analisar os Projetos Políticos Pedagógico (PPP) das referidas escolas; verificar a participação dos alunos nas aulas de educação físicas de ambas as escolas, na percepção dos residentes; interpretar a conduta dos alunos perante os residentes, nas referidas escolas; conhecer a importância do PRP na perspectiva dos alunos; elencar as semelhanças e diferenças pedagógicas do PRP frente ao contexto local de duas escolas distintas: uma cívica e a outra cívico-militar. Buscamos ao final do estudo, responder à seguinte questão norteadora: Quais as semelhanças e diferenças pedagógicas do PRP entre duas escolas: escola cívica e cívico militar?

2 METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado no município de Parintins – AM, das três escolas atendidas pelo PRP na disciplina de Educação Física, foi selecionado duas, sendo uma cívica e outra cívico-militar. Esta pesquisa foi realizada no período referente a dois módulos do Programa. O público-alvo desta pesquisa foram 13 residentes e 45 escolares.

Para melhor compreensão dos resultados denominamos a Escola cívica de (A) e a Escola Cívico-Militar de (B). As respostas dos residentes ficaram subdivididas de acordo com as respectivas escolas - campo, sendo R1 a R6 residentes da instituição A e de R7 a R13 os residentes da instituição B. Quanto aos estudantes, a escola A ficou categorizada de E1 a E18 e para a escola B de E19 a E45.

Este estudo é de natureza aplicada. De acordo com Gil (2017) a pesquisa aplicada é voltada à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica. Por meio de uma pesquisa documental e abordagem qualitativa. A pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc. (Gil, 2017).

O instrumento utilizado neste estudo foi por meio de análise documental. Na qual foi avaliado os relatórios dos residentes que são feitos ao final de cada módulo do PRP, relato dos estudantes que foram preenchidos entregues ao final do ano letivo de 2023, e o PPP das duas escolas que fizeram parte desta pesquisa. Os dados foram tabulados na plataforma Excel e para se obter uma melhor compreensão foram reorganizados em quatro categorias, sendo elas: I comparação dos PPP's das duas escolas; II Participação dos escolares nas aulas de Educação Física; III Conduta dos escolares em relação aos residentes; IV Importância do PRP para os escolares.



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira categoria referente ao PPP das escolas, foi observado que ambas contêm a mesma estrutura no seus referidos PPP's, sendo: Apresentação, dados de identificação, justificativa, contextualização, local, diagnósticos de indicadores educacionais, princípios norteadores, objetivos, fundamentação teórica, plano de ação, avaliação do ppp, referências, apêndices e anexos.

Na etapa de avaliação dos PPP's foi levado em consideração os seguintes pontos: Indicadores educacionais, plano de ação e o que se julgou relevante para os resultados.

A escola (A e B) possuem projetos bem elaborado, ambas focam na problemática que cada uma enfrenta. A escola (A) trouxe para seu plano de ação a “Semana de Prevenção da Gravidez na Adolescência (Lei N. 4.951 de 04/10/19”, visto que a escola se depara com um elevado número de adolescentes gestantes, e isso tem se tornado uma preocupação para a comunidade escolar. Enquanto, a escola (B) tem em seu plano de ação uma maior atenção aos alunos da Educação Inclusiva, visto que a escola atende um público significativo de pessoas com deficiência.

No que se refere aos indicadores educacionais a escola A e B apresentaram seus percentuais de aprovação do ano de 2019 a 2021, sendo que no ano de 2019 ambas as escolas demonstraram preocupação com o alto índice de reprovação, e a elevada taxa de abandono, principalmente nos anos finais, ressaltamos que nos referidos anos, as duas escolas-campo eram cívicas e somente em março de 2022 a instituição B tornou-se cívico-militar.

Diante dos dados apresentados, os anos de 2020 e 2021 foram atípicos em decorrência da pandemia (Covid-19) que se alastrou mundialmente, assim o cenário da educação sofreu um grande impacto, tendo que se adaptar à nova realidade, como ambos os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas-campo informam, onde a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas flexibilizou a aprovação dos estudantes, tendo em vista que os mesmos enfrentaram muitas dificuldades no que se refere ao acompanhamento das aulas durante o período pandêmico (PPP's, 2022).

Na segunda categoria abordamos sobre a participação dos escolares nas aulas de Educação Física na concepção dos residentes, onde foi observado que na escola A houve certo desinteresse dos estudantes nas aulas práticas, essa evasão se deu muitas das vezes pela falta de interesse



do próprio estudante por atividades físicas e pela infraestrutura da escola, como cita os residentes:

Não participavam das aulas práticas na quadra quando era preciso, nas aulas teóricas os escolares mexiam nos celulares, ficavam conversando e muitas das vezes dormiam, em alguns casos até saíam da aula. Não foi uma tarefa fácil afinal no ensino médio, os escolares tendem a querer um enfrentamento, temos que buscar melhores formas de como conseguir ensiná-los sem que haja desistência de alguns. (R6)

Com relação as aulas práticas notou-se algo curioso em relação ao interesse dos estudantes com as práticas. O que mais me chamou atenção, foi o fato para que as aulas práticas ocorressem era necessário ter um combinado de sempre ao final deixá-los jogar o futsal ou não teria a participação de alguns alunos, mas no decorrer da aula os alunos iam sentando-se e não queriam mais participar com a justificativa que já estavam cansados, entediados ou por estar muito calor. (R4)

No ensino médio a uma resistência para os adolescentes realizarem atividades físicas, uma das possíveis justificativas é com relação a era digital, e até mesmo pela própria falta de interesse por práticas de movimentos, é notável que nas aulas de Educação Física alunos ficam dispersos, ou evadem da aula por não ser uma atividade prazerosa para eles, (Bellúcio *et al.*, 2021). Apesar da Educação Física ser uma disciplina obrigatória, como qualquer outra da grade curricular, muitas das vezes acaba sendo vista apenas como uma disciplina complementar, como se não fosse importante, é preciso entender que a Educação Física é essencial para desenvolvimento integral do sujeito (Bellúcio *et al.*, 2021).

Inúmeros fatores contribuem para esta evasão nas aulas de Educação Física, mas está também associada a falta de infraestrutura adequada, como a escassez de materiais, espaço físico inapropriado para as aulas, além de fatores ligados a problemas sociais e familiares (Bellúcio *et al.*, 2021).

No que diz respeito a escola B, os residentes relatam um alto índice de participação dos alunos nas aulas de Educação Física, destacamos a fala de dois residentes que fazem as seguintes afirmações:

[...]é uma escola que possui muitos alunos com deficiência e todas as atividades são pensadas para que não ocorra a exclusão dos mesmos nas atividades, e um dos muitos pontos positivos até o presente momento que já vivenciamos, é de todos participarem de nossas aulas e de conseguir repassar tudo o que nos foi orientado, a experiência



desse módulo está nos proporcionando diversas faces da carreira docente que ainda não tinha vivenciado (R12).

Uma das experiências mais marcantes foi a participação dos alunos com deficiência nas atividades. Na escola percebemos que havia um trabalho do professor que incentivava a participação de todos os estudantes, independente de suas limitações, o que nos faz refletir sobre a importância da educação inclusiva e do respeito a diversidade (R11).

O PRP é um componente fundamental que visa fortalecer a participação dos estudantes nas aulas de Educação Física, além de proporcionar aos licenciandos a oportunidade de lecionar, criando essa conexão entre os residentes e os alunos. O PRP introduz elementos que impactam diretamente na participação dos escolares nas aulas de Educação Física (Lima *et al.*, 2023).

Na categoria sobre conduta dos escolares em relação aos residentes, ficou nítido que havia diferença na conduta dos estudantes de ambas as escolas, onde destacamos falas dos residentes da escola A, ficando evidente que não havia respeito por parte de muitos estudantes.

Mas, de certa forma uma questão que encontramos na escola foi em razão do respeito durante as aulas, sendo que os alunos não demonstravam empatia alguma pelo nosso trabalho (R6).

[...] a frustração foi algo inevitável, mesmo com conversas e impondo nossas autoridades, os residentes foram tratados com descaso; ser tratado desta maneira por adolescentes e compreender que desistir deles não é uma opção foi uma das minhas dificuldades, a falta de comprometimento e a imaturidade é uma realidade mais complicada de lidar na prática (R3).

Apesar da dificuldade para encontrar estudos que corroborem com esta categoria, o que de fato é preocupante, pois fica evidente que não está se dando a devida atenção para este elemento tão importante, que é de buscar saber se de fato os residentes estão sendo respeitados dentro do ambiente escolar. Após inúmeras buscas nas bases de dados, encontramos um estudo voltado para os estagiários de Educação Física em relação à indisciplina na escola, na qual vimos que tinha relação com esta categoria em questão.

Santos *et al.*, (2008) menciona que a indisciplina de escolares é um problema que aflige os educadores, principalmente pelo desrespeito por parte de muitos estudantes, apesar de inúmeras razões que leva a indisciplina de muitos alunos, uma delas está relacionada a dificuldade que acarreta muitos pais atualmente, impor limites.



São inúmeros confronto que ocorrem no espaço escolar, entre eles os mais presente está associado a indisciplina, a resistência a novos conteúdos e a falta de interesse dos próprios estudantes (Santos *et al.*, 2008).

Com relação a escola B, havia respeito e empatia por parte dos estudantes, como cita os residentes:

Os alunos nos tratam muito bem, até quando estamos fora da escola, sempre com educação e respeito, e dessa forma, faz com que sejamos reconhecidos, não só por estarmos ali, mas por estarmos fazendo uma boa residência (R9).

Outro aspecto marcante, foi a forma de como éramos tratados como professores na escola cívico militar, fomos recebidos com muito respeito e consideração, sentindo-nos parte integral da equipe docente e isso nos proporcionou uma sensação de valorização e pertencimento, sendo encorajados a contribuir com nossos conhecimentos e experiências para o desenvolvimento dos alunos (R11).

Diante do exposto, buscamos entender o processo pedagógico do modelo de escola cívico-militar, visto que os residentes citam que havia uma relação de reciprocidade com os escolares. Segundo Barbosa *et al.*, (2021) a proposta pedagógica das escolas cívico – militar é centrada nos escolares, buscando desenvolver melhoria no processo de ensino e aprendizagem, desenvolver a formação integral, formar indivíduos instruído em todos os aspectos. O modelo educacional de escola cívico-militar contribui com resultados positivos em relação a disciplina, ao respeito, aos valores cívicos e éticos, nos elementos essenciais como a vida escolar, social e familiar (Barbosa, *et al.*, 2021).

Na última categoria, sobre a importância do PRP para os escolares, ressaltamos que para os alunos de ambas as escolas o programa residência pedagógica se mostrou relevante em muitos aspectos, entretanto, apesar da resistência na participação nas aulas de educação física na escola A, os escolares conseguiram compreender que o PRP é importante no processo de ensino – aprendizagem de cada escolar. Acreditamos que o fato de os alunos ingressarem no ensino médio com a mentalidade de que a educação física é apenas “jogar bola” e se depararem com uma realidade diferente, possa ter contribuído com a recusa em participar das aulas, inicialmente, porém, ao final do ano letivo, após a intervenção dos residentes nas aulas de educação física, os mesmos alunos conseguiram compreender e destacar a importância do PRP:



O programa de residência pedagógica é importante, pois promove a reflexão crítica sobre as práticas educacionais, estimula a busca por uma educação mais inclusiva, democrática e emancipatória (E2).

O programa residência pedagógica junto com seus participantes na escola tem sido muito importante para o nosso desenvolvimento escolar, com as aulas práticas e teóricas, isso tudo tem sido essencial para os alunos, a forma como eles tratam a gente era excepcional, o jeito a alegria com que eles organizavam as aulas, e isso influenciou bastante a capacidade do conhecimento dos alunos (E19).

Segundo Pinto *et al.*, (2023) desde o instante que os residentes são integrados na escola, o PRP desempenha um importante papel com inúmeras relevâncias, tanto para os próprios residentes quanto para os estudantes, entre essas relevâncias está inserido uma melhor qualidade no ensino, pela qual os residentes trazem novas ideias, perspectivas e abordagem, que por meio delas enriquecerá mais ainda o ambiente educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica nos permitiu vivenciar uma série de percepções ao atuar no âmbito docente, nos auxiliando na formação profissional, ainda na graduação, resultando numa formação completa, que interligam com a realidade do aluno e do espaço escolar. Essa experiência nos revelou que há diferenças e semelhanças entre as escolas, o que influencia no ensino, na aprendizagem e nas percepções dos residentes e estudantes, a respeito da educação física escolar.

Diante disso, os autores investigaram e compreenderam as semelhanças e diferenças pedagógicas do PRP entre duas escolas: uma cívica e outra cívico-militar no município de Parintins. Podemos afirmar que tal objetivo foi alcançado, mediante os resultados obtidos.

Tanto a escola A, como a escola B refletem em indicadores de fluxos de aprendizagem nos anos de 2019 a 2021, preocupação com o índice de abandono e reprovação, e nos anos atípicos de 2020 a 2021, houve uma flexibilização devido o período pandêmico. Consideramos esse fato relevante para o ensino-aprendizagem, uma vez que a pandemia do COVID-19 exigiu muitas adaptações, e uma delas foi na forma como fazer acontecer as aulas nas escolas.

Com relação ao interesse dos alunos nas aulas de educação físicas, na escola A havia desinteresse dos estudantes, na escola B havia um alto



índice de participação. Questão preocupante quando se trata de participação e interesse dos alunos, uma vez que, enquanto profissionais da área, reconhecemos o quão benéfico pode ser vivenciar experiências motoras, cognitivas e socioafetivas para a vida de qualquer indivíduo.

No que se refere a conduta dos escolares em relação aos residentes, os acadêmicos ressaltam que os estudantes da escola A, em sua maioria, não demonstravam respeito durante as aulas, diferente da escola B em que os acadêmicos relataram que os estudantes os tratavam sempre com educação e respeito. Podemos considerar que, apesar de ambas as escolas, geralmente, atenderem estudantes de áreas periféricas, com a alteração da escola B para um formato cívico-militar, o público é diferenciado (em sua maioria), ou seja, é oriundo de uma educação, costumes diferentes, desde dentro de casa, com a família. Buscamos saber o que o PRP significava para os estudantes, e qual era sua importância no processo de ensino-aprendizagem junto aos residentes. Diante disso, o resultado obtido foi idêntico para ambas as escolas, enaltecendo o programa de Residência Pedagógica. Consideramos que perante as vivências que os alunos obtiveram durante o programa, conseguiram assimilar que tudo que estava sendo realizado era de suma importância no processo de aprendizagem de cada escolar, ressaltamos ainda que mesmo com todas as dificuldades encontradas no decorrer dessa jornada de PRP, os alunos conseguiram visualizar sua importância na formação enquanto estudantes da rede básica de ensino.

Devido à falta de referências que dialoguem sobre a conduta dos alunos em relação aos residentes, os pesquisadores sugerem que o meio acadêmico científico explore mais esse campo, visto que não está se dando a devida atenção a esta problemática.

Ressaltamos ainda que, devido à escassez de pesquisas, este Artigo é rico de informações, que podem ser úteis e contribuir com futuros estudos. Podemos sugerir, inclusive que futuras pesquisas sejam realizadas, com o objetivo de investigar as mudanças pedagógicas benéficas, após uma escola passar de cívica para cívico-militar. Pois isso nos remete a uma reflexão sobre o assunto, se fatores administrativos, educação familiar ou mesmo o Regulamento escolar e a rigorosidade (seriedade) na implantação deste, podem influenciar na conduta dos estudantes, consequentemente na participação destes nas aulas de Educação Física. Destacamos que este trabalho é exclusivamente realizado com o objetivo de saber as semelhanças e diferenças pedagógicas entre as duas escolas pertencentes ao Programa Residência Pedagógica, na disciplina de educação física, no município de



Parintins, e que os resultados são referentes ao que foi desenvolvido no decorrer do programa, visto que ficaram nítidas as diferenças encontradas entre a escola cívica e cívico-militar, no referido local de pesquisa.

5 AGRADECIMENTOS

Parte dos resultados apresentados neste artigo foi obtida através de atividades do Programa Residência Pedagógica com o suporte financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), do Instituto de Ciência Sociais, Educação e Zootecnia - ICZES/UFAM e da Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC)”

REFERÊNCIAS

BARBOSA, C. S. et al. O CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A IMPLANTAÇÃO DO MODELO EDUCACIONAL CÍVICO-MILITAR. *Rev. Gênero e Interdisciplinaridade*, v. 02, n. 03, pp. 248-279, 2021. Acesso em: 10 janeiro 2024.

BARBOSA, C. S. et al. UMA PERCEPÇÃO SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM DEFESA DO MODELO CÍVICO-MILITAR. *Rev. Gênero e Interdisciplinaridade*, v. 02, n. 03, pp. 280-304, 2021. Acesso em: 10 janeiro 2024

BELLÚCIO, V. Evasão dos Alunos nas Aulas de Educação Física: As Possíveis Explicações para Esse “Fenômeno”. *JNT - Facit Business And Technology Journal*. ISSN: 2526-4281. Fev. 2021. Ed. n. 23, v. 1, p. 195-207.

CORDEIRO, L. S. V.; FERREIRA, M. A. S.; SANTOS, P. I. M. Relato de Experiência do Programa Residência Pedagógica na Formação Docente dos Licenciandos de Biologia do IFRN – Campus Macau. *Anais [IV CONAPESC]*., Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/57178>. Acesso em: 10 janeiro 2024

Escola Estadual Dom Gino Malvestio. (2022). Projeto Político Pedagógico [PPP]. Parintins, Amazonas, Brasil.



Escola Estadual Tomaszinho Meirelles. (2022). Projeto Político Pedagógico [PPP]. Parintins, Amazonas, Brasil.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 129p.

LIMA, G. A. *et al.* **Comparação do nível de satisfação nas aulas de Educação Física de alunos participantes e não participantes do Programa de Residência Pedagógica**. *Rev. Pemo, Fortaleza*, v. 5, e10025, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v5.510025>. Acesso: 29 janeiro 2024

PINTO, R. S. *et al.* Reflexo do programa residência pedagógica, na formação integral de estudantes do ensino médio, na disciplina de educação física, em uma escola pública, no município de parintins-am. **Anais do IX ENALIC**. 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/103678>. Acesso em: 19 janeiro 2024.

SANTOS, I. L. *et al.* As percepções e os significados para os estagiários de Educação Física em relação à indisciplina na escola. **Movimento**, [S.l.], v. 14, n. 3, p. 117-137, 2008. Doi: 10.22456/1982-8918.2976. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2976>. Acesso em: 10 fevereiro 2024

VASCONCELOS, T. A Importância da Educação na Construção da Cidadania. **Rev. Saber e Educar**, p. 109-117, 2007. **Rev. Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 03, p. 117-137, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115316012007>. Acesso em: 02 fevereiro 2024.



O TRATO COM O CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM FEIRA DE SANTANA¹

Moisés Henrique Zeferino²

Paulo José Riela³

Resumo: Este texto artigo apresenta um relato da experiência do trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito do subprojeto de Educação Física do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Feira de Santana. O objetivo foi apontar possibilidades do trato com os conhecimentos clássicos da Cultura Corporal nos anos finais do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Feira de Santana, considerando as contribuições da teoria pedagógica Histórico Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora da Educação Física. A metodologia adotada foi a de revisão bibliográfica e observação e registro de dados/informações das experiências para comparação com os objetivos/avaliação e conteúdo/métodos propostos para cada intervenção pedagógica, considerando a tríade conteúdo forma-destinatário. Como resultados, apontamos que o processo de transmissão/assimilação dos conhecimentos clássicos da Cultura Corporal é condição fundamental para a elevação da capacidade teórica dos estudantes, que deve ser tida como objeto central do currículo. Para tanto, é imprescindível que os professores tenham amplo domínio dos conhecimentos específicos da área, dos métodos mais adequados para sua transmissão/assimilação e da periodização do

- 1 Este artigo é resultado das sistematizações das experiências desenvolvidas no âmbito do subprojeto de Educação Física do Programa Residência Pedagógica da UEFS.
- 2 Doutor em Educação, professor da rede básica de Feira de Santana, Bolsista preceptor do Programa Residência, UEFS. moises_alves90@hotmail.com.br.
- 3 Doutor em Educação, professor Adjunto do Departamento de Educação da UEFS, Docente orientador do subprojeto de Educação Física do Programa Residência, UEFS. paulotranzilo@uefs.br.



desenvolvimento psíquico. Concluímos que é possível que os alunos ampliem as referências do pensamento teórico quando o processo de organização do trabalho pedagógico se fundamenta em uma consistente base teórica que instrumentalize o professor no que tange ao domínio dos conhecimentos específicos, das metodologias e do desenvolvimento psíquico, preparando-o para o processo de transmissão do conhecimento sistematizado.

Palavras-chave: Programa residência pedagógica; Educação física; Cultura corporal; Metodologia crítico-superadora.

Abstract: This article presents a report on the experience of pedagogical work carried out within the subproject of Physical Education in the Pedagogical Residency Program at the State University of Feira de Santana. The aim was to highlight possibilities for dealing with the classical knowledge of Physical Culture in the final years of elementary education in a municipal school in Feira de Santana, considering the contributions of the Historical-Critical pedagogical theory and the Critical Superseding Methodology of Physical Education. The methodology adopted was literature review and observation and recording of data/information from experiences for comparison with the objectives/evaluation and content/methods proposed for each pedagogical intervention, considering the triad of content-form-recipient. As a result, it was found that the process of transmission/assimilation of classical knowledge of Physical Culture is a fundamental condition for enhancing students' theoretical capacity, which should be considered the central objective of the curriculum. Therefore, it is essential for teachers to have a broad understanding of the specific knowledge in the field, the most appropriate methods for transmission/assimilation, and the periodization of psychological development. It is concluded that it is possible for students to expand their theoretical thinking references when the organization of pedagogical work is based on a strong theoretical foundation that equips the teacher with the mastery of specific knowledge, methodologies, and psychological development, preparing them for the process of transmitting systematic knowledge.

Keywords: Pedagogical Residency Program; Physical Education; Physical Culture; Critical-Superseding Methodology.



1 INTRODUÇÃO

Neste texto buscamos apresentar as experiências desenvolvidas no âmbito do subprojeto de educação física do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Foram 18 meses de um trabalho pedagógico que realizamos no Centro Integrado de Educação Municipal Professor Joselito Falcão de Amorim (CIEMPJFA), uma unidade escolar pertencente a rede municipal de educação do município de Feira de Santana. Trata-se da maior unidade escolar do município, que oferta vagas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e que conta com pouco mais de mil estudantes matriculados.

Nosso objetivo com este artigo é apontar possibilidades do trato com o conhecimento da Cultura Corporal nos anos finais do ensino fundamental, considerando as contribuições da teoria pedagógica Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora da Educação Física, tendo por base as intervenções pedagógicas que realizamos durante o PRP.

Procuramos demonstrar que a organização do trabalho pedagógico vinculada ao objetivo de elevar a capacidade teórica dos estudantes depende de uma consistente base teórica na formação do(a) professor(a) de educação física, a qual deve ter por base três principais dimensões, a saber: a) Amplo domínio dos conhecimentos específicos da Cultura Corporal, que constitui o objeto de estudo da Educação Física e pode ser caracterizada como área do conhecimento que tematiza os conteúdos de jogos/brincadeiras, esporte, ginástica, dança, lutas, práticas corporais de aventura e entre outros; b) Domínio dos meios mais adequados para o processo de transmissão/assimilação dos conhecimentos da Cultura Corporal; c) Conhecimentos acerca dos processos que atuam no desenvolvimento do psiquismo humano, isto é, da periodização do desenvolvimento psíquico.

O domínio dessas três dimensões é o que pode assegurar ao professor, enquanto o par mais desenvolvido na relação com o estudante, a organização do trabalho pedagógico, tendo em vista o salto qualitativo na elaboração do pensamento teórico, que só pode ocorrer se o estudante for capaz de assimilar o conteúdo que o professor tem domínio.

A ideia do domínio dessas três dimensões pelo professor, que apontamos acima, parte do pressuposto de que todo processo de trabalho educativo escolar se baseia na tríade conteúdo-forma-destinatário, já que as questões fundamentais do processo de ensino-aprendizagem são: O que ensinar? Como ensinar? Para quem ensinar?



2 METODOLOGIA

Para atingir este objetivo partimos de um estudo de revisão bibliográfica sobre os fundamentos teóricos da teoria pedagógica Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora com o intuito de nos apropriarmos de conceitos basilares para a organização do trabalho pedagógico e da didática. Além disso, realizamos observações e registro de dados/informações de aulas que foram planejadas e aplicadas pelos residentes do subprojeto de educação física do PRP com a orientação do professor preceptor no CIEMPJFA, especificamente em turmas dos anos finais do ensino fundamental. Dados e informações estes que foram sistematizados em relatórios pelos residentes, professor preceptor e coordenador do subprojeto de educação física.

A partir desses relatórios foi possível verificar a realidade da organização do trabalho pedagógico fundamentada na teoria pedagógica Histórico-Crítica e na metodologia Crítico-Superadora da educação física e apontar limites e possibilidades do trato com o conhecimento da cultura corporal, especificamente nos anos finais do ensino fundamental.

O trabalho desenvolvido durante o programa se deu a partir de reuniões periódicas de estudos, planejamento e organização do trabalho pedagógico com a presença de todos os residentes e do professor preceptor da unidade escolar. Estas reuniões também foram momentos importantes para discussões a respeito das situações pedagógicas ocorridas, como as dificuldades, os problemas estruturais e as possibilidades de soluções encontradas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como fundamentação teórica para a organização do trabalho pedagógico partimos das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008), que se assenta em cinco principais passos, que se interrelacionam em todo processo de ensino-aprendizagem, a saber: 1) Prática social; 2) Problematização; 3) Instrumentalização; 4) Catarse e 5) Retorno a prática social em um patamar qualitativo superior. Isto não significa que separamos as aulas em partes isoladas, como se cada aula se referisse a um dos passos do método de ensino, mas sim que as aulas foram organizadas considerando esses passos como um processo integrado e integrador, onde o objetivo principal é o de possibilitar que através da transmissão do saber sistematizado os alunos elevem a sua capacidade teórica e realizem um salto



qualitativo na elaboração do pensamento, em vista ao desenvolvimento do pensamento conceitual.

Para melhor compreendermos os elementos relacionados a esse desenvolvimento psíquico, isto é, ao movimento que avança das funções psíquicas elementares às superiores, e dessa forma melhor nos fundamentarmos para a organização do trabalho pedagógico, buscamos as contribuições da psicologia histórico-cultural que nos forneceu elementos importantes sobre o processo de desenvolvimento do psiquismo humano. Reconhecemos, portanto, a partir destas referências bibliográficas que “(...) os homens não nascem humanos, mas humanizam-se por apropriação da cultura” (LEONTIEV, 1978) e que:

(...) toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, em princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica (VIGOTSKI, 1995).

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2003). Os conhecimentos da Educação Física fazem parte da cultura humana produzida historicamente, contribuindo, portanto, para o processo de humanização.

No que tange aos conhecimentos da cultura corporal, podemos afirmar, portanto, que são parte de uma segunda natureza (SAVIANI, 2003), a que diz respeito as determinações sócio-históricas, porque são produtos da construção coletiva dos homens e mulheres ao longo da história humana. Ora, como nos afirma o coletivo de autores (1992, p. 11) os seres humanos não nasceram pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando, entre outras. “Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas.”

Portanto, ensinar a cultura corporal significa transmitir conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade, os quais são condição fundamental para a humanização. Conhecimento esse que precisa ser:

[...] tratado de forma a ser retraçado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade,



permitindo-lhe compreender se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada. (COLETIVO DE AUTORES, 1990, p. 11)

Para a organização do trabalho pedagógico partimos das reflexões de Freitas (1995, p. 93-94), o qual afirma que a teoria pedagógica parte de uma teoria educacional e se expressa através do trabalho pedagógico que implica a relação entre a teoria da educação e a prática das metodologias específicas. Nesse sentido é preciso, antes de qualquer coisa apontar uma direção, tomar uma posição política no interior da luta de classes que decorre da atual forma de organização social, o capitalismo, e apontar qual o projeto de sociedade e de homem que queremos construir.

Segundo Freitas (1987, p. 127) a explicitação do projeto histórico é extremamente importante para que se possa elaborar uma proposta pedagógica que tenha identidade ideológica, calcada nos interesses da classe trabalhadora. Não basta falar sobre transformação social, sobre a luta de classes, sobre emancipação humana, pois estas categorias vêm sendo largamente utilizadas por teorias que de progressistas não possuem absolutamente nada. Estas categorias não se configuram como um marco diferenciador de projetos histórico, visto que têm sido desenvolvidas de forma que não constituem nenhuma resistência ao modo atual de organização da produção da vida. É preciso, portanto, colocar de forma clara que o projeto histórico que defendemos é o socialismo, que se constitui na construção de uma sociedade sem classes, que supere a contradição entre capital e trabalho.

Quanto a teoria pedagógica, esta parte de uma teoria educacional e formula princípios para a prática pedagógica, tendo como referência a própria prática pedagógica que se desenvolve a partir das metodologias específicas, na medida em que se relaciona na busca, nestas últimas, das regularidades. (FREITAS, 1995, p.73) A partir da reflexão destas regularidades constroem-se as categorias fundamentais que nos permitem identificar a natureza do processo educativo e da organização do trabalho pedagógico da escola.

Segundo Freitas (1995, p. 94) as categorias provisórias que nos permitem reconhecer o processo da atual organização do trabalho pedagógico da escola capitalista e que, conseqüentemente, nos permitem visualizar os objetivos sociais que medeiam e produzem os limites para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de aula são os seguintes pares dialéticos: objetivos/avaliação da escola (função social da escola) e o conteúdo/forma geral do trabalho pedagógico da escola.



Essas categorias modulam outras mais específicas relacionadas ao trabalho pedagógico que ocorre no interior da sala de aula que são: objetivos/avaliação de ensino e conteúdo/método de ensino.

Metodologicamente adotamos as orientações do Coletivo de Autores (1992) sobre organização do conhecimento decorrente da prática social: compreensão e sistematização de dados da realidade, ampliação, aprofundamento, autodeterminação dos sujeitos. Sendo a escola responsável pelas aprendizagens e desenvolvimento teórico dos estudantes, cabe também a Educação Física contribuir com este processo.

Na questão do trato com o conhecimento da Cultura Corporal, nos fundamentamos no Coletivo de Autores (1992, p. 30 a 34) que apresenta uma série de princípios curriculares: a) no âmbito da seleção dos conteúdos, apresenta como princípios curriculares a relevância social dos conteúdos, a contemporaneidade do conteúdo e a adequação as possibilidades sócio-cognoscitivas; b) no âmbito da organização, apresenta os princípios da simultaneidade dos conteúdos, enquanto dados da realidade, a espiralidade da incorporação das referências do pensamento e o da provisoriedade do conhecimento.

Portanto, partindo das contribuições da metodologia crítico-superadora da Educação Física e das orientações dos documentos oficiais orientadores, tais como os Cadernos de Objetivos de Aprendizagem do Município, a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares para a educação básica, o plano de curso para as intervenções pedagógicas foi construído levando em consideração a seleção de seis grandes unidades temáticas organizadas de forma que em cada um dos três ciclos do ano letivo de 2023 fossem trabalhadas duas unidades temáticas.

Essa forma de organização se deu em todos os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), pois a distinção se deu não nas unidades temáticas, mas nos objetos de conhecimento abordados, considerando um determinado grau de aproximação dos alunos às unidades temáticas selecionadas. Assim selecionamos como unidades temáticas as seguintes manifestações da cultura corporal: Jogos/brincadeiras, Esporte, Ginástica, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura.

O caminho metodologicamente traçado nos planejamentos com o objetivo de que os alunos passassem de um estágio de não domínio para o estágio de domínio do conhecimentos clássicos da cultura corporal de forma autônoma levou em consideração os seguintes passos: 1) avaliação diagnóstica: momento de levantamento do saber já dominado pelos alunos



sobre os conteúdos específicos da cultura corporal com o objetivo de realizar a sua adequação de acordo com as capacidades sócio-cognoscitivas dos alunos; 2) Problematização: a partir do conhecimento tácito, cotidiano e de senso comum da prática social imediata dos alunos, levantar questões fundamentais que demonstrem a necessidades de novas aprendizagens ou instrumentalizações do pensamento; 3) Transmissão do conhecimento: momento em que o professor lança mão de diferentes meios, como aulas expositivas, recursos de multimídia, atividades de pesquisa, atividades práticas e entre outras, para transmitir aos alunos os conhecimentos que permitem superar o conhecimento tácito, cotidiano e de senso comum, em vistas ao desenvolvimento do pensamento conceitual; 4) Avaliação: momento de verificação da aprendizagem dos conteúdos pelas alunos através de diferentes instrumentos como apresentações de seminários, provas escritas e orais, apresentações de experiências práticas e entre outros.

O trato com os conhecimentos clássicos da cultura corporal se deu a partir de uma lógica dialética, considerando as categorias de historicidade, totalidade, movimento e contradição. Dessa forma, foi possível retrair a gênese histórica de cada manifestação da cultura corporal. A partir desses determinantes históricos é que foram tratados os fundamentos técnicos e táticos dos conteúdos desenvolvidos.

Esse aspecto acima mencionado é importante destacar pois tratar o conhecimento na perspectiva da metodologia Crítico-Superadora da educação física não significa desconsiderar a necessidade dos elementos técnicos e táticos dos conteúdos. Contudo, não se pode restringir o ensino somente aos elementos técnicos, sobre pena de não cairmos em uma perspectiva tecnicista, como se a função social da educação física enquanto componente curricular da escola fosse a preparação de atletas ou o desenvolvimento da aptidão física.

No primeiro ciclo, trabalhamos com os conteúdos de ginástica e dança, na quais foram desenvolvidos os objetos de conhecimento ginástica artística, ginástica rítmica, ginástica geral (7º ano) e ginástica de conscientização corporal e condicionamento físico (8º e 9º anos). Na unidade temática dança, foram desenvolvidos os objetos do conhecimento danças urbanas, danças regionais (7º ano) e danças de salão (8º e 9º anos).

Através de diferentes meios, como aulas expositivas, experiências práticas, recursos de multimídia, tratamos da ginástica como um fenômeno histórico e cultural, destacando sua gênese e evolução, bem como os nexos e relações com as condições objetivas de existência da humanidade,



procurando demonstrar como as características da ginástica, seus elementos técnicos e estéticos só podem ser racionalmente explicados e entendidos a partir de uma perspectiva de totalidade que a considera em suas múltiplas relações com outros fenômenos sociais, principalmente com a questão de modo de produção, considerando ser este último aquilo que a determina em última instância.

Como culminância deste primeiro ciclo, organizamos um festival de ginástica e dança na escola com a participação de alunos, professores, residentes e gestoras da escola. Foi um momento em que os estudantes puderam demonstrar o aprendizado dos conhecimentos dos conteúdos ginástica e dança, através de apresentações que contaram com a colaboração dos residentes na sua organização. Na sequência, no segundo ciclo foram trabalhadas as unidades temáticas jogos/brincadeiras e esportes. Partindo dos princípios metodológicos nos quais nos fundamentamos, procuramos desenvolver os diferentes objetos do conhecimento referentes a essas unidades temáticas, considerando a sua gênese e historicidade para possibilitar a compreensão desses elementos como produto histórico de desenvolvimento cultural da humanidade. Apesar de não descartamos o ensino dos elementos técnicos dos esportes, partimos de uma concepção de que é necessário desenvolver o esporte da escola, isto é, não apenas reproduzir o esporte de alto rendimento, sem problematizar suas contradições, mas pelo contrário, adotar uma postura crítica que possibilite compreender as múltiplas determinações do fenômeno esportivo na sociedade contemporânea.

A abordagem metodológica da qual partimos exigiu tratarmos o conteúdo esporte como fenômeno historicamente determinado que encerra contradições próprias da sociedade capitalista cuja forma hegemônica em que se apresenta é a forma mercadoria⁴. Essa é uma realidade que precisa ser problematizada na escola, no sentido de apontar os limites destas formas mercadorizadas do esporte, colocando a reflexão sobre a necessidade de transformação pedagógica do esporte. Portanto o trato com os conteúdos de jogos e brincadeiras e do esporte, levou em consideração não apenas as

4 Nos referimos aqui ao fato de que o esporte na sociedade moderna tem seu valor de uso subsumido ao valor de troca. Ou seja, o esporte é tomado como um produto fonte de lucro para a indústria esportiva, suplantando seu caráter de manifestação da cultura corporal humana. Do ponto de vista pedagógico, a consequência prática mais imediata de um ensino desprovido de crítica a esta forma hegemônica do esporte como mercadoria, é a percepção tecnicista que privilegia ensino da técnica em detrimento dos elementos sócio-históricos da cultura corporal, resultando na seleção dos mais habilidosos.



expressões hegemônicas desses conteúdos, mas sobretudo buscou desenvolver a consciência crítica, guiado pela construção de um novo sentido: o sentido dos jogos e brincadeiras e do esporte como um direito de todos.

Pensamos ser este conhecimento central no ensino dos conteúdos de jogos/brincadeiras e esporte, tendo em vista a realidade da cidade de Feira de Santana que não possui uma política pública de esporte e lazer para povo. Educar as novas gerações para reivindicar espaços adequados para a prática de jogos/brincadeiras e esportes é fundamental. A começar pelas próprias unidades escolares da rede municipal de Feira de Santana, as quais muitas não têm espaços adequados como quadras poliesportivas, materiais esportivos e professores de educação física.

Aliás, cabe destacar que o CIEMPJFA não possui uma quadra poliesportiva. As aulas são realizadas em um pátio coberto. Portanto, foram muitas as dificuldades que os residentes e o professor preceptor tiveram para desenvolverem as suas aulas, principalmente as relacionadas ao ensino dos esportes, uma vez que houve a necessidade de se realizar várias adaptações que muitas vezes descaracterizam bastante os conteúdos.

Por fim, no último e terceiro ciclo, abordamos as unidades temáticas lutas e práticas corporais de aventura. O trato com este conteúdo foi muito desafiador, considerando que encontramos muitas dificuldades relacionados a falta de espaços e materiais adequados para o desenvolvimento das aulas. Em alguns momentos foi necessário que os residentes trouxessem materiais da UEFS para podermos realizarmos as aulas. Em outros momentos foi necessário realizar muitas adaptações, considerando materiais que tínhamos disponíveis na escola.

Porém, apesar das dificuldades, consideramos importante que os alunos aprendessem sobre essas unidades temáticas por consideramos como um conhecimento importantíssimo para o processo de formação humana, pois trata-se de manifestações corporais que estão entre as mais desenvolvidas pela humanidade nos tempos atuais.

Particularmente, o trabalho desenvolvido com a unidade temática lutas, nos permitiu desenvolver um conteúdo que tem se tornado cada vez mais presente na cultura esportiva nos tempos atuais, principalmente com a popularização das Artes Marciais Múltiplas (MMA).

Trata-se de um conteúdo bastante sensível, pois muitas vezes se confunde com práticas de violência, dado seu caráter de agressividade que constitui um traço distintivo do fenômeno das lutas. Ao retraçarmos a gênese e o processo histórico de desenvolvimento das lutas, foi possível promovermos uma



reflexão com os alunos, concebendo o conteúdo lutas como uma manifestação da cultural corporal que pode sim ser tratado na escola, pois não se confunde com violência. Dessa forma tratamos sobre as artes marciais e da capoeira como patrimônios históricos culturais da humanidade.

Quanto as práticas corporais de aventura, trabalhamos com os objetos do conhecimento de forma adaptada, considerando os materiais disponíveis na escola. Dessa forma desenvolvemos o conteúdo de Slackline, Escalada artificial horizontal, Parkour e corrida de orientação.

O processo de avaliação foi desenvolvido, considerando o que aponta Coletivo de Autores (1992, p. 103) que afirma que a avaliação do processo ensino aprendizagem em educação Física deve ser tomada como “referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto político pedagógico da escola”.

A partir dessa consideração os processos de avaliação se constituíram como uma totalidade que possui finalidade, sentido, conteúdo e forma. O seu sentido foi a busca pela concretização do planejamento articulado com o objetivo de elevação da capacidade teórica dos estudantes, cuja finalidade foi a organização, identificação, compreensão e explicação da realidade pelos alunos mediatizada pelo conhecimento sistematizado a partir da lógica dialética e materialista de pensamento.

Portanto, priorizamos processos avaliativos cuja forma fosse “dialógica, comunicativa, produtiva-criativa, reiterativa e participativa”.

Cabe esclarecer que a organização do trabalho pedagógico esteve em todos os momentos inserido no contexto de contradição entre a função social da escola e o seu processo de precarização no atual governo municipal. As condições objetivas de trabalho precarizadas muitas vezes interferiram na qualidade do ensino, pois a falta de espaços e materiais adequados, que a prática pedagógica da Educação Física exige, dificulta muito o processo de ensino-aprendizagem. O caso mais dramático se refere impossibilidade de a escola acessar um ginásio que existe acoplado à escola, o que nos remete ao questionamento: qual é o interesse da prefeitura em não disponibilizar esse espaço?

Além disso, a falta de valorização dos profissionais da educação também tem sido um grande problema no sistema de ensino municipal de Feira de Santana, no qual os professores tem lutado⁵ para que o atual prefeito

5 A respeito da luta dos professores, atualmente encontram-se mobilizados com indicativo de greve. Os professores reivindicam vários pontos, dentro os quais, o principal é que o prefeito



cumpra com a lei do piso, pois os salários não foram reajustados conforme os últimos reajustes do piso anunciados pelo governo federal.

Portanto, para além dos desafios encontrados no âmbito da sala de aula, esses elementos acima mencionados, como as difíceis condições de trabalho e a falta de valorização dos professores, constituem um desafio político em que o reconhecimento pelos residentes é igualmente necessário.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função social precípua da escola é a de transmitir o conhecimento sistematizado, tendo em vista a elevação da capacidade teórica dos alunos, pois ele se configura como elemento mediador na relação do aluno com a realidade concreta. A negação do conhecimento significa o tolhimento dos instrumentos de pensamento necessários para a leitura da realidade, pois, como salientamos, o homem não nasce homem, mas torna-se humano no ato de apropriação da cultura historicamente produzida pelo conjunto da humanidade.

A escola é o espaço privilegiado para o processo de transmissão/assimilação do conhecimento sistematizado, pois nela a educação se dá de modo planejado e organizado. Mas a organização do trabalho pedagógico, que tem nos pares dialético objetivo/avaliação e conteúdos métodos seus elementos fundamentais, exige, para que se alcance o objetivo de elevação da capacidade teórica dos alunos, uma consistente base teórica alicerçado em três principais dimensões: a) Domínio do conhecimento clássico da Cultura Corporal. Ou seja, deve-se saber com propriedade aquilo que vai ser ensinado, pois não se pode ensinar um conteúdo do qual não se tem domínio; b) Domínio das formas mais adequadas para o processo de transmissão/assimilação dos conteúdos. O que exige a apropriação do que existe de mais avançado no que diz respeito à princípios metodológicos no trato com a cultura corporal; c) Conhecimento dos processos relacionados ao desenvolvimento do psiquismo. Isso significa que existem fases no desenvolvimento do pensamento, cujo processo educativo atua no sentido de possibilitar a elevação das funções psíquicas elementares às superiores e que o professor precisa conhecer para saber como organizar o trabalho pedagógico.

reconheça e aplique os reajustes salariais do piso dos últimos 3 anos. Acessar em: <https://aplbfeira.com.br/noticias.php>.



As experiências desenvolvidas no âmbito do PRP demonstraram que são essas dimensões que interferem na qualidade do ensino, quando estamos falando sobre a organização do trabalho pedagógico e que, portanto, devem ser assegurados no processo de formação de professores de Educação Física.

5 AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento deste trabalho não poderia ter se concretizado sem o apoio de diversas pessoas que contribuíram imensamente para o seu êxito. Agradecemos a gestão escolar do CIEMPJFA, em nome da Diretora Dayane Aragão e todos os professores pelo apoio no desenvolvimento do trabalho. Agradecemos também aos alunos que participaram ativamente das propostas desenvolvidas.

Agradecemos aos alunos residentes do curso de educação física da UEFS que com seu comprometimento e dedicação nos proporcionaram importantes reflexões sobre as dimensões fundamentais no que tange a formação de professores de educação física com consistente base teórica.

Por fim, agradecemos ao Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo fomento do trabalho através do Programa Residência Pedagógica.

À todos que contribuíram direta ou indiretamente para o desenvolvimento deste trabalho nosso mais sincero agradecimento.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p.

FREITAS, Luis Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995. 288 p.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. Página: 261-284

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, (edição comemorativa), 2008.



_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

VIGOTSKY, L. **A formação social da mente**. SP, Martins Fontes, 1995.



OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Arlyson Alves do Nascimento¹

Willian Pereira dos Santos²

Anderson da Silva Oliveira³

Resumo: Este artigo impulsiona a exploração na importância da participação na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) como um meio eficaz de engajar os alunos no processo de resolução de problemas matemáticos. A OBMEP desafia os estudantes a explorarem de forma profunda e criativa os conceitos matemáticos, propondo o incentivo ao interesse pela disciplina entre os alunos das escolas públicas. A Escola Municipal Dr. Pompeu Sarmiento é um exemplo de instituição que incorporou a OBMEP em suas práticas educacionais, evidenciando seu engajamento positivo na qualidade da educação, como refletido no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em Alagoas. A competição não só busca impulsionar o ensino e aprendizado da matemática, mas também identificar talentos e desenvolver habilidades matemáticas em alunos do 6^o ano ao Ensino Médio. Com milhões de participantes anualmente, a OBMEP abrange uma variedade de temas, incluindo lógica, aritmética, geometria e álgebra. A participação em competições matemáticas, como a OBMEP, promove o pensamento crítico e criativo, sendo uma ferramenta valiosa adotada pela Escola Dr.

1 Doutor em Matemática, Coordenador PRP, IFAL, *Campus Maceió*, arlyson.nascimento@ifal.edu.br;

2 Graduando em Licenciatura em Matemática, Bolsista PRP, IFAL, *Campus Maceió*, wps5@aluno.ifal.edu.br;

3 Graduando em Licenciatura em Matemática, Bolsista PRP, IFAL, *Campus Maceió*, aso10@aluno.ifal.edu.br.



Pompeu Sarmiento para enriquecer as habilidades dos alunos e impactar positivamente em sua formação acadêmica e pessoal.

Palavras-chave: residência pedagógica, OBMEP, resolução de problemas, educação matemática, IDEB.

Abstract: This article advocates for the exploration of the importance of participating in the Brazilian Public School Mathematics Olympiad (OBMEP) as an effective means of engaging students in the process of mathematical problem-solving. OBMEP challenges students to explore mathematical concepts deeply and creatively, promoting interest in the discipline among public school students. Dr. Pompeu Sarmiento Municipal School is an example of an institution that has incorporated OBMEP into its educational practices, demonstrating its positive engagement in the quality of education, as reflected in the Basic Education Development Index (IDEB) in Alagoas. The competition not only aims to boost the teaching and learning of mathematics but also to identify talent and develop mathematical skills in students from 6th grade to high school. With millions of participants annually, OBMEP covers a variety of topics, including logic, arithmetic, geometry, and algebra. Participation in mathematical competitions, such as OBMEP, promotes critical and creative thinking, being a valuable tool adopted by Dr. Pompeu Sarmiento School to enrich students' skills and positively impact their academic and personal development.

Keywords: pedagogical residence, OBMEP, problem solving, mathematics education, IDEB.



1 INTRODUÇÃO

A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) apresenta-se como uma competição nacional de grande importância, que incentiva ativamente estudantes das escolas públicas a se envolverem com a matemática. Este artigo propõe uma análise aprofundada sobre como a OBMEP se integra de forma eficaz na Escola Municipal Dr. Pompeu Sarmiento, por meio do Programa de Residência Pedagógica do Instituto Federal de Alagoas (PRP-IFAL), bem como a observação profunda para a resolução de problema, em análise da sua relevância para a educação e seu impacto palpável na qualidade do ensino em Alagoas, o que se reflete diretamente no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A competição não apenas impulsiona o interesse pela matemática, mas também beneficia o pensamento matemático dos alunos, concentrando-se na resolução de problemas do cotidiano, o que contribui para a sua formação integral. Inaugurada em 2005, a OBMEP foi concebida pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (Impa) e é executada pelo Ministério da Educação (MEC), contando com o apoio essencial da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM).

A OBMEP vai além do ensino tradicional de matemática, buscando identificar jovens talentosos nesta área específica nas escolas públicas de todo o país, desde os anos finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Seu impacto transcende o ambiente escolar, influenciando positivamente o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos, preparando-os para enfrentar desafios futuros com confiança e competência.

A Escola Municipal Dr. Pompeu Sarmiento, reconhecida pela sua dedicação à excelência acadêmica, destaca-se por uma metodologia pedagógica que tem gerado resultados positivos em termos de pensamento crítico e habilidades matemáticas. Ao abraçar a OBMEP como parte integrante de seu currículo, a escola fortalece sua participação em outras competições similares, como a Olimpíada Canguru de Matemática e a Mostra Brasileira de Foguetes (MOBFOG), obtendo conquistas notáveis, incluindo medalhas de ouro, prata e bronze. Além disso, a escola alcançou sucesso na Olimpíada Nacional de Eficiência Energética (ONEE), garantindo uma medalha de ouro e cinco medalhas de prata.

Sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Maceió - Alagoas, a Escola Municipal Dr. Pompeu Sarmiento consolidou-se como uma presença constante e destacada no cenário das competições



educacionais do país, demonstrando seu compromisso com a excelência e o desenvolvimento integral dos alunos.

Biondi (2012) discutiu a influência significativa da OBMEP na educação brasileira. Desde sua implementação em 2005, a taxa de participação aumentou consideravelmente, atingindo 86% das escolas públicas com anos finais do ensino fundamental ou ensino médio em 2012. A OBMEP tem contribuído para melhorar a qualidade da educação pública ao elevar as notas médias de Matemática nas escolas, impulsionando o desempenho dos alunos e gerando vantagens futuras, além de efeitos positivos para a sociedade como um todo.

De acordo com o matemático húngaro George Polya (1887-1985), resolver um problema é um ato criativo e não mecânico, uma arte mais do que uma ciência. Essa perspectiva reconhece a complexidade envolvida na resolução de problemas matemáticos, destacando a importância da criatividade e da abordagem não linear. Apresentar essa abordagem em sala de aula ou em eventos que promovem conhecimentos em exatas tem o poder de atrair alunos, pois desafia-os a buscar mais conhecimento e a fazer indagações, incentivando uma postura investigativa e curiosa em relação ao aprendizado matemático.

Adquirimos qualquer habilitação por imitação e prática. Ao tentarmos nadar, imitamos o que os outros fazem com as mãos e os pés para manterem suas cabeças fora d'água e, afinal, aprendemos a nadar pela prática da natação. Ao tentarmos resolver problemas, temos de observar e imitar o que fazem outras pessoas quando resolvem os seus e, por fim, aprendermos a resolver problemas, resolvendo-os. (POLYA, 2006, p.4).

Pontes (2018) enfatiza que o papel do professor exige uma abordagem ousada, que rompa com o paradigma convencional de ensino. Ao adotar métodos inovadores e estimulantes, o professor pode promover a criatividade do aluno e aprimorar o raciocínio lógico, preparando-os para enfrentar desafios complexos com confiança e habilidade. O ensino eficaz ocorre quando as informações transmitidas se transformam em conhecimento significativo para o aluno, permitindo-lhes assimilar e aplicar os conceitos de forma prática e reflexiva. Essa abordagem não apenas fortalece a compreensão dos alunos, mas também os capacita a desenvolver habilidades críticas essenciais para o sucesso acadêmico e profissional.

Dante discute a resolução de problemas sobre uma visão mais ampla:



A resolução de problemas não é uma atividade isolada para ser desenvolvida separadamente das aulas regulares, mas deve ser parte integrante do currículo e cuidadosamente preparada para ser realizada de modo contínuo e ativo ao longo do ano letivo, usando as habilidades e os conceitos matemáticos que estão sendo desenvolvidos. Não se aprende a resolver problemas de repente. É um processo vagaroso e contínuo, que exige planejamento. (DANTE, 2007, p.59).

De acordo com Dante (2007), a resolução de problemas oferece uma oportunidade única para o desenvolvimento de diversas habilidades essenciais nos alunos. Através deste processo, os alunos são incentivados a demonstrar iniciativa, explorar novos caminhos, cultivar a criatividade, buscar independência e aprimorar a capacidade de elaborar raciocínio lógico. Além disso, a resolução de problemas capacita os alunos a fazerem uso inteligente e eficaz dos recursos disponíveis, capacitando-os a trazer soluções adequadas para os desafios que surgem em seu cotidiano, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Ao enfrentarem problemas reais e complexos, os alunos são estimulados a pensar de forma crítica e analítica, desenvolvendo habilidades de investigação e análise. Esse processo promove a autoconfiança e a autoeficácia, pois os alunos percebem que são capazes de encontrar soluções para os desafios que enfrentam.

Além disso, a resolução de problemas também propõe o trabalho em equipe e a colaboração, pois muitas vezes os problemas exigem a contribuição de diferentes perspectivas e habilidades para serem solucionados de forma eficaz.

Dessa forma, a resolução de problemas não apenas fortalece o conhecimento matemático dos alunos, mas também os prepara para enfrentar os desafios da vida real de forma proativa e eficaz, equipando-os com habilidades e competências essenciais para o sucesso em todas as áreas da vida.

A motivação dos alunos para o estudo é fundamental para o seu sucesso acadêmico e desenvolvimento pessoal. Uma maneira eficaz de estimular essa motivação é através de uma competição saudável, com foco na preparação para competições de matemática como a OBMEP. Essas competições não apenas desafiam os alunos a demonstrar suas habilidades matemáticas, mas também incentivam o crescimento pessoal e acadêmico, promovendo um ambiente de aprendizado dinâmico e estimulante.



Na Escola Municipal Dr. Pompeu Sarmiento, por exemplo, os alunos são incentivados a participar da própria olimpíada, onde são identificados aqueles que se destacam e são selecionados para treinamentos específicos, assim como os que tenham interesse em participar. Esses treinamentos são projetados para enfatizar o pensamento lógico e a resolução de problemas, aplicando os conceitos matemáticos aprendidos em sala de aula de maneira prática e desafiadora.

Além de desenvolver habilidades técnicas, essa abordagem também fortalece outras competências importantes, como trabalho em equipe, perseverança e capacidade de lidar com pressão. A OBMEP não se limita apenas ao ambiente escolar, mas também tem um impacto duradouro no futuro dos alunos. Ao se envolverem ativamente nesse processo de preparação, os alunos não apenas melhoram suas habilidades matemáticas, mas também ganham confiança em suas próprias capacidades e desenvolvem uma postura pró-ativa em relação ao aprendizado. Essa experiência não só os prepara para competições futuras, mas também os equipa com habilidades valiosas que serão úteis em suas vidas acadêmicas e profissionais.

A abordagem colaborativa envolvendo professores e alunos visa criar uma reflexão crítica sobre a importância da matemática na formação individual. Além disso, aulas extracurriculares focadas em resolver problemas são organizadas, utilizando recursos como livros e materiais online para expandir o conhecimento matemático dos alunos de maneira abrangente. (PONTES et al., 2021, p. 1441).

Ao adotar a OBMEP, as escolas alagoanas, como a Escola Municipal Dr. Pompeu Sarmiento, elevam significativamente o padrão de ensino e aprendizagem, gerando impactos positivos nos índices do IDEB. Essa iniciativa não apenas aprimora o desempenho dos alunos em matemática, mas também fortalece habilidades essenciais, como o pensamento crítico e a capacidade de solucionar problemas, que são aplicáveis não apenas na matemática, mas em todas as disciplinas.

Em Alagoas, a adoção da OBMEP pelas escolas cria um ambiente de aprendizado dinâmico e estimulante. Esse ambiente não apenas melhora as habilidades matemáticas dos alunos, mas também promove uma cultura de excelência educacional que se estende além da matemática e influencia positivamente a qualidade geral da educação. Ao fornecer aos alunos oportunidades para enfrentar desafios intelectuais e desenvolver habilidades



essenciais, as escolas alagoanas estão preparando uma geração de estudantes capacitados e preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

2 METODOLOGIA

A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) não só serve como uma ferramenta de apoio, mas também desempenha um papel fundamental no auxílio do aprendizado dos alunos, com repercussões significativas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Ela se estabelece como uma base sólida e um pilar essencial para o desenvolvimento do conhecimento dos alunos em matemática e em outras disciplinas.

Atualmente, em toda a rede de ensino, diversas instituições promovem treinamentos direcionados a alunos de escolas públicas e privadas, concentrando-se na preparação para competições matemáticas, com destaque para a OBMEP. Esses treinamentos têm um impacto direto no desempenho dos alunos, não apenas nas competições, mas em seu progresso acadêmico como um todo. Ao adotar uma abordagem focada no aprimoramento das habilidades matemáticas dos alunos, esses treinamentos não apenas beneficiam os participantes diretos, mas também contribuem para elevar o padrão de ensino em toda a rede de ensino do estado de Alagoas.

Além de fortalecer as habilidades matemáticas, a participação na OBMEP e em treinamentos preparatórios também promove o desenvolvimento de competências socioemocionais, como trabalho em equipe, resolução de problemas e perseverança, são competências fundamentais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o sucesso na vida pessoal e profissional dos alunos.

Portanto, a OBMEP não é apenas uma competição matemática, mas uma ferramenta educacional abrangente que tem um impacto profundo no aprendizado e no desenvolvimento integral dos alunos, influenciando positivamente a qualidade da educação em Alagoas e além.

Baseado na experiência do nosso preceptor, envolvemos, com os alunos dos sextos anos da Escola Municipal Dr. Pompeu Sarmiento, uma abordagem em etapas acerca da OBMEP, que, primeiramente realizaram a Olimpíada e após um levantamento dos alunos que vão participar de todo treinamento.

Para os alunos são apresentados desafios, focando na importância do desenvolvimento do pensamento lógico e da resolução de problemas, destacando os conceitos aprendidos em sala de aula.



Ao apresentar uma nova metodologia para o ensino e aprendizagem relativos à Matemática nos anos finais do ensino fundamental, estamos executando, conjuntamente, ações desenvolvidas por professores e alunos, de modo que a educação escolar tenha um papel transformador, possibilitando uma reflexão crítica da real importância da matemática para a formação do indivíduo. (PONTES et al., 2021, p. 1441).

Com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos alunos, são oferecidas aulas extracurriculares focadas na resolução de problemas de matemática. Essas aulas vão além do conteúdo tradicional da sala de aula, proporcionando um ambiente estimulante e desafiador para os estudantes. Ao serem aplicadas em contextos relevantes e do cotidiano, as aulas incentivam a exploração independente e a colaboração em grupo, o que permite aos alunos abordar os problemas sob diversas perspectivas e desenvolver habilidades de pensamento crítico e criativo.

A preparação cuidadosa dos materiais para essas aulas é fundamental para o sucesso do programa. Os residentes, em colaboração com o professor preceptor, dedicam-se à elaboração de materiais didáticos que sejam envolventes e acessíveis aos alunos. Esses materiais são selecionados com base em uma diversidade de fontes, incluindo livros didáticos, recursos online e materiais complementares, com foco em uma abordagem além do currículo regular. Isso permite que os alunos se aprofundem em áreas específicas da matemática e explorem conceitos de forma mais abrangente e aprofundada.

Além disso, o envolvimento dos alunos na seleção e no desenvolvimento de materiais didáticos promove um senso de responsabilidade e autonomia em relação ao seu próprio aprendizado. Ao participarem ativamente desse processo, os alunos se tornam mais engajados e motivados, o que contribui para um ambiente de aprendizado mais dinâmico e eficaz.

Essas aulas extracurriculares não apenas complementam o ensino regular, mas também proporcionam uma oportunidade valiosa para os alunos expandirem seus horizontes acadêmicos e desenvolverem habilidades essenciais para o sucesso futuro. Ao promover uma abordagem mais ampla e envolvente da matemática, essas aulas contribuem significativamente para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo moderno com confiança e competência.



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto em que os alunos são desafiados a buscar uma adaptação aos colegas premiados, ocorre um efeito contagioso na classe e na escola como um todo, estimulando-os a desenvolverem suas próprias estratégias de estudo e a se empenharem ainda mais na busca pelo conhecimento. Esse ambiente competitivo, porém colaborativo, cria uma atmosfera de aprendizado dinâmica e motivadora, onde os estudantes se sentem inspirados a superar seus limites e alcançar o sucesso acadêmico.

Segundo Alves et al. (2001), esse tipo de dinâmica de competição saudável entre os alunos não apenas eleva o desempenho individual, mas também fortalece o senso de comunidade na escola. Os estudantes aprendem uns com os outros, trocam ideias e compartilham métodos de estudo eficazes, criando um ciclo positivo de aprendizado mútuo.

“O importante é que a criança possa recorrer aos seus próprios métodos, as suas estratégias de resolução, e tenha, ainda, a oportunidade de confrontar os seus processos com os dos colegas. Conhecer estas estratégias ajuda o professor a desenvolver atividades cada vez mais elaboradas, no sentido de os alunos progredirem no desenvolvimento dos conceitos matemáticos” (ALVES, p. 106).

Além disso, a competição saudável entre os colegas premiados e seus pares motiva os alunos a desenvolverem habilidades de autorregulação e autoaperfeiçoamento. Eles percebem que o sucesso acadêmico não é apenas uma questão de talento inato, mas também de esforço, dedicação e estratégia. Isso os incentiva a assumirem a responsabilidade pelo próprio progresso e a adotarem uma abordagem proativa em relação aos estudos.

Portanto, ao serem desafiados e desafiando-se a se adaptarem aos colegas premiados, os alunos não apenas se tornam mais engajados e motivados, mas também desenvolvem habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal. Esse ambiente de competição construtivo contribui para o crescimento e desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para os desafios futuros com confiança e determinação.



Figura 01. Bolsista da Residência Pedagógica ministrando aula.



Fonte: De autoria própria, 2024.

A Escola Municipal Dr. Pompeu Sarmento, destacando a metodologia que levou a resultados positivos em termos de pensamento crítico e matemático. A escola, ao abraçar a OBMEP, fortalece sua participação em outras competições similares, como a Olimpíada Canguru de Matemática e a Mostra Brasileira de Foguetes (MOBFOG), com notáveis conquistas, incluindo medalhas de ouro, prata e bronze. Sucesso também na Olimpíada Nacional de Eficiência Energética (ONEE), garantindo uma medalha de ouro e cinco medalhas de prata.

A escola sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Maceió - Alagoas, firma-se como uma presença constante e destacada no cenário de competições educacionais do país. Estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e da resolução de problemas, habilidades essenciais para um desempenho acadêmico sólido em diversas disciplinas, não apenas matemática.

Promover a exploração e a criatividade na matemática, não apenas aprofunda o entendimento dos alunos na matéria, mas também melhora sua abordagem geral de aprendizado. Isso pode aumentar a motivação e o engajamento dos alunos na educação, reduzindo a evasão escolar e



melhorando o fluxo de alunos nas escolas, contribuindo para um aumento nos índices do IDEB.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) no contexto educacional de Alagoas representa uma oportunidade significativa e inovadora para aprimorar a qualidade da educação no estado, especialmente em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB é uma medida crucial que avalia não apenas o desempenho dos alunos em avaliações padronizadas, mas também o fluxo escolar, fornecendo uma visão abrangente da qualidade da educação básica.

Ao incorporar a OBMEP nas escolas alagoanas, como a Escola Municipal Dr. Pompeu Sarmento, os educadores estão implementando uma estratégia com potencial para elevar o padrão de ensino e aprendizado. A participação dos alunos na OBMEP não apenas estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e da resolução de problemas, mas também promove uma cultura de excelência acadêmica que se reflete positivamente nos resultados do IDEB.

Essa participação ativa na OBMEP oferece aos alunos a oportunidade de aplicar os conhecimentos matemáticos em situações desafiadoras e do mundo real, preparando-os para enfrentar questões complexas não apenas em matemática, mas também em outras disciplinas. Além disso, ao competirem em uma competição nacional de prestígio, os alunos são incentivados a se superarem e a alcançarem seu máximo potencial acadêmico.

Por meio da OBMEP, as escolas alagoanas estão não apenas incentivando a excelência acadêmica, mas também promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais para o sucesso pessoal e profissional dos alunos. Essa integração não apenas eleva o padrão de ensino e aprendizado, mas também fortalece o sistema educacional como um todo, contribuindo para uma melhoria contínua nos resultados do IDEB e, conseqüentemente, na qualidade da educação em Alagoas.

A abordagem da OBMEP, que encoraja a exploração e a criatividade na matemática, não apenas aprimora o entendimento dos alunos na matéria, mas também melhora sua abordagem geral de aprendizado. Isso pode levar a uma maior motivação e engajamento na educação, o que por sua vez pode diminuir a evasão escolar e melhorar o fluxo de alunos nas escolas.

Com a participação bem-sucedida na OBMEP, os alunos alagoanos podem sentir um aumento na autoestima e confiança em suas habilidades.



Esses benefícios promovem habilidades que podem impactar positivamente seu desempenho em avaliações e testes, contribuindo, conseqüentemente, para um aumento nos índices do IDEB.

Ao enfrentar os desafios propostos pela OBMEP, os alunos estão sendo expostos a uma variedade de situações que precisam não apenas do conhecimento matemático, mas também do pensamento analítico, criatividade e habilidades de resolução de problemas. Essas capacidades não são apenas valiosas em um contexto de sala de aula, mas também têm um impacto direto nas vidas futuras dos alunos.

Portanto, ao integrar a OBMEP ao contexto educacional de Alagoas, as escolas têm a oportunidade de cultivar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e estimulante, que pode ter efeitos positivos não apenas nas habilidades matemáticas dos alunos, mas também na qualidade educacional como um todo.

5 AGRADECIMENTOS

A Deus. A todos os professores, pelas contribuições para o processo de aprendizado. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), IFAL, Escola-campo, coordenador e preceptor, através das oportunidades para o desenvolvimento no processo de formação do professor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eva Maria Siqueira. **A Ludicidade e o Ensino de Matemática**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

BIONDI, R. L.; VASCONCELLOS, L.; FILHO, N. M. Avaliando o impacto da OBMEP - Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - na qualidade da educação. **Revista Economia**, LACEA, 12(2), p. 143-17, 2012.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

D'AMBROSIO, Beatriz S. **Como ensinar matemática hoje?** *Temas e Debates*, SBEM. Brasília, Ano II. N. 2. p 15-19, 1989.



DANTE, Luiz Roberto. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. São Paulo: Ática, 2007.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1973.

POLYA, George. **A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático**. Trad. Heitor Lisboa de Araújo. 2ª reimpressão. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 2006.

PONTES, E. A. S. Métodos de Polya para resolver problemas matemáticos: Uma proposta metodológica para o ensino e aprendizagem de matemática na educação básica. **HOLOS**, [S. l.], v. 3, p. 1–9, 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6703>.

PONTES, E. A. S. A arte de ensinar e aprender matemática na educação básica: Um sincronismo ideal entre professor e aluno. **Revista Psicologia & Saberes**, 7(8), 163-173, 2018.

OBMEP. **Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - Apresentação**. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/apresentacao.htm>.

ONUCHIC, L.R.; ALLEVATO, N.S.G. Pesquisa em resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. **Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)**, v.5 – n.41 p. 73-98, 2011.



PARÂMETROS DE QUALIDADE DA ÁGUA: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR POR PIBIDIANOS DE BIOLOGIA E QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO

Ivanilson Vieira Souza Junior¹

Ricardo Caetano da Silva²

Maria Eduarda Barbosa Brito³

César Augusto Silva Castro⁴

Merhy Castro da Silva⁵

Resumo: Os parâmetros de qualidade da água são fundamentais para o monitoramento de aspectos físicos, químicos e biológicos que norteiam critérios associados ao tratamento e potabilidade. O objetivo deste estudo é discutir as experiências adquiridas com a realização de uma oficina na cidade de Guanambi – BA intitulada: aspectos químicos e biológicos relacionados aos parâmetros de qualidade da água. O conteúdo foi ministrado por discentes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto interdisciplinar de Química e Biologia, sob supervisão e orientação docente. A oficina foi aplicada em turmas do ensino médio de duas escolas públicas: uma estadual e outra federal, com a sequência didática: teoria e experimentação, com ênfase na interdisciplinaridade, contextualização

- 1 Professor de Química do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), Supervisor, Bolsista do PIBID do Subprojeto Interdisciplinar: Biologia e Química, IF Baiano, *Campus Guanambi*, ivanilson.junior@ifbaiano.edu.br
- 2 Graduando em Licenciatura em Química, Bolsista do PIBID do Subprojeto Interdisciplinar: Biologia e Química, IF Baiano, *Campus Guanambi*, ricardocaitano23@gmail.com
- 3 Graduando em Licenciatura em Química, Bolsista do PIBID do Subprojeto Interdisciplinar: Biologia e Química, IF Baiano, *Campus Guanambi*, mariaeduardabritobarbosabrito@gmail.com
- 4 Graduando em Licenciatura em Química, Bolsista do PIBID do Subprojeto Interdisciplinar: Biologia e Química, IF Baiano, *Campus Guanambi*, cesarAugustospdi@gmail.com
- 5 Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas, Bolsista do PIBID do Subprojeto Interdisciplinar: Biologia e Química, IF Baiano, *Campus Guanambi*, merhy01@gmail.com



e protagonismo dos alunos. Ao final de cada exposição, os participantes receberam um questionário aberto em forma de entrevista para coleta de dados qualitativos. As respostas foram transcritas e utilizadas, em conjunto com as observações dos ministrantes, para verificação se os objetivos de aprendizagem foram alcançados. Os resultados indicam a viabilidade em abordar esse tema de maneira interdisciplinar, uma vez que os conteúdos dialogam entre si e promovem o aprendizado significativo.

Palavras-chave: experimentação; interdisciplinaridade; oficina; potabilidade da água.



1 INTRODUÇÃO

O conceito de qualidade da água vai além do seu grau de pureza. Devido suas propriedades físico-químicas ela retém e transporta muitos contaminantes, os quais influenciam na sua característica (Richter; De Azevedo Netto, 2021, p. 1). Para o consumo humano ela deve ser potável, isto é, apresentar concentrações mínimas de materiais em suspensão, ser livre de microrganismos patogênicos e substâncias tóxicas que podem trazer danos à saúde humana, sendo determinada e avaliada por um conjunto de parâmetros físicos, químicos e biológicos de qualidade (Richter; De Azevedo Netto, 2021, p. 1; Von Sperling, 1996, p. 17). O conhecimento e estudos desses aspectos, geralmente, passa despercebido em nosso cotidiano, mesmo quando apresenta relação direta com assuntos abordados nas disciplinas de química e ciências biológicas no ensino médio. Nesse sentido, é possível promover uma abordagem interdisciplinar e contextual a partir da relação entre conceitos científicos e os parâmetros de qualidade da água.

A importância do tema é ainda mais evidenciada pelos dados do Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (SNIS) revelam disparidades significativas no acesso à água potável (92,9%) e à coleta de esgoto (61,9%) nas áreas urbanas brasileiras (Brasil, 2019, p. 13). Essas discrepâncias destacam a urgência de discutir e abordar questões relacionadas à potabilidade da água, não apenas como um problema ambiental, mas também como uma questão de saúde pública e qualidade de vida. A portaria GM/MS nº 888, de 4 de maio de 2021 do Ministério da Saúde dispõe sobre os procedimentos de controle e de vigilância da qualidade da água para consumo humano e seu padrão de potabilidade (Brasil, 2021). Alguns desses parâmetros apresentam relação direta com conteúdos de química e biologia abordados no ensino médio, os quais podem ser estudados de maneira interdisciplinar, contextual e experimental, o que viabiliza uma aprendizagem significativa.

De acordo com Philippi Júnior (2000, p. 246) a interdisciplinaridade é uma abordagem dinâmica e holística para enfrentar os desafios associados a democratização do conhecimento, sendo relevante no contexto do ensino, pesquisa e extensão. A proposta interdisciplinar promove a unificação de conteúdos disciplinares, estabelece a interação recíproca entre educadores e educandos que carregam diferentes vivências (Cardoso, 2023, p. 1). Nesse sentido, cria condições que auxiliam no processo formativo integral do discente, através do estudo de temas abrangentes de cunho sociocientíficos (Zanon; Maldaner, 2012, p. 78).



A experimentação e a aplicação dos conceitos, de maneira interdisciplinar, desempenham papel fundamental no ensino de ciências da natureza (Carvalho; Medeiros, 2023, p. 3). Vale ressaltar a importância da prática nessa área do conhecimento no ensino médio, uma vez que aproxima os estudantes de procedimentos e instrumentos, o que possibilita o aprendizado científico (BNCC, 2018 p. 552). Sendo assim, as oficinas oportunizam os participantes aplicarem compreensões teóricas em situações do mundo real, as quais promovem uma melhor assimilação e retenção do conteúdo (Marcondes, 2008, p. 74). Além disso, estimulam o pensamento crítico e a resolução de problemas, capacitando os estudantes a se tornarem cidadãos conscientes do seu papel na sociedade.

O objetivo desse estudo foi desenvolver e aplicar uma oficina interdisciplinar denominada: aspectos químicos e biológicos relacionados aos parâmetros de qualidade da água, em turmas do ensino médio em instituições públicas das redes estadual e federal na cidade de Guanambi – BA. E a partir disso, discutir aspectos referentes a relação ensino-aprendizagem em contextos diversificados, haja vista o perfil dos alunos e a infraestrutura das escolas.

2 METODOLOGIA

As etapas deste estudo compreendem: revisão bibliográfica sobre o tema e sua relação com a química e a biologia, elaboração de uma oficina intitulada “Aspectos Químicos e Biológicos Associados aos Parâmetros de Qualidade da Água”, aplicação em turmas de instituições públicas do ensino médio: uma da rede estadual (Colégio Estadual Luís Viana Filho) e outra federal (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano) pertencentes ao município de Guanambi – BA, seguida pela discussão dos resultados a partir de dados qualitativos.

A parte teórica da oficina foi abordada por meio de *slides*, sendo cada estudante do PIBID encarregado de explanar aspectos teóricos relacionados à qualidade da água. Foram abordados os parâmetros físicos: cor e turbidez; químicos: cloro, flúor e pH; e biológico: coliformes totais. Em seguida, foi apresentado aos estudantes um talão de conta de água e onde estão inseridos esses indicadores de qualidade. A parte prática consistiu na análise de cloro e pH de amostras de água coletadas na própria escola por alunos participantes.



Para a realização do experimento teste de cloro, os alunos utilizaram oito tubos de ensaio com 12 ml de água destilada, nos quais foram inseridas gotas de uma solução de água sanitária na concentração de 0,001% de cloro ativo. Foi adicionado em cada um desses tubos as seguintes unidades de gotas: 0, 1, 3, 7, 10, 13, 16 e 25. Logo após, foram usadas três gotas, em cada tubo de ensaio, de uma solução de orto tolidina para verificar o teor de cloro na água. Este foi determinado por análise visual da amostra, por comparação com uma escala colorimétrica com faixas de concentrações conhecidas, que variam de 0 a 5 mg/L de cloro residual livre. O teste de pH foi efetuado utilizando os reagentes: azul de bromotimol e vermelho fenol, os quais foram adicionadas três gotas em tubos de ensaio distintos, contendo 12 ml da amostra de água a ser analisada. Através da mudança de coloração e comparação com a escala colorimétrica, o pH foi determinado.

Por fim, foi empregado a abordagem qualitativa para análise dos dados, os quais foram obtidos a partir de imagens da realização da oficina, entrevistas com participantes, as quais foram gravadas e transcritas, observações/inferências dos discentes do PIBID ministrantes da atividade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os quadros 01 e 02 apresentam as respostas dos alunos do Colégio Estadual Governador Luís Viana Filho (CEGLV) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) – *Campus Guanambi*, respectivamente, aos questionamentos apresentados pelos discentes do PIBID. As amostras de água dessas instituições, apresentaram teor de cloro residual livre e pH dentro do padrão de potabilidade.

Quadro 01. Resposta de alunos do Colégio Estadual Governador Luís Viana Filho.

Alunos	Questionamentos	Respostas
A	Você conhecia sobre os parâmetros de qualidade da água abordados na oficina?	“Eu sabia que existia um parâmetro, mas não sabia quais eram, então a aula possibilitou que eu os conhecesse.”
B		“Não, eu não conhecia e nem tinha noção e nem sabia que nos talões de água vinha essas informações.”
A	A oficina te ajudou a compreender sobre a importância do controle de qualidade da água destinada ao consumo humano?	“Sim, com certeza..., foi de modo assim que..., foi algo claro quando explicou, que seria em relação a acidez da água né?... a substância, eu não conhecia que existia esse parâmetro.”
C		“Sim, antes eu não prestava atenção nisso, mas agora a próxima vez que eu pegar o talão (a conta de água) vou prestar mais atenção.”



Alunos	Questionamentos	Respostas
A	Através da oficina você conseguiu perceber como as disciplinas química e biologia estão presentes em nosso cotidiano?	“Consegui compreender sim, graças a aula eu consegui compreender isso, o que eu vi são conteúdos que cai na biologia e na química ne?... algo interessante.”
D		“Sim por mais que corremos as vezes elas estão presentes por nossos lados do dia a dia.”
A	A didática foi suficiente para uma boa compreensão do conteúdo? Opine sobre a parte teórica e experimental da oficina.	“Com certeza. A aula utilizou de modo claro uma linguagem que não foi difícil a compreensão e também foi bem dinâmico, o que possibilita o aprendizado melhor da aula.”
D		“Sim, ajudou a ter mais por que se fosse só falando eu não conseguiria entender nada, foi boa a parte teórica e os experimentos que chamaram os alunos para participar e voluntariar que é melhor para entender.”

Fonte: Autores, 2023.

O quadro 01 contém quatro perguntas do questionário, sendo duas respostas selecionadas para cada pergunta. Os discentes do colégio estadual entrevistados foram nomeados com as letras A, B C, e D (fig.3). As respostas obtidas no primeiro questionamento indicam que houve uma compreensão do conteúdo e um aprendizado significativo dos alunos, sobre os parâmetros de qualidade. Na afirmação do aluno B, ele menciona que não sabia da presença desses indicadores nos talões de conta de água, além da reafirmação na resposta da segunda questão pelo estudante C.

A resposta do aluno A para a segunda e terceira perguntas, relatam o desconhecimento inicial acerca do parâmetro de acidez e como a oficina influenciou em sua compreensão (fig.1). Um parâmetro químico, que compõe o conteúdo da disciplina de química no ensino médio. Na resposta ao terceiro questionamento, o estudante A relaciona o tema apresentado com assuntos estudados em Química e Biologia. O educando D na mesma pergunta corrobora com a presença dessas matérias no cotidiano.

A didática obteve boa aceitação na avaliação participantes, o que pode ser evidenciado pelas respostas da quarta questão. Uma vez que utilizou de uma linguagem clara e de fácil compreensão, além do uso de apresentação de *slides* em *PowerPoint* afirmado pelos estudantes A e D nas respostas e o uso dos experimentos com a participação deles melhorando a dinâmica da oficina (fig.2).



Figura 01: Alunos do CEGLV realizando a parte experimental: análise do pH da água.



Fonte: Autores, 2023.

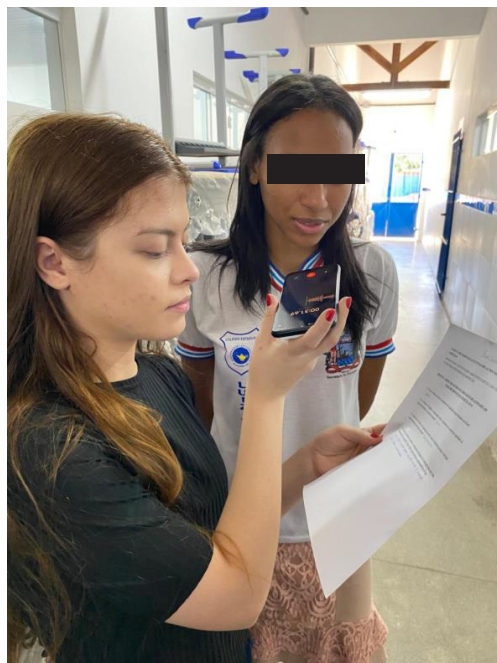
Figura 02: Alunos do CEGLV realizando o teste de cloro na água.



Fonte: Autores, 2023.



Figura 03: Realização da entrevista com uma discente participante da oficina.



Fonte: Autores, 2023.

No quadro 02 são apresentadas duas respostas para cada uma das quatro perguntas presentes no questionário feitas por quatro alunos do IF Baiano *Campus* Guanambi, nomeados de E, F, G e H. As respostas iniciais demonstram diferença no nível de conhecimento prévio do tema ao comparar com a escola anterior. Enquanto os estudantes do Colégio Luís Viana Filho apresentaram compreensão restrita do tema, os discentes do Instituto Federal demonstraram maior conhecimento. Isso provavelmente está relacionado a existência de uma disciplina de Qualidade da Água na grade curricular do curso técnico integrado em Agroindústria, o qual esses participantes da oficina fazem parte.

Quadro 02. Resposta de alunos do IF Baiano *Campus* Guanambi.

Alunos	Questionamentos	Respostas
E	Você conhecia sobre os parâmetros de qualidade da água abordados na oficina?	“Eu já compreendia um pouco por quê temos a matéria no curso tratamento de água e análise de resíduo.”
F		“Sim, já tinha matéria referente a esse tema.”



Alunos	Questionamentos	Respostas
E	A oficina te ajudou a compreender sobre a importância do controle de qualidade da água destinada ao consumo humano?	“ sim principalmente da parte dos coliformes onde foi explicado as doenças que poderiam ser contraídas por conta do consumo da água contaminada com os coliformes.”
F		“ Sim , aprofundou sobre o tema do que já tinha visto e melhorou meu conhecimento.”
E	Através da oficina você conseguiu perceber como as disciplinas química e biologia estão presentes em nosso cotidiano?	“ Sim até porque não só no tratamento de mas na questão agroindustrial também tudo aquilo que a gente está ingerindo deve ser seguro para nossa saúde deve ter determinada qualidade estipulada pela legislação e é ideal que tenha algum tipo de beneficiamento como por exemplo do flúor para redução das caries.”
G		“ Conseguir compreender sim graças a aula. A relação biológica e a acidez são assuntos que caem na disciplina de química e biologia algo muito interessante.”
F	A didática foi suficiente para uma boa compreensão do conteúdo ? Opine sobre a parte teórica e	“ Sim com certeza a aula utilizou de modo claro a linguagem que não foi difícil para a compreensão , e também foi bem dinâmico possibilitando um aprendizado mais sólido e melhor com o uso dinâmico utilizado na oficina.”
H	experimental da oficina.	“ sim possibilitou a apreender e com certeza a didática foi de fácil compreensão.”

Fonte: Autores, 2023.

Ao analisar as respostas dos alunos E e F ao segundo questionamento é possível perceber que eles demonstram conhecimento prévio sobre o tema, evidenciado pela menção ao parâmetro biológico coliformes totais e as doenças vinculadas a esses patógenos. Além de identificarem a relação do parâmetro estudado e o conteúdo de biologia em uma perspectiva contextual.

As respostas da terceira pergunta salienta a importância do tema, relaciona com a saúde humana e enfatiza a importância do controle de qualidade sobre o que é ingerido (fig.5). O discente E cita a importância do controle do parâmetro flúor para a saúde bucal. Para a mesma questão o estudante G compreende o aspecto interdisciplinar dos assuntos e considera interessante o que foi abordado. Os participantes F e H consideraram a didática adequada, visto que relataram que houve compreensão dos tópicos apresentados. Segundo eles, um dos motivos para isso foi a utilização da linguagem adequada, clareza das informações e dinamismo na execução.



Na oficina em questão, conduzida por graduandos, ficou evidente que, apesar de seu empenho, eles ainda não haviam concluído seus respectivos cursos de licenciatura. Isso resultou em situações que ultrapassaram seu entendimento em relação ao tema. Por exemplo, um dos ministrantes foi perguntado sobre a eficácia do cloro em neutralizar toxinas liberadas por bactérias no meio aquoso. No entanto, esse questionamento foi direcionado a um graduando de química que ainda não havia estudado questões biológicas. A resposta do ministrante foi honesta: essa era uma questão além de sua competência, e ele se comprometeu a consultar um professor para obter uma resposta mais precisa, de modo a trazê-la posteriormente.

Outra experiência relevante ocorreu quando um estudante perguntou sobre a segurança de beber água da torneira. O ministrante explicou que o abastecimento de água potável é realizado por empresas de saneamento credenciadas pelo governo, as quais seguem legislações específicas de controle de qualidade. No entanto, ele ressaltou que, como ela passa por tubulações e fica armazenada na caixa d'água dos consumidores, é recomendável a filtração antes da ingestão e limpeza periódica das caixas. Essa situação ilustra como a oficina proporcionou aos participantes a oportunidade de aprender e refletir sobre questões práticas relacionadas ao consumo desse recurso natural essencial para vida (fig.4).

Figura 04: Pibidianos e alunos do IF Baiano durante a parte teórica da oficina.



Fonte: Autores, 2023.



Figura 05: Alunos do IF Baiano *Campus* Guanambi realizando o teste de cloro da água no laboratório.



Fonte: Autores, 2023.

A realização de oficinas mostrou-se um critério relevante para avaliar o conhecimento prévio dos participantes. Vale ressaltar que há uma diferença entre os discentes do IF Baiano – *Campus* Guanambi e do Colégio Governador Luiz Viana Filho no que diz respeito à presença de disciplinas específicas sobre o assunto. Enquanto os estudantes do IF Baiano têm acesso à disciplina, os do Luiz Viana Filho não tiveram essa oportunidade.

Além disso, a falta de laboratórios no Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho foi considerada um obstáculo significativo que afetou a logística. No entanto, apesar destes desafios, não foi observado nenhum impacto considerável nos objetivos principais da oficina: conscientizar os alunos sobre os parâmetros de qualidade da água e, assim, desempenhar um papel social na difusão do conhecimento, pois como defende Geminiani:

O grande desafio deste início do século é a crescente busca por metodologias inovadoras que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de ultrapassar os limites do treinamento puramente técnico e tradicional, para efetivamente alcançar a formação do sujeito como um ser ético, histórico, crítico, reflexivo, transformador e humanizado. (Geminiani, 2013, p.1).

Estas conclusões sublinham a importância não só de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, mas também de aumentar a consciência



crítica sobre questões socialmente relevantes, como a qualidade da água. Embora as disparidades no acesso à educação e aos recursos possam apresentar desafios, os eventos educativos, como as oficinas, podem ajudar a preencher estas lacunas e a promover a equidade educativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho não só atingiu o seu objetivo principal de apresentar aos alunos os parâmetros de qualidade da água, mas também destacou a necessidade contínua de recursos educativos e de investimento em infraestruturas, especialmente em comunidades onde esses recursos são escassos. A perspectiva holística da educação não beneficia apenas os estudantes individualmente, mas também contribui para a sustentabilidade e o bem-estar de toda a comunidade.

A abordagem interdisciplinar mostrou-se eficiente, uma vez que viabilizou o processo de ensino-aprendizagem de modo a conectar conteúdos de química e biologia com o estudo dos parâmetros de qualidade da água. O caráter experimental e a participação ativa dos educandos ao longo da oficina foram fundamentais para compreensão dos aspectos teóricos e o estabelecimento de relações com o cotidiano. Além de propiciar aos discentes do PIBID uma experiência de vivenciar a dinâmica de sala de aula, os desafios relacionados à docência e potencialidades do trabalho em grupo. Ao considerar a abrangência do tema e os diferentes contextos educacionais, novos estudos podem ser realizados, de modo a promoverem a investigação de outras variáveis e execução de práticas pedagógicas inovadoras.

5 AGRADECIMENTOS

O presente estudo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – através das bolsas concedidas aos discentes, supervisor e coordenador que integram o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Interdisciplinar: Química e Biologia do IF Baiano *Campus Guanambi* – BA.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 2018. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/bncc/>



mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Regional. Secretaria Nacional de Saneamento – SNS. Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento: 25^o Diagnóstico dos Serviços de Água e Esgotos – 2019. **Brasília: SNS/MDR, 2020.** 183 p.: il. Disponível em: <https://www.gov.br/mdr/ptbr/assuntos/saneamento/snis/diagnosticos-anteriores-do-snis/agua-e-esgotos/1/2019>. Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. Portaria GM/MS N^o 888, de 4 de maio de 2021. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-gm/ms-n-888-de-4-de-maio-de-2021-318461562>>. Acesso em: 18 mar. 2024.

CARDOSO, Fernanda Serpa et al. UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO DE QUÍMICA E BIOLOGIA. **Revista Ciências & Ideias** ISSN: 2176-1477, p. e23142146-e23142146, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22407/2176-1477/2023.v14.2146>. Acesso em: 19 mar. 2024.

CARVALHO, F. de A. da S.; MEDEIROS, M. J. L. e. Interdisciplinaridade no ensino de Ciências da Natureza com o uso da experimentação: Interdisciplinarity in the teaching of Natural Sciences with the use of experimentation. **Revista Cocar, [S. l.], n. 22, 2023.** Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6829>. Acesso em: 19 mar. 2024.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Fronteiras da Educação, v. 1, n. 2, 2013.**

MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. Proposições metodológicas para o ensino de química: oficinas para a aprendizagem da ciência e o desenvolvimento da cidadania. **Em Extensão, v. 7, p. 67-77, 2008.**

PHILIPPI JÚNIOR, Arlindo et al. **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais.** Signus Editora, 2000.

RICHTER, Carlos A.; DE AZEVEDO NETTO, José Martiniano. **Tratamento de água: tecnologia atualizada.** Editora Blucher, 2021.



VON SPERLING, Marcos. **Introdução à qualidade das águas e ao tratamento de esgotos**. Editora UFMG, 1996.

ZANON, Lenir Basso; MALDANER, Otávio Aloísio. **Fundamentos e propostas de ensino de química para a educação básica no Brasil**. Editora Unijuí, 2012.



PRÁTICAS E APRENDIZADOS NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA NA PROPOSTA DO SUBPROJETO DE GEOGRAFIA

Denize Tomaz Aquino¹
José Rafael Galdino Alves²

Resumo: O artigo traz vivências e experiências no *subprojeto* do curso de licenciatura em geografia da Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus* Garanhuns, desenvolvidas no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), no período de maio a dezembro de 2023. De abordagem qualitativa, de cunho dialético, os dados se deram por meio das narrativas orais da professora e 35 estudantes da escola objeto da pesquisa. Os resultados apontam uma desenvoltura significativa na formação dos estudantes, na relação teoria prática, no âmbito da formação de professores que se dá na Universidade, bem como da formação que ocorre durante o exercício profissional entre professores e estudantes nos espaços escolares. Esperamos que esses relatos possam contribuir para as discussões sobre a importância do programa no contexto das universidades e das políticas educacionais.

Palavras-chave: vivências e experiências; formação de professores metodologias ativas.

Abstract: The article brings experiences in the subproject of the geography degree course at the University of Pernambuco (UPE), *Campus* Garanhuns, developed in the Teaching Initiation Scholarship Program (Pibid), from May

1 Professora do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Pernambuco-UPE/ Campus Garanhuns, <Coordenadora de área>, do <Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência -Pibid>, UPE, < Campus Garanhuns>, denizeaquino@yahoo.com.br

2 Graduando em Licenciatura < Geografia >, Bolsista do < Programa de Bolsa de Iniciação à Docência Pibid>, UPE<Campus Garanhuns>, rafael.galdino@upe.br



to December 2023. With a qualitative approach, of a dialectical nature, the data were given through the oral narratives of the teacher and 35 students from the school that was the subject of the research. The results point to a significant resourcefulness in the training of students, in the theory-practice relationship, within the scope of teacher training that takes place at the University, as well as the training that takes place during professional practice between teachers and students in school spaces. We hope that these reports can contribute to discussions about the importance of the program in the context of universities and educational policies.

Keywords: experiences and experiences; teacher training; active methodologies.



1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um projeto de relevância das políticas educacionais brasileiras de formação inicial e continuada de professores da educação básica, que proporciona vivências únicas e fundamentais à formação dos alunos dos cursos de licenciatura, a partir dos anos iniciais. Supervisionado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é compreendido como uma modalidade incentivadora da docência, caracterizada pela parceria entre a instituição formadora e o espaço de atuação profissional.

Por meio de ações com as escolas parceiras, em seus cursos de formação, alunos de licenciatura têm a oportunidade de vivenciar experiências que os coloquem face a face com diferentes práticas didáticas, na participação em um projeto interdisciplinar, o que deverá, sem sombra de dúvidas, melhorar sua formação como docente.

Dito de outro modo, de acordo com Burggrever e Mormul (2017), o Pibid proporciona aos envolvidos pensar sobre a práxis docente, além de oportunizar o contato com a escola, com a sala de aula e vivenciar os sucessos e fracassos que envolvem o processo educativo, além de possibilitar aproximação dos futuros professores com a escola básica, ajudando-os a construir uma identidade docente a partir do cotidiano da escola, *levando em consideração os conhecimentos acadêmicos, a transposição didática com metodologias inovadoras.*

A adesão ao Pibid, pela Universidade de Pernambuco (UPE), apoia-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), para a Formação Inicial e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a formação inicial de professores da educação básica, cujo propósito é garantir o princípio da indissociabilidade da tríade acadêmica (ensino, pesquisa e extensão), no sentido de qualificar a formação dos licenciados para a iniciação à docência, tendo a tecnologia educacional como uma ferramenta metodológica motivadora no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o presente artigo relata as experiências exitosas e reflexões do subprojeto de geografia cujo tema versa sobre “O lugar da geografia na BNCC”, vivenciado por estudantes do curso de licenciatura em geografia, que atuaram em duas escolas públicas, localizadas no município de Garanhuns, agreste pernambucano, no Nordeste do Brasil, cujo olhar norteador se debruçou sobre a necessidade de as escolas qualificarem o ensino fundamental



e ensino médio no que se refere à inovação pedagógica, didático-metodológica (com apoio das tecnologias educacionais no ensino de geografia) e, sobretudo, aos índices educacionais apresentados nas avaliações externas do sistema de educação.

Diante do exposto, o eixo principal do subprojeto é a formação inicial de professores de geografia, que tem por objetivo apresentar um relato de experiências vividas, sobre um programa de incentivo à docência que ocorre na Universidade, juntamente com suas implicações para a formação da identidade profissional, pelos estudantes do curso de licenciatura plena em geografia, da Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus Garanhuns*, no período de maio a dezembro de 2023, em conjunto com o professor da escola (designado como supervisor) e a professora da universidade (designada como coordenadora institucional), para desenvolver as ações do Pibid).

De acordo com Burggrever e Mormul (2017), nessa troca de experiências, é notório o ganho de ambas as partes: os pibidianos, que adquirem experiência pedagógica e reafirmam sua formação e escolha profissional, e o professor da educação básica, que pode repensar sua prática e se ajudar a formar novos conceitos no ensinar e aprender.

No entendimento de que a transformação social pode se dar por meio da educação e esse pensamento teve grande contribuição para a construção do subprojeto de geografia, concordamos com Tura (2014), quando aponta que a cultura escolar vai se constituindo em torno das práticas pedagógicas que envolvem os sujeitos educativos e os processos de formação docente, que deve ser contínuo e múltiplo, que demanda novos conceitos e um novo perfil de professor para atuar em diferentes espaços, com diferentes culturas. Assim, podemos ajudar a tornar o mundo um lugar melhor para viver.

No Pibid, os futuros professores têm a possibilidade de vivenciar a realidade do cotidiano das escolas de forma interativa. Para Tardif (2010), é de fundamental importância valorizar a formação dos professores a partir da realidade específica do trabalho cotidiano nas escolas. Nesse entendimento, no Pibid, os professores em formação têm a possibilidade de vivenciar a realidade do trabalho na escola, de forma mais próxima e interativa, assim como ser portador de uma formação pedagógica imprescindível aos desafios da docência em vários aspectos, sobretudo, com a revolução tecnológica e com as mudanças na sociedade contemporânea advindas das reformas neoliberais e da globalização características marcantes da sociedade que influenciam a realidade educacional.



Concordamos com Freire (1996): uma educação, que visa conhecimento e transformação, e que se faz com diálogo, considerando o aluno como o principal sujeito do processo pedagógico e o educador como um apoio, é uma educação transformadora.

Frente à esses desafios que demandam novos conceitos e um novo perfil de professor para atuar em diferentes espaços da escola básica, buscamos retratar a importância do Pibid, concernente ao seu papel de pois contribuir efetivamente na formação de futuros professores.

Diante do exposto, a importância da educação básica universal e de qualidade requer que à formação do professor se incorporem novas temáticas, outras formas de atuar e praticar a docência, e, conseqüentemente, adensar o compromisso com a escola.

Com base nas atividades desenvolvidas pelos bolsistas do Pibid, percebe-se a clara demonstração da melhoria no aproveitamento acadêmico desses alunos; comprometimento com a docência nas escolas envolvidas, como espaço de formação docente e como espaço de ampliação das aprendizagens dessa profissão.

De acordo com Freire (2019, p.41), “A autonomia enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser”. Não acontecem no imediato precisa de uma construção. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras, respeitosas da liberdade de conhecimento.

Espera-se então que o presente relato esteja justificado por apresentar o uso de estratégia alternativa para intermediar proposta metodológicas mais dinâmicas para o ensino de Geografia na escola básica possibilitando o desenvolvimento de temas e práticas pedagógicas inovadoras ou normalmente excluídas no contexto cotidiano da escola.

2 METODOLOGIA

As práticas aqui relatadas são resultado da produção conjunta de um estudante e da professora coordenadora do programa do curso de licenciatura em geografia da Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus Garanhuns*, e trazem os resultados das atividades do Pibid que ocorreram na Escola Municipal, Professor Letárcio de Brito, localizada no município do mesmo nome, em um período de oito meses, de maio a dezembro de 2023, cujos participantes foram: quatro estudantes do curso de licenciatura em geografia, 35 estudantes do 7º ano, da referida escola, divididos em duas



turmas com média de idade de 13 anos, a professora supervisora da escola e a coordenadora institucional.

A abordagem metodológica de natureza qualitativa, de cunho dialético, de acordo com Lüdke e André (2013), não tem decisões fechada. Embora não se perca de vista o rigor da pesquisa científica, é uma construção conjunta de teorias e metodologias, que se faz e refaz na construção do conhecimento socialmente compartilhado, na relação dialógica do pesquisador com o seu objeto de estudo.

Com base no perfil previamente analisado dos estudantes, por meio das observações que começaram, a partir da entrada do toque da sirene, resolvemos trazer para sala de aula debates, a partir de palavras chave, que envolvessem a realidade dos conteúdos estudados em geografia até o momento, no sentido de mediar o conhecimento dos estudantes para assim, pensar em uma metodologia diferenciada sem reprodução de conhecimentos.

Após esse primeiro contato, buscamos nas narrativas orais da professora e dos estudantes da escola, respostas para o estávamos propondo na metodologia. Assim, em comum acordo com a professora da turma, conversamos sobre a execução do subprojeto do Pibid e, nesse contexto, decidimos trabalhar com oficinas temáticas.

Com a aprovação da docente, iniciamos as atividades com um encontro semanal, com todos os participantes, durante o mês de maio o que envolveu uma sequência de trabalhos pedagógicos realizados, como: planejar atividades para serem desenvolvidas, a partir do que estava sendo vivenciado na sala; avaliar a aprendizagem dos estudantes e refletir sobre qual seria a metodologia mais viável para o objetivo que se almeja na prática pedagógica. Ressaltamos que a participação e sugestões dos envolvidos com sugestões e opiniões nos surpreendeu pelo processo construtivista na sala de aula.

Nesse sentido, primeiramente, participamos das aulas com a professora da escola, observando, dialogando, tentando compreender de que forma iríamos construir as oficinas diante daquela proposta temática que estava sendo trabalhada e avaliando o comportamento da turma.

Assim, todas as atividades realizadas foram discutidas pelos participantes do processo, na busca por potencializar os conteúdos trabalhados na aprendizagem dos estudantes da escola campo.

Após essas etapas, em comum acordo, decidimos que trabalhar o conteúdo “*Miscigenação da População*”, por meio de oficinas pedagógicas do jogo “passa ou repassa”, seria uma boa proposta, diante das questões



da atualidade que precisam ser discutidas intensamente no chão da escola, bem como pelo aspecto multidisciplinar da temática.

As oficinas foram pensadas e construídas com o objetivo de desenvolver a prática da leitura e interpretação de texto, facilitando dessa forma a melhor assimilação sobre os conteúdos do espaço escolar e não escolar.

Assim, foi solicitado para a turma uma pesquisa sobre essa temática, fazendo uso de tecnologia no sentido de fornecer autonomia para o estudante, que se apropria desse conhecimento como caminho necessário para desenvolver competências na contextualização de seus saberes, como protagonista no contexto educativo.

O tempo estabelecido para o começo das atividades práticas foi estipulado em duas aulas subsequentes. Durante este tempo de pesquisa, estivemos acompanhando a desenvoltura desses estudantes que procuraram pesquisar constantemente, durante a permanência na escola e em casa, sobre o assunto, principalmente nos intervalos das aulas, para que, no dia determinado, fosse feito o enfrentamento do conhecimento pesquisado.

No dia determinado, final do primeiro semestre, (2023), cada turma foi dividida em dois grupos, A e B, de modo que os alunos resolvessem situações-problema com dez questionamentos, aos quais qualquer participante do grupo poderia responder ou repassar a resposta. No repasse da pergunta, a equipe que não conseguisse responder pagava uma prenda; a não execução da tarefa valeria ponto para a equipe adversária. Ganhava quem fizesse o maior número de acertos. Vale salientar que, nessa lógica de erros e acertos a professora sempre fazia intervenções construtivas sobre o assunto.

Esse exercício nos fez pensar, como Freire (1996), que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. São ações práticas que convergem no sentido de aprimorar o conhecimento no sistema de ensino no qual acontece a educação escolar, no processo de construção e aplicação de novas metodologias de ensino.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No sentido de trazer, para o espaço da sala de aula, uma metodologia interdisciplinar mais atrativa, em termos de aprendizagem exitosa para os alunos, que pudesse estimular a leitura e a pesquisa, fazendo-se uso de um instrumento que faz parte das suas vidas, o celular, e que na maioria das vezes, é indevidamente utilizado no momento das aulas.



Por meio de alguns relatos aqui escritos, considerando *E* para estudantes da escola e *PS* para professora supervisora, fica evidenciado que a participação do Pibid nas escolas representa inovações pedagógicas que buscam dialogar com o cotidiano da escola e dos estudantes.

Relata a professora supervisora:

“as práticas pedagógicas apresentadas pelos bolsistas pibidianos mostram o amadurecimento da formação e identidade profissional, pois os alunos bolsistas são capazes de identificar necessidades de mudanças e adaptações utilizando a tecnologia que os alunos têm (celular) com o conteúdo trabalhado” (PS).

“Me surpreendeu o envolvimento dos alunos com bastante vigor e protagonismo com as atividades planejadas pelos pibidianos, estes aceitaram de forma positiva a ideia de pesquisar na internet fazendo uso do celular demonstrando dominar o assunto, de forma ativa, leve e descontraída em sala de aula que na maioria das vezes esse instrumento é utilizado como bate papo” (PS).

A atitude e iniciativa desses pibidianos possibilitou perceber que trazer para o contexto da sala de aula o vivido enseja maior interação com os conteúdos trabalhados mediante o livro didático. De acordo com o que postula Freire (2019), isso significa protagonizar novos cenários nas práticas de ensino comprometidas com o cotidiano desses estudantes, diante das exigências da sociedade. Pressupõe, em outras palavras, passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia proativa, dialógica e interativa, capaz de fomentar redes solidárias de cooperação e a promoção de ambientes polisêmicos, favorecidos pelas reflexões dos problemas sociais emergentes.

No tocante à participação dos alunos das escolas, na atividade do “passa ou repassa”, foi possível perceber a maior integração dos mesmos durante as aulas, procurando dialogar, refletir e questionar sobre as temáticas geográficas lecionadas pela professora e o que podiam acrescentar com as pesquisas.

De acordo com Andrade; Freitas e Triani (2019), o jogo do “passa ou repassa” é divertido, estimula a disputa por respostas entre duas equipes, em que o professor pode explorar essas questões, usando-as para trabalhar os conteúdos da disciplina.

Na fala dos estudantes, é possível perceber que trabalhar com jogos e tecnologias representa construir conhecimento fora dos modelos prescritos pela educação formal. “Esse jogo foi muito bom para minha equipe



que usa o celular sempre na sala de aula; na pesquisa descobrimos o que é miscigenação que a professora tanto fala” (E).

“Acho que nunca entendi geografia do jeito que era falado pela professora” diz um estudante com 16 anos de idade e que já está repetindo a 7ª série pela segunda vez, por não compreender geografia. Hoje, o que se diz é que ele anuncia sua presença nas aulas de maneira muito participativa.

A aplicação dessa atividade gerou participação ativa em sala de aula, visto que trouxe uma perspectiva mais atrativa ao tema trabalhado no momento. Percebe-se, então, pelo nível de suas apresentações, o desenvolvimento dos estudantes que, com o tempo, aprimoraram sua capacidade de pesquisa, de argumentação e de questionamentos, o que lhes permitiu desenvolver seu nível de conhecimento e senso crítico.

Diante do exposto, os resultados apontam que a atuação dos pibidianos na escola pesquisada, reflete o processo formativo da docência, a troca de experiência e partilha onde cada um desenvolve o papel de formador e de formando e suas diversas formas de trabalhar com os educandos, em diferentes contextos, que contribui para a formação profissional desses futuros professores.

Deixam transparecer, também, de maneira aproximada, uma ideia de compromisso docente alicerçada em novas metodologias para o ensino de geografia conforme prescreve a BNCC.

Ainda como resultado das ações realizadas, na escola, os pibidianos e a professora têm tido a oportunidade de conceber seu trabalho como uma atividade aberta e criativa, na qual as análises de problemas atuais com a ajuda dos recursos tecnológicos, têm a pretensão de formar cidadãos preparados para um mundo inovador e repleto de desafios.

De acordo com Costa (2020), com os fortes avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), vários serão os seus benefícios aplicados à educação, saindo de uma metodologia tradicional da repetição de informações históricas para as informações em tempo real.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações, podemos expressar que as vivências e experiências dos pibidianos, no processo de iniciação à docência, remetem-nos a pensar que essas possibilitam encontrar dificuldades e desafios na realidade cotidiana das escolas, mas também possibilitam que os mesmos sintam o que é ser professor no chão da escola da educação básica. Nesse contexto,



o Pibid vai além da iniciação. Ele oportuniza uma formação mais curiosa e indagadora, aos novos educadores, de como lidar com as informações, superando a mera memorização, em busca do conhecimento crítico.

Conforme a literatura, o Pibid é um programa relativamente novo, consolidado em 2007, mas com uma proposta de política pública que reflete a importância e o impacto que o programa estabelece na formação docente, na valorização do magistério e do ensino público, no processo de ensino e aprendizagem, bem como a melhora significativa na formação inicial docente, motivada pelo fato de os bolsistas estarem trabalhando em sala de aula, juntamente com o professor titular da turma, vivenciando o dia a dia da escola e colocando em prática a teoria que foi estudada no espaço de formação na universidade.

De forma especial, nota-se uma boa comunicação e aprendizagem, não apenas entre os alunos bolsistas e coordenadores do subprojeto, como também dos alunos das escolas parceiras. Os licenciandos tiveram diversificadas oportunidades de vivenciar e inovar o ambiente escolar com propostas diferenciadas de aulas. Os trabalhos feitos interdisciplinarmente, agregaram conhecimentos significativos para todos os participantes relacionados ao planejamento, preparação, aplicação e avaliação das aulas.

Por fim, os bolsistas e os professores supervisores consideraram que o Pibid trouxe diversas contribuições para a escola, como a apropriação de conhecimentos científicos, desenvolvimento de interesse e curiosidade em aprender geografia, por meio da tecnologia que os estudantes possuem no dia a dia. Assim, o subprojeto proporciona diversas melhorias na formação dos estudantes, além de promover avanços na prática pedagógica desenvolvida pelos bolsistas.

Cabe destacar que o programa vem contribuindo para o incentivo da formação continuada dos professores da escola básica participante, incentivando-os a procurar participar de seminários, encontros, congressos, entre outros, com apresentação de trabalhos junto com a universidade. Tal incentivo tem diminuído o distanciamento entre a universidade e a escola.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) –com a Portaria CAPES nº 83, de 27 de abril de 2022 e com o Edital CAPES nº 24/2022.



REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fabiana Calegre de; FREITAS, Willian Costa de; TRIANI, Felipe da Silva. O uso do game show passa ou repassa como metodologia ativa para o fomento do lúdico: um relato de experiência. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 4, p. 107-118, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22408/reva402019690107-118>. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/690>. Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 24/2022**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. PIBID. Editais e Seleções. Brasília, DF: CAPES, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-deConteConteudo/editais/29042022_Edital_1692974_Edital_23_2022.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

BURGGREVER, Tais; MORMUL, Najla Mehanna. A importância do PIBID na formação inicial de professores: um olhar a partir do subprojeto de geografia da Uniãoeste-Francisco Beltrão. **Revista Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 15, p. 98-122, jul./dez. 2017.

COSTA, Gercimar Martins Cabral. O papel do professor com o uso das TDIC. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 24 a 28 ago. 2020. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2020. Disponível em: <https://cie-tenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/download/1373/1040/>. Acesso em: 2 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazos Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.



TURA, Maria de Lourdes. Escola, sujeitos e formação de professores. *In*: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de (org.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. p. 125-144.



PLATAFORMAS INTELIGENTES UTILIZADAS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE QUÍMICA

Iasmim Maria Silva de Miranda¹
Verônica Maria do Nascimento²
Luana Barbosa da Silva³
Douglas Lopes Bernardo⁴
Kamylla Alexandre Leite dos Santos⁵
Jonh Anderson Macêdo Santos⁶

Resumo: A avaliação da aprendizagem é um processo importante na educação, e que com a pandemia trouxe muitos questionamentos ligados a como avaliar o aluno de forma remota e quais tecnologias podem auxiliar nesse processo, e mesmo após o cenário pandêmico, a utilização desses meios digitais continua sendo utilizada. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo desenvolver uma avaliação formativo-reguladora em disciplinas de química utilizando as plataformas Quizizz e PhET. A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Pernambuco, campus Barreiros, com duas turmas de 1º do Ensino Médio integrado do curso de agropecuária, dentro do Programa

- 1 Mestranda em Química pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Bolsista da Residência Pedagógica, IFPE, *Campus* Barreiros, iasmimsophia15@gmail.com
- 2 Doutora em Química pelo Instituto de Química da Universidade de São Paulo-IQUSP, Docente do IFPE *Campus* Barreiros, veronica.nascimento@barreiros.ifpe.edu.br
- 3 Mestranda em Química pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Bolsista da Residência Pedagógica, IFPE, *Campus* Barreiros, luanna.barbosa.2019@gmail.com
- 4 Doutor em Química pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Docente do IFPE *Campus* Barreiros, douglas.bernardo@barreiros.ifpe.edu.br
- 5 Doutora em Engenharia Química pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Docente do IFPE *Campus* Barreiros, coordenadora de área, bolsista da Residência Pedagógica, IFPE, *Campus* Barreiros, kamylla.alexandre@barreiros.ifpe.edu.br
- 6 Doutor em Química pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Docente do IFPE *Campus* Barreiros, preceptor, bolsista da Residência Pedagógica, IFPE, *Campus* Barreiros, jonh.santos@barreiros.ifpe.edu.br



Residência Pedagógica (PRP). Os resultados obtidos através da aplicação das duas plataformas sinalizaram que é possível desenvolver a avaliação formativo-reguladora utilizando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), pois através delas o docente pode acompanhar a aprendizagem do estudante de forma contínua. Além disso, os dados adquiridos na pesquisa resultaram em um bom desempenho dos discentes, mostrando assim o potencial dessa ferramenta no processo de avaliação da aprendizagem de química. Portanto, o presente trabalho contribuiu para temática da avaliação da aprendizagem com o uso de tecnologias digitais no ensino de química, considerando a importância desses instrumentos na sociedade e na educação.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Ensino de química; TDICs; metodologias ativas.

Abstract: The assessment of learning is an important process in education, and with the pandemic it has brought many questions related to how to assess the student remotely and which technologies can help in this process, and even after the pandemic scenario, the use of these digital means continues to be used. Thus, the present work aims to develop a formative-regulatory assessment in chemistry disciplines using the Quizizz and PhET platforms. The research was carried out at the Federal Institute of Pernambuco, Barreiros campus, with two classes of 1st year of the integrated high school of the agricultural course, within the Pedagogical Residency Program (PRP). The results obtained through the application of the two platforms signaled that it is possible to develop the formative-regulatory assessment using the Digital Information and Communication Technologies (TDICs), because through them the teacher can monitor the student's learning continuously. In addition, the data acquired in the research resulted in a good performance of the students, thus showing the potential of this tool in the process of assessing chemistry learning. Therefore, the present work contributed to the theme of learning assessment with the use of digital technologies in chemistry teaching, considering the importance of these instruments in society and education.

Keywords: Learning assessment; Chemistry teaching; TDICs; active methodologies.



1 INTRODUÇÃO

A pandemia provocada pelo vírus da Covid-19 fez emergir a necessidade da adoção de um distanciamento social. No âmbito educacional, foi necessária a utilização de tecnologias como única forma de dar continuidade aos processos educativos. Esse contexto acentuou significativamente questões pedagógicas relacionadas ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), não somente no processo de ensino, mas, também, relacionadas com a avaliação de aprendizagem. Durante a pandemia, se intensificou a utilização de plataformas utilizadas pelos professores para realização de avaliação da aprendizagem, tais como o Kahoot! Quizizz, formulário google, dentre outras. Após o controle da pandemia e a volta das aulas presenciais, é possível observar a continuidade da utilização das tecnologias educacionais de forma mais intensa do que antes do contexto pandêmico.

Com relação às avaliações, tanto da aprendizagem como as de larga escala, isso é evidente nas ações de diversos Estados brasileiros que passaram a utilizar plataformas digitais. O Estado de São Paulo, por exemplo, utiliza a plataforma de avaliação e monitoramento, onde os resultados das avaliações são divulgados tanto para os gestores, quanto para as equipes pedagógicas das escolas. Em âmbito federal, o Ministério da Educação lançou, em 2019, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na versão digital, oferecendo aos alunos a opção de escolher entre a realização da prova física ou digital. Apesar do ENEM Digital ter sido cancelado em 2023 pelo seu alto custo, a tendência é que as avaliações usando as tecnologias digitais se consolidem cada vez mais ou como alternativa ou somando-se aos processos tradicionais utilizados nas escolas pelos professores.

As TDICs são recursos que vêm se desenvolvendo com o passar dos anos, sendo incontestável o quanto essas tecnologias foram incorporadas ao cotidiano das pessoas. O que torna necessário que a educação acompanhe essa evolução. Nessa direção, é possível notar o número crescente de plataformas e aplicativos que vem sendo criadas e utilizadas na avaliação, a fim de aumentar a eficiência do processo utilizando recursos digitais, o que foi significativamente intensificado no ensino remoto emergencial, durante e posterior a pandemia.

Sendo assim, nosso interesse foi contribuir para a melhoria da educação utilizando a tecnologia como uma ferramenta, pois como afirma Leite (2020, p.1) “muitas partes interessadas da sociedade dedicam seu



tempo para melhorias contínuas no ensino, e o uso das tecnologias digitais é uma dessas”. A premissa do presente artigo parte da ideia de ser possível realizar uma avaliação formativa reguladora com o auxílio das TDICs no Ensino de Química.

Contudo, apesar dos avanços nesse setor, é importante considerar, como afirma Freire (1996), que não se deve ser um ingênuo apreciador da tecnologia, mas seu uso consciente deve sinalizar para a compreensão dos limites e possibilidades dessas tecnologias, inclusive nos processos avaliativos. É nesse contexto que a utilização das TDICs na avaliação da aprendizagem de química emerge como objeto de estudo desse presente trabalho.

Sem pretender esgotá-las, a pesquisa proposta utiliza questionamentos que nortearão o presente estudo, na busca de esclarecimentos da problemática central dessa pesquisa: quais as contribuições das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) para a avaliação do aprendizado da disciplina Química? Como as plataformas digitais PhET e Quizizz podem auxiliar no processo de avaliação da aprendizagem do ensino de Química? Essas plataformas podem ser utilizadas na avaliação formativo-reguladora?

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é verificar se é possível desenvolver a avaliação formativo-reguladora utilizando as plataformas PhET e Quizizz como ferramentas de avaliação da aprendizagem na disciplina de química, identificando suas contribuições, e potencialidades para o processo avaliativo. Nessa direção, o que se pretende, enquanto objetivos específicos, é utilizar as plataformas PhET e Quizizz como auxílio na avaliação da aprendizagem, a partir da realização de estratégias de intervenção em sala de aula na disciplina Química; analisar através dos dados coletados o desempenho dos estudantes em cada avaliação, apontando as dificuldades e os benefícios da aplicação com ferramentas digitais; Verificar a eficiência do método aplicado discutindo suas possíveis contribuições para a avaliação formativa-reguladora da aprendizagem em Química.

Considerando esses objetivos, o presente estudo parte da abordagem de categorias conceituais referentes ao ensino de química, a avaliação da aprendizagem formativa-reguladora e das tecnologias digitais no contexto de metodologias ativas passíveis de serem utilizadas na aprendizagem de conceitos químicos. É o que trataremos a seguir.

Avaliar nunca foi uma tarefa fácil para os professores, pois esse processo não se baseia apenas na aplicação de provas e testes. E no ensino remoto emergencial essa função se tornou ainda mais difícil, pois o que mais se questionava, então, era como avaliar o aluno de forma remota, e



como as tecnologias podiam - e podem - ser utilizadas como estratégia para auxiliar a práxis docente, em especial, as práticas avaliativas. O que implica em compreender os fundamentos da avaliação da aprendizagem e como se pode avaliar os estudantes.

A avaliação da aprendizagem é um processo que precisa ser pensado e repensado pelos docentes, a partir do planejamento de metas e objetivos a serem atingidos, pois essa é uma prática que cumpre funções importantes no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Luckesi (2008, p. 176), “a avaliação deve ser definida como um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo e inclusivo”. Ou seja, é fundamental realizar a avaliação com muita cautela, sem utilizar os resultados para pré-julgamentos ou até mesmo desmerecer o aluno, pois o objetivo desse processo é o aperfeiçoamento e regulação da prática docente e, conseqüentemente, a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, respeitando sempre o nível de aprendizagem dos estudantes, pois esse processo deve ser um ato acolhedor.

Hoffmann (2019, p.13) aponta que “o termo avaliação refere-se a um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado”. Isso significa que o aluno deve ser avaliado em todo o processo de aprendizagem, não só apenas por uma prova, mas sim de forma contínua e utilizando-se diversos instrumentos avaliativos.

A avaliação formativa, por sua vez, tem o objetivo de avaliar o discente de forma contínua e processual e nunca apenas com uma prova única. Marino (2018) menciona que

A avaliação formativa passa a ser o contexto pelo qual o professor poderá promover e ressignificar suas práticas avaliativas com o objetivo de oportunizar ao aluno ser também o responsável por sua aprendizagem, uma vez que essa avaliação assume tanto o professor quanto o aluno como responsáveis no processo avaliativo de ensino e de aprendizagem (MARINO, 2018, p.83).

Como visto acima, esse tipo de avaliação é o mais indicado para sala de aula, pois é necessário que o docente considere o percurso do aluno, identifique suas dificuldades através de diversos instrumentos avaliativos e proponha caminhos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é importante incentivar os discentes a serem mais participativos,



de forma que eles possam se tornarem protagonista do próprio processo de aprendizagem. Segundo Souza e Onófrio (2021, p.37)

Uma verdadeira avaliação formativa tem algumas características essenciais: deve ser integrada aos processos de ensino/aprendizagem e estar organizada de forma a poder proporcionar um feedback de boa qualidade, que ajude na aprendizagem dos alunos, melhore sua motivação, sua autoestima e seus processos de autoavaliação. Os erros devem ser entendidos com um processo didático que conduza à superação das dificuldades e à aprendizagem com a participação ativa dos envolvidos (SOUZA; ONÓFRIO, 2021, p.37).

Assim, como mencionado acima, na avaliação formativa o propósito é utilizar se dos erros dos alunos como instrumento para ensinar, e não para o considerar o erro como um fracasso do estudante, ou conjecturar que o aluno não tem a capacidade de aprender. O erro deve ser visto como uma forma de encontrar o problema de aprendizagem do estudante, o porquê do mesmo não ter compreendido o conteúdo e, a partir disso, encontrar estratégias de como superar as suas dificuldades, estimulando o estudante, a partir da análise dos erros, a se tornar participante ativo no seu processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a avaliação formativa é, também, reguladora. De acordo com Santos (2020)

A avaliação reguladora passa a fazer parte do processo de acompanhamento do ensino e aprendizagem ocorrendo ao longo de todo o processo de aprendizagem e denomina-se, por isso, de interativa. Este tipo de intervenção, decorrendo ao longo do processo de aprendizagem, pode contribuir de forma mais significativa para a aprendizagem do aluno (SANTOS, 2020, p.13).

Na avaliação formativo-reguladora cabe ao docente compreender o percurso da aprendizagem para regulamentação do ensino em função das necessidades de aprendizagem dos estudantes, como também refletir em como se aprende, para que, dessa forma, seja possível compreender as dificuldades e propor novas oportunidades de conhecimento.

Nesse contexto, as chamadas metodologias ativas na avaliação, constituem estratégias valiosas para auxiliar esse processo. Isso porque essas metodologias ativas são consideradas “metodologias nas quais o aluno



é o protagonista central, enquanto os professores são mediadores ou facilitadores do processo” (LOVATO, et al., 2018, p.157). Ou seja, são técnicas utilizadas pelos docentes para incentivar os alunos a participarem das aulas através de investigações de problemas propostos, estimulando a criatividade, reflexão e criticidade deles, pois só assim é possível ter uma aprendizagem significativa. Sendo assim, é importante inserir as metodologias ativas no ensino de química, pois é uma disciplina considerada complexa e difícil de ser compreendida. Gama, et al. (2021, p.908), aponta que “no ensino da Química, a maior dificuldade dos docentes está em relacionar os conteúdos com o cotidiano dos estudantes” e é nesse sentido que esse método auxilia os docentes a desenvolverem técnicas que possa ajudar nas correlações dos conceitos abstratos com o dia a dia do aluno, para que se torne mais fácil a compreensão deles.

Dessa forma, uma das metodologias ativas que trazem benefícios para educação atualmente são o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação. Segundo Leite (2018, p.582), “seu uso promove o aprendizado, facilita a interação e estimula os alunos a uma aprendizagem significativa”. Com relação a avaliação da aprendizagem de química, as tecnologias podem auxiliar com simulações para facilitar na assimilação do conteúdo, na interação e na concentração, já que essas ferramentas despertam o interesse dos discentes. Além disso, permite que os professores possam dinamizar e diversificar os métodos de avaliação, utilizando recursos diferenciados e, conseqüentemente, melhorando esse processo.

Assim como no processo de ensino e aprendizagem, as tecnologias também podem contribuir no processo de avaliação. Bandarra (2022, p.29) pontua que “nesse aspecto, as provas digitais online de avaliação formativa se apresentam como um instrumento possivelmente benéfico na contribuição para a retenção das aprendizagens a longo prazo e, conseqüentemente, para o sucesso acadêmico.” Em outras palavras, quando se faz a junção das tecnologias junto a avaliação abre-se portas para o desenvolvimento da avaliação formativa, onde o docente tem a liberdade de usar a criatividade para construir atividades em plataformas já existentes que possam despertar o interesse do aluno, como também fazê-lo pensar e refletir, construindo assim o conhecimento necessário sobre conteúdo dado.

Dourado et al. (2017), enfatiza que

Estes ambientes são capazes de coletar e armazenar uma grande quantidade de dados relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, os quais podem ser usados como



insumos para a criação de mecanismos inovadores de avaliação e acompanhamento dos discentes (DOURADO, et al., 2017, p.726).

Isto é, os ambientes virtuais facilitam o processo de coleta de dados, como também no seu armazenamento, o que, conseqüentemente, facilita o processo de avaliação para os docentes, que podem utilizar esse recurso para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos.

O cenário das TDICs até aqui delineado, sinaliza para a importância de estudos que possibilitem analisar duas plataformas que podem ser utilizadas na avaliação da aprendizagem de química, ampliando a compreensão de suas contribuições, desafios e possibilidades para o processo avaliativo, de natureza formativo-reguladora. Assim, o que se pretende com o estudo proposto é contribuir sobre a temática da avaliação da aprendizagem com o uso de tecnologias digitais no ensino de química, considerando a importância desses instrumentos na sociedade e na educação, visto que a tendência é que as avaliações utilizando tecnologias se intensifique ainda mais com o passar dos anos. Para consecução desta proposta, descreveremos o caminho metodológico a seguir.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi aplicada nas aulas de química para turmas do 1º ano do Ensino Médio integrado do curso de agropecuária, do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) - *campus* Barreiros, pelas residentes bolsistas do Programa Residência Pedagógica (PRP), oferecido pela CAPES juntamente com a instituição de ensino.

Inicialmente foi feito um planejamento antes da aplicação do jogo e do questionário, para então partir para a execução da atividade. A aplicação foi dividida em dois momentos em cada turma, com duas horas aulas para cada encontro e duas aulas semanais de maneira consecutiva. As turmas utilizadas foram 1º A e 1º C, com um total de 45 alunos que participaram do desenvolvimento das atividades. Ainda no primeiro encontro foi realizada uma revisão dos conteúdos e aplicado as simulações e os jogos do PhET do item intitulado “**monte um átomo**”.

A avaliação utilizando o PhET e Quizizz foram realizadas pelas duas turmas. A docente responsável pela disciplina informou aos estudantes sobre as atividades a serem desenvolvidas, esclarecendo que a avaliação da atividade corresponderia a uma das notas da unidade letiva.



Como mencionado anteriormente, o PhET foi utilizado como a primeira avaliação. Antes da aplicação foi verificado que a sala de aula não tinha internet disponível para os estudantes, uma das vantagens da utilização da plataforma é que pode ser baixado as simulações e os jogos podendo ser usados posteriormente sem o uso de internet. Dessa forma, foi solicitado à professora da disciplina que encaminhasse aos alunos o link para baixarem o jogo. Como verificado, alguns estudantes não possuem celulares, sendo assim, a avaliação no formato de “game” da plataforma PhET foi realizada em dupla.

Para que os alunos realizassem a avaliação através do PhET foram introduzidos conteúdos sobre a tabela periódica e estrutura atômica, facilitando a compreensão dos estudantes, e logo em seguida foi feito a simulação “monte um átomo”. Logo após a simulação, as duplas responderam os questionários presentes em forma de jogo no próprio PhET, sendo disponibilizado 5 questões. Ao responder todas as perguntas, a dupla obteve a pontuação final gerenciada pelo próprio site. Assim foi possível coletar os dados das duplas para análise.

Na semana seguinte a aplicação do PhET, foi feita outra avaliação através de um quiz, utilizando a plataforma quizizz.com (Quizizz, 2023), com 3 questões de múltiplas escolhas e 2 questões abertas. A avaliação do Quizizz foi montada com base no conteúdo da aula anterior. Como mencionamos, o PhET é uma ferramenta que pode ser usada dentro da sala de aula sem o uso necessário da internet, já o quiz só funciona com internet. Dessa forma, foi solicitado o laboratório de informática para que os alunos realizassem a avaliação de forma individual. Para ter acesso a plataforma, o aluno pode acessar o site <https://quizizz.com/> pelo google em qualquer aparelho smartphone, e não precisa de cadastro, apenas do código liberado pelo professor quando disponibiliza o quiz.

Logo após, foi registrado o código no quadro para que cada participante colocasse em seus aparelhos, e no início a própria plataforma pede para que o estudante se identifique com seu nome. Sendo assim, foi possível identificar cada aluno e coletar os dados disponíveis do próprio site. A aplicação do quiz pode ser feita de duas maneiras, no modo ao vivo onde todos realizam a avaliação ao mesmo tempo ou em formato de teste, onde cada participante responde em seu tempo. Para esta avaliação foi utilizada a aplicação em forma de teste, para que cada um respondesse em seu tempo, assim evitando falhas na transmissão com o uso de internet.

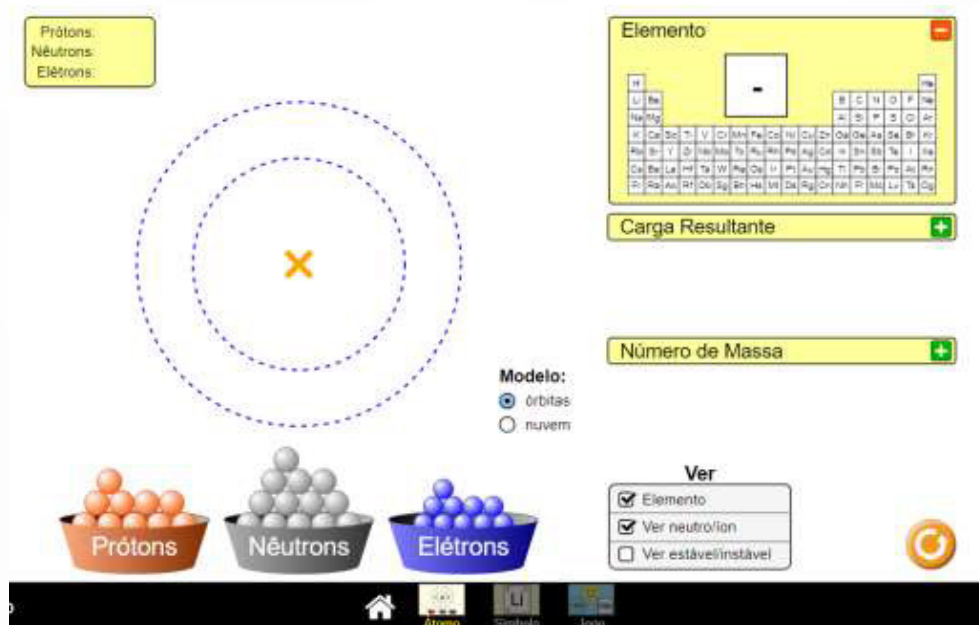


3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme descrito na metodologia a pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) Campus Barreiros, através do Programa Residência Pedagógica (PRP). O programa Residência Pedagógica (PRP) é direcionado para a formação inicial de professores, permitindo aos futuros docentes vivenciar a profissão e relacionar a teoria com a prática. De acordo com a portaria de nº 08, de 12 de novembro de 2020, em seu Art. 3º menciona que o objetivo é “fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores”.

Sendo assim, o intuito deste presente trabalho foi buscar formas diferentes de avaliar o aluno, como também melhorar esse processo. Por isso, o PhET foi utilizado enquanto simulação como auxílio para aprendizagem do conteúdo, como mostrado na figura 1.

Figura 01. Simulação do PhET



Fonte: Lancaster (2023).

Na figura 1 mostra o modo simulação do PhET, onde foi explicado aos alunos durante a aula que a eletrosfera (região pontilhada) é o local onde

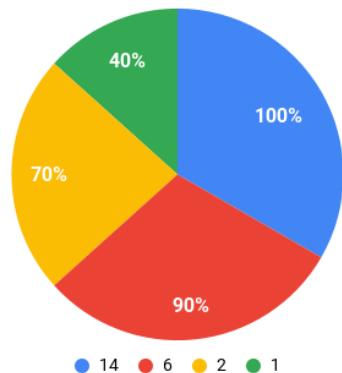


fica os elétrons, e o núcleo (Centro) é onde fica os prótons e nêutrons, para que dessa forma os estudantes pudessem montar o átomo. Ao criar o átomo era possível observar na tabela periódica que está no lado direito o elemento químico formado, como também se ele era classificado como íon ou átomo neutro. Os discentes precisavam saber que a tabela é organizada em número crescente de número atômico que vai da direita para esquerda, para que assim soubessem qual o elemento químico estava formando, além disso, precisavam saber a relação entre o número de elétrons e prótons para identificar se era átomo neutro ou íon.

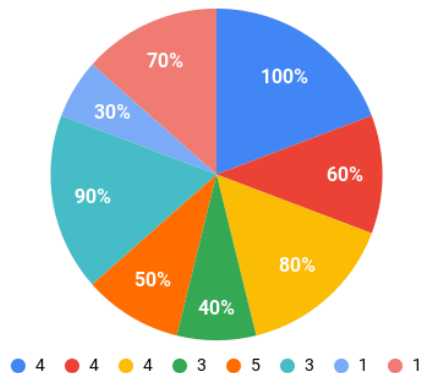
Após feito a simulação, os alunos partiram para a parte do jogo que traziam 5 perguntas sobre a localização dos elementos químicos na tabela periódica, bem como também era pedido para eles identificarem se o elemento era um íon ou átomo neutro. Os dados foram coletados, e fazendo a análise de desempenho dos estudantes, conseguiu-se obter os seguintes resultados mostrados no gráfico 1.

Gráfico 1. Resultados da análise de desempenho do 1º A

Análise de desempenho utilizando o PhET



Análise de desempenho utilizando o Quizizz



Fonte: autoria própria.

No gráfico 1 é possível observar o desempenho da primeira turma, onde no lado esquerdo observa-se os resultados da avaliação utilizando o PhET, pelo qual percebe-se que 14 estudantes alcançaram os 100% de acertos, 6 alunos atingiram os 90%, 2 fizeram 70% e apenas 1 ficou com 40% de acertos. Levando em consideração que a avaliação foi realizada em dupla, pode-se observar a importância do trabalho coletivo que de acordo com Anastasiou e Alves (2005, p. 76) promove “a interação, o compartilhar, o



respeito à singularidade, a habilidade de lidar com o outro em sua totalidade, incluindo suas emoções” (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 76). Além disso, o que pode ter contribuído para o sucesso da aplicação foi o jogo ter sido aplicado logo após a aula.

Partindo para análise do gráfico que está à direita, onde tem os resultados do Quizizz, nota-se que 4 discentes atingiram 100% das respostas corretas, 12 alunos ficaram entre os 90%, 80%, 70% e 60% e apenas 4 alunos ficou entre 30% e 40%. Ou seja, conseguiu-se um bom desempenho das turmas utilizando este método como avaliação. Um ponto importante que deve ser levado em consideração é que o quizizz dá a liberdade ao professor de criar seus próprios questionários, onde ele pode desenvolver os conteúdos de química em forma de jogo, como também é possível avaliar o discente de forma contínua, durante o cotidiano escolar, além disso identificar as dificuldades dos alunos, pois a própria plataforma após obter as respostas mostra quais questões houve mais erros e acertos, como é mostrado na figura 2.

Figura 02. Questão do Quizizz



Fonte: autoria própria.

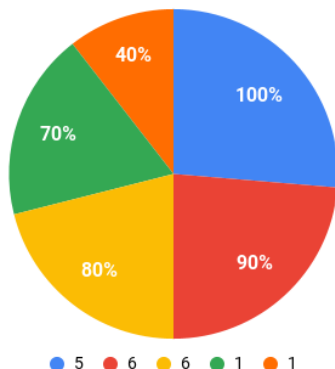
Na figura 2 observa-se os resultados de uma das questões feitas no Quizizz, onde a plataforma mostra a quantidade de alunos que erraram e acertaram a questão, e isso pode ser usado para discussão em sala de aula com os próprios discentes, onde o docente pode sanar as dúvidas que ficaram do assunto passado durante a aula e gerar uma reflexão sobre os



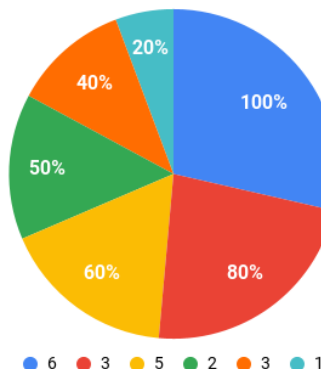
erros e acertos, para que dessa forma possa estimular uma aprendizagem significativa (LEITE, 2018, p.582). Na sequência será mostrado no gráfico 2 os resultados da segunda turma, o 1º C, que realizaram as mesmas avaliações do 1º A.

Gráfico 2 – Resultados da análise de desempenho do 1º C

Análise de desempenho utilizando o PhET



Análise de desempenho utilizando o Quizizz



Fonte: autoria própria.

No gráfico 2 observa-se no lado esquerdo a análise de desempenho da turma do 1º C com a utilização do Quizizz, pelo qual vê-se que 6 alunos atingiram 100% de acertos na avaliação, 10 estudantes conseguiram acertar entre 80%, 60% e 50% e apenas 4 alunos acertaram menos da metade tendo entre 40% e 20% de acerto na avaliação. Com isso, verifica-se que obteve-se bons resultados com esse exame, já que o desempenho comprova que mais da metade da turma conseguiram responder de forma correta mais de 50% das questões. Vale ressaltar que a plataforma além de trazer bons resultados no desempenho, também auxilia o docente a coletar dados e armazenar de uma forma mais fácil, contribuindo dessa forma para a identificação de dificuldades e compreensão de como está se dando a aprendizagem dos alunos, para a partir disso criar estratégias e propor caminhos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, assim como é descrito pelo conceito da avaliação formativo-reguladora.

Analisando o gráfico que está na direita que contém os dados da análise de desempenho utilizando o PhET como avaliação, nota-se que 5 alunos acertaram 100% das questões, 13 discentes atingiram entre 90%, 80% e 70% de acertos, com apenas 1 estudante que acertou só 40% da prova, ou



seja, a grande parte da turma conseguiu se desenvolver bem na avaliação feita com o PhET. Foi notório o quanto os alunos ficaram entusiasmados com a utilização da gamificação como método de avaliação, pois logo após a aplicação ouviu-se muitos pedidos para que fosse aplicado novamente o jogo, e isso consequentemente trouxe um ótimo feedback, melhorou a motivação dos estudantes, a autoestima por ter obtido bons resultados, como também houve uma melhora no processo de autoavaliação (SOUZA e ONÓFRIO, 2021, p.37).

Apesar das dificuldades e desafios na utilização de tecnologias no ensino, o método se mostrou eficaz na aplicação, levando em consideração que a escola havia estrutura para isso, pois sem acesso a internet, celulares ou computadores se torna impossível a execução da metodologia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados até aqui mostrados apontam que é possível utilizar as plataformas Quizizz e PhET como avaliação da aprendizagem, pois na análise de desempenho mostra o potencial dessas ferramentas. Tendo em vista que a instituição estava sob as condições necessárias para tal aplicação, os desafios que normalmente são encontrados foram superados e tornou-se possível a realização desta atividade em classe.

Por isso, conclui-se que, com o uso desses instrumentos conseguiu-se desenvolver a avaliação formativo-reguladora, onde notou-se que com a utilização das duas plataformas consegue-se avaliar o aluno de forma contínua, pelo qual o docente pode aplicar o jogo sempre que for preciso, além do Quizizz dá a liberdade ao professor para variar os tipos de avaliações. Vale ressaltar que o Quizizz pode auxiliar e facilitar o trabalho docente na obtenção de dados e armazenamento, como também contribui para identificação de dificuldades dos alunos, para que dessa forma possa haver a regulamentação do ensino e criação de estratégias para o aperfeiçoamento docente. Além disso, a gamificação trouxe motivação para os alunos participarem efetivamente da avaliação, o que não é muito visto com a utilização das avaliações tradicionais, e isso causou uma boa autoavaliação desses discentes, fazendo com que eles estejam sempre envolvidos no seu processo de aprendizagem. Mas, deve-se levar em consideração que existem alguns cuidados que deve se ter com a aplicação dessa metodologia, pois existem diversos desafios a serem superados antes da utilização de tecnologias no ensino.



5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Agradecemos a colaboração da professora Me. Ana Alice Freire de Agostinho que muito contribuiu para o desenvolvimento do presente trabalho.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessates. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessates (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5ª. Ed. Joinville. SC: UNIVILLE, 2005.

BANDARRA, M. F. T. G. **A avaliação mediada por tecnologias digitais no ensino superior brasileiro**. 2022. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade de Lisboa. Lisboa. 2022. BRASIL. **Orientação normativa N° 08, de 12 de novembro de 2020**. Portal IFPE, 2020. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/notas-tecnicas/orientacao-normativa-aproveitamento-residencia-pedagogica_aprovado-pela-coden.pdf>. Acesso em: 1 maio 2023.

DOURADO, R.; RODRIGUES, L. R.; CAVALCANTI, J.; GOMES, A. S. Novas possibilidades de avaliação em larga escala na educação básica através do uso de EDM e Learning Analytics. In: **Anais do VI Workshop de Desafios da Computação aplicada à Educação**. SBC, 2017. GAMA, R. S. et al. Metodologias para o ensino de química: o tradicionalismo do ensino disciplinador e a necessidade de implementação de metodologias ativas. **Scientia Naturalis**, v. 3, n. 2, p. 898-911, 2021.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré escola à universidade**. 35.ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

LANCASTER, K. **Monte um átomo**. 2023. Disponível em: https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulations/build-an-atom/credits. Acesso em: 18 set.



2023. LEITE, B. S. Aprendizagem tecnológica ativa. **Revista Internacional do Ensino Superior**, v. 4, n. 3, 2018.

LEITE, B. S. Aplicativos para aprendizagem móvel no ensino de química. **Revista Ciências em Foco**, Campinas, v. 13, e020013, p. 1-21, nov. 2020. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/14710>. Acesso em: 3 set. 2023.

LOVATO, F. L. et al. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, vol. 20, n. 2, 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19 ed. São Paulo, Cortez, 2008.

MARINO, C. A. et al. A avaliação formativa e sua função reguladora: um estudo. **Revista Ens. Educ. Cienc. Human**. Londrina, v. 19, n.1, 2018. p. 82-88.

QUIZIZZ. A **plataforma 100% de engajamento**. 2023. Disponível em: <https://quizizz.com/>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SANTOS, Elvira. **Regular o ensino com tarefas que usam tecnologia acompanhadas de uma avaliação reguladora da aprendizagem**. Tese (Doutoramento em Educação Matemática) –Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2020.

SOUZA, Evelyn de Oliveira; ONÓFRIO, Roberto Marcos Gomes de. Avaliação formativa e sua contribuição para os alunos com baixo rendimento escolar. **Cadernos da Pedagogia**, São Paulo, v. 15, n. 33, p. 31-44, dez. 2021. Trimestral.



PRÁTICAS NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO IFAP: A GINCANA COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NUMA TURMA DE ENSINO MÉDIO

Marcos Antonio Ferreira Alves¹

Jhuliano Oliveira dos Santos²

Amanda da Costa Carvalho³

Resumo: O intuito do artigo é averiguar a eficácia da gincana como abordagem pedagógica transformadora para o ensino de língua inglesa. As atividades da gincana intitulada “Edifica-Inglês”, realizada na turma de 1º Ano do curso técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Amapá - Campus Macapá, concentram-se em quatro temas principais: “*Personal description, Comparative, Superlative e Curiosities about Halloween*”, distribuídos em quatro provas: *Unscramble Sentences* (Decifrar Sentença), *True or False* (Verdadeiro ou Falso), *Multiple Choice* (Múltipla Escolha) e *Word Search* (Caça-palavras). Para isso, buscando entender como o uso da atividade gincana como ferramenta de ensino da língua inglesa é positivo em sala de aula, foram desenvolvidos estudos a partir do aprofundamento teórico dos autores: HOPPE e KROEFF (2014); SIGNORI e GUIMARÃES (2016); TORNQUIST e TORNQUIST (2022); VIERA et. al. (2022); e PORTUGAL (2019). Destacamos a eficácia da gamificação na

- 1 Graduando em Licenciatura em Letras em Português e Inglês, Bolsista do Programa de Residência Pedagógica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Campus, Macapá, e-mail autor: mark.alves21@gmail.com
- 2 Graduando em Licenciatura em Letras em Português e Inglês, Bolsista do Programa de Residência Pedagógica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Campus, Macapá, e-mail coautor: jhulianooliveira@gmail.com
- 3 Professora e Preceptora do Programa de Residência Pedagógica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Campus, Macapá, e-mail coautor: amanda.carvalho@ifap.edu.br



promoção da aprendizagem ativa e no engajamento dos alunos. A experiência revelou a superação de desafios e a valorização da busca por métodos de ensino inovadores, resultando em uma experiência gratificante para todos os envolvidos. Os resultados apresentam o impacto das provas realizadas no encorajamento dos alunos, no desenvolvimento de habilidades linguísticas e na aplicação prática dos conceitos aprendidos no componente curricular. **Palavras-chave:** Gincana; abordagem pedagógica; ensino de língua inglesa; aprendizagem ativa.

Abstract: The aim of this article is to investigate the effectiveness of gymkhanas as a transformative pedagogical approach to English language teaching. The activities of the gymkhana entitled “Edifica-Ingês” (Building English), held in the 1st year class of the technical course in Building Integrated to High School at the Federal Institute of Amapá - Macapá Campus, focus on four main themes: “Personal description, Comparative, Superlative and Curiosities about Halloween”, distributed in four tests: Unscramble Sentences, True or False, Multiple Choice and Word Search. To this end, in order to understand how the use of gymkhana activities as a tool for teaching English is positive in the classroom, studies were developed based on the theoretical depth of the authors: HOPPE and KROEFF (2014); SIGNORI and GUIMARÃES (2016); TORNQUIST and TORNQUIST (2022); VIERA et. al. (2022); and PORTUGAL (2019). We highlight the effectiveness of gamification in promoting active learning and student engagement. The experience revealed the overcoming of challenges and the valuing of the search for innovative teaching methods, resulting in a rewarding experience for all involved. The results show the impact of the tests on the encouragement of students, the development of language skills and the practical application of the concepts learned in the curricular component.

Keywords: Gymkhana; pedagogical approach; English language teaching; active learning.



1 INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP), oriundo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desempenha um papel fundamental no aprimoramento da formação de professores e na promoção de práticas inovadoras de ensino. Dentre os subprojetos desenvolvidos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) está o Subprojeto de Inglês, voltado para a formação de professores em formação no curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês da instituição. Como parte desse contexto educacional dinâmico, a presente pesquisa tem como foco a exploração da gincana como ferramenta de ensino de língua inglesa, destacando sua relevância e eficácia no contexto da sala de aula, visto que tem se mostrado uma abordagem promissora para envolver os alunos de maneira ativa e participativa em seu processo de aprendizagem.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a eficácia da gincana como prática pedagógica no ensino de língua inglesa, com o intuito de investigar o impacto da ludicidade na participação dos alunos na aplicação e utilização de conceitos explorados na disciplina. Para atingir esse objetivo, serão delineados os seguintes objetivos específicos: 1. Investigar de que maneira a gincana pode influenciar positivamente o engajamento dos estudantes no aprendizado de língua inglesa; 2. Examinar a efetividade da gincana em comparação aos métodos tradicionais de ensino da língua inglesa; 3. Averiguar como a ludicidade contribui para o ensino de língua inglesa, particularmente no contexto da gincana; e 4. Medir o nível de motivação dos alunos participantes da gincana e seu efeito na retenção de informações e aprendizado da língua inglesa.

No âmbito da realização das atividades do Programa Residência Pedagógica, a gincana emerge como uma estratégia atrativa e dinâmica para promover o ensino aprendizado da língua inglesa. Essa atividade, caracterizada por desafios e tarefas contextualizadas, propiciou uma imersão interativa no idioma, promovendo não apenas a aquisição de conhecimento linguístico, mas também o desenvolvimento de habilidades comunicativas e a valorização do trabalho em equipe. Os alunos foram instigados a participar ativamente das diferentes etapas propostas. Divididos em equipes, eles foram capazes de realizar uma série de atividades que abrangeram desde jogos voltados para a prática de vocabulário até desafios gramaticais, passando



por exercícios de compreensão escrita. Nesse ambiente lúdico e desafiador, a aprendizagem se tornou uma experiência estimulante e prazerosa.

De acordo com Nogueira (2007 apud VIEIRA et. at., 2022), “o lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele integra as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva”.

Por meio desse pensamento é possível identificar a importância do elemento lúdico na educação, destacando que ele é caracterizado pelo prazer do educando ao realizar as tarefas designadas e pelo esforço espontâneo que surge ao perceberem a necessidade de se esforçarem para cumprir o que lhes é proposto. Uma vez aplicado na educação, o lúdico permite que os alunos se envolvam de forma ativa e motivada nas atividades de aprendizagem, o que facilita a assimilação do conhecimento. Além disso, ao contemplar as dimensões afetiva, motora e cognitiva da personalidade, o lúdico contribui para um desenvolvimento mais completo e harmonioso dos alunos.

Segundo Hoppe e Kroeff (2014),

[...] a educação lúdica traduz-se como uma alternativa de grande valor, em um momento no qual se discutem conceitos fundamentais na educação, motivados pelo interesse sobre as novas formas de aprender e ensinar. Nesse cenário, o jogo ou o lúdico desempenham um papel relevante e desafiador, que colocam o educando em confronto com situações que podem motivá-lo a desenvolver de forma mais plena suas capacidades HOPPE; KROEFF, 2014, p. 180).

Assim, é perceptível a relevância da abordagem educacional lúdica impulsionada pela crescente atenção às novas metodologias de ensino. A natureza desafiadora do jogo e do aspecto lúdico proporcionam ao aprendiz confrontos com cenários que o incitam a explorar e aprimorar suas habilidades de maneira mais completa. Através dessa abordagem, os alunos são motivados a engajar-se em experiências que estimulam o pensamento crítico, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades interpessoais, promovendo, assim, um aprendizado ativo e significativo.

A abordagem educacional lúdica, que enfatiza o potencial do jogo e da atividade recreativa para promover um aprendizado mais significativo e engajador, encontra complementação em estratégias contemporâneas como a gamificação. Ambos são conceitos correlatos que convergem na aplicação de elementos e princípios oriundos dos jogos para fomentar engajamento



e motivação no contexto educacional. Enquanto o lúdico se concentra na integração do jogo e da recreação como ferramentas pedagógicas, a gamificação transcende essa esfera ao estender tais elementos para cenários que visam influenciar comportamentos, melhorar a produtividade ou facilitar a aprendizagem. Essas abordagens compartilham a premissa fundamental de utilizar dinâmicas e estruturas de jogo para promover experiências mais envolventes e eficazes.

Segundo Fardo (2013 apud SIGNORI e GUIMARÃES, 2016),

O conceito de gamificação proporciona ferramentas encontradas nos games que apoiam determinado processo, tais processos como sistemas de recompensa, sistemas de feedback, objetivos e regras claras, interatividade, interação, diversão, competitividade, entre outros, assim possibilitando inserir elementos dos jogos, atingir o mesmo grau de motivação e engajar os participantes em um processo semelhante quando ocorre a interação com um game prazeroso (FARDO, 2013 apud SIGNORI e GUIMARÃES, 2016, p. 72).

A partir disso, pode-se inferir que nesse processo de aprendizagem há um leque de ferramentas utilizadas para enriquecer e potencializar determinados processos de ensino, abrangendo desde sistemas de recompensa e feedback, passando pelos princípios da diversão e competitividade, até elementos como o propósito do jogo e regras aderidas a ele. Ao adotar tais elementos, a gamificação busca reproduzir a motivação e engajamento experimentados pelos usuários ao interagirem com jogos envolventes. Ao integrar essas dinâmicas em contextos não lúdicos, como educação, os participantes são incentivados a se envolverem de maneira mais ativa, contribuindo para uma experiência mais gratificante e eficaz. Ao utilizar o princípio da gamificação, foi desenvolvida a Gincana “Edifica Inglês”, realizada na turma de 1º Ano do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Amapá. Conforme as definições de AWAD (2008) e CAVALLARI e ZACHARIAS (2008), expressas por TORNQUIST e TORNQUIST (2022),

A gincana constitui-se em uma metodologia ativa de aprendizagem e se caracteriza por ser uma disputa em grupos, com regras fixas (simples ou complexas), marcada por uma sequência de provas e tarefas diversificadas e interligadas, com pontos assimilados a cada uma destas, em que se torna vencedora a equipe que acumular o maior número de



pontos (AWAD, 2008; CAVALLARI; ZACHARIAS, 2008 apud TORNQUIST e TORNQUIST, 2022, p. 195).

Desse modo, a gincana é reconhecida como uma metodologia ativa, caracterizada por competições em grupos que são regidas por regras. Nesse formato, os participantes enfrentam uma sequência de provas e tarefas diversificadas e interligadas, com a conquista de pontos a cada etapa cumprida. O desfecho da gincana é determinado pela equipe que acumula o maior número de pontos ao final da disputa. Essa abordagem não apenas facilita a assimilação de conteúdo, mas também promove o desenvolvimento de habilidades como trabalho em equipe, resolução de problemas e capacidade de decisão sob pressão. Assim, a gincana se destaca como uma ferramenta pedagógica dinâmica e eficaz, capaz de engajar os participantes de maneira significativa e participativa.

Ao abordar esses objetivos, este trabalho busca fornecer dados valiosos para educadores e pesquisadores da área interessados em promover práticas pedagógicas inovadoras e eficazes no ensino de língua inglesa, contribuindo, assim, para o aprimoramento da qualidade da educação oferecida nas instituições de ensino.

2 METODOLOGIA

O Programa Residência Pedagógica (PRP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) visa o aperfeiçoamento de graduandos dos cursos de licenciatura por meio da inserção desses futuros professores em escolas da educação básica a partir da segunda metade do curso (MEC, 2023). O Projeto de Inglês foi o qual os residentes estiveram inseridos e realizaram as atividades durante os semestres. A realização dessas atividades ocorreu em três momentos principais: a observação e reconhecimento das turmas; a regência protagonista em uma turma; e a produção de materiais oriundos das duas primeiras etapas.

Na primeira etapa, os residentes foram incumbidos de observar e reconhecer as dinâmicas de diferentes turmas de primeiro e segundo ano do ensino médio Instituto Federal do Amapá. Isso envolveu a imersão nas salas de aula, a observação da dinâmica entre alunos e professores, e a análise das estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos docentes. O objetivo principal era compreender as características específicas de cada



turma, identificando seus pontos fortes, desafios e necessidades em relação ao ensino de inglês.

Na segunda etapa, os residentes tiveram a oportunidade de assumir o papel de regentes principais em uma das turmas de primeiro ano. Isso significa que eles foram responsáveis por planejar, preparar e ministrar aulas de Língua Inglesa, sob a supervisão e orientação dos professores preceptores. Durante esse período, os residentes puderam aplicar as atividades que consideravam mais adequadas às necessidades específicas dos alunos, adaptando-as conforme necessário para promover um ambiente de aprendizado eficaz e estimulante. Por fim, a terceira etapa envolveu a produção de materiais acadêmicos baseados nas experiências adquiridas nas duas primeiras etapas. Com base no que foi desenvolvido ao longo das observações e regências, os residentes foram incentivados a produzir e expor materiais com relatos de experiência e percepções dentro do programa.

A turma principal, na qual a regência foi realizada pelos dois residentes, foi a de 1º Ano do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Edificações, no Instituto Federal do Amapá, Campus Macapá. A turma, composta por 40 alunos, é caracterizada por um ambiente geralmente tranquilo e focado, onde boa parte dos estudantes demonstraram interesse no componente curricular Língua Inglesa.

Embora a turma não seja efusiva, é possível observar que alguns grupos de alunos têm uma interação mais intensa do que outros, o que é comum em qualquer ambiente escolar. Alguns desses grupos podem se envolver em conversas mais frequentes durante as aulas, mas isso não chegou a interferir significativamente no andamento das atividades. É importante notar que alguns poucos alunos demonstram ter mais facilidade para aprender o idioma inglês do que outros. Isso é esperado em qualquer turma e não é incomum encontrar uma variedade de níveis de proficiência dentro do mesmo grupo.

De forma geral, notou-se que a turma é composta por estudantes comprometidos com seus estudos e interessados em adquirir conhecimento tanto na área técnica quanto no aprendizado do idioma inglês. O ambiente foi propício para o desenvolvimento acadêmico e pessoal, promovendo uma atmosfera de aprendizado colaborativo e respeitoso. Durante as aulas de regência protagonista dos residentes, os alunos foram incentivados a realizar atividades destinadas a fortalecer suas habilidades linguísticas. A fim de consolidar o aprendizado, atividades de fixação eram comuns de acontecer. Uma delas consistia em responder, em grupo, algumas questões referentes ao conteúdo abordado durante a aula.



Outra atividade desenvolvida consistia em elaborar um jogo de tabuleiro em acessível e voltado para a língua inglesa. A ideia foi sugerida por um dos professores preceptores e que a turma se dispôs a realizar. O fruto dessa atividade foi a apresentação dos jogos durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, na qual alguns grupos ficaram responsáveis por apresentar seus jogos para os visitantes. Por fim, a gincana foi o ponto alto do semestre, oferecendo uma oportunidade emocionante para os alunos aplicarem suas habilidades em inglês em um ambiente competitivo, porém divertido. Uma das atividades mais produtivas foi o caça-palavras, na qual equipes competiram para ver quem conseguia achar o maior número de comparativos e superlativos em inglês.

De maneira geral, compreende-se que as atividades realizadas ao longo do programa foram prazerosas para alunos e residentes, visto que ambos puderam aproveitar bastante a troca de experiências e o fortalecimento de ensino aprendizagem por meio de estratégias de ensino eficazes.

O plano original era fazer uma gincana tendo como tema principal a comemoração de *Halloween* e funcionaria como uma atividade de aquisição de vocabulário referente a data comemorativa, mas devido aos imprevistos de calendário no IFAP tivemos que remodelar todos os planos iniciais e transformar a gincana numa atividade avaliativa tendo todos os conteúdos que apresentamos durante a etapa 3 do ano letivo – *Personal description, Comparative, Superlative* e *Curiosities about Halloween* – como base para as tarefas. E algo que começou como uma simples atividade transformou-se nesta gincana. Assim, no dia 17 de novembro de 2023 foi realizada a gincana avaliativa Edifica-Ingês na turma de Edificações do 1º ano do ensino médio do instituto. A gincana teve como objetivo propor uma ação pedagógica com atividades práticas e dinâmicas envolvendo a língua inglesa, além explorar as habilidades linguísticas (compreensão oral e escrita). O uso da gincana também proporcionou que os alunos pudessem atuar em conjunto para realizar cada uma das tarefas programadas, somando pontos que seriam atribuídos a cada atividade cumprida.

Assim, previamente 6 grupos foram montados, cada um deles representando uma cor, sendo elas: verde, roxo, vermelho, preto, rosa e branco, além disso foi proposto que os alunos fossem no dia da realização da gincana usando peças de roupas ou acessórios da cor que o grupo escolheu, sendo essa uma parte opcional da atividade. Para a realização da gincana os residentes do programa de residência pedagógica e autores deste artigo organizaram e confeccionaram 4 tarefas, sendo elas: *Unscramble Sentences* (Decifrar



Sentenças), *Multiple Choice* (Múltipla Escolha), *True or False* (Verdadeiro ou Falso) e *Word Search* (Caça- Palavras). E organizaram cuidadosamente todas as regras das tarefas, incluindo pontuação e orientações necessárias para a realização de cada uma das tarefas. Também foram confeccionadas plaquinhas com as letras A, B e C e as palavras *true* e *false* para que os alunos pudessem apontar as respostas das questões aplicadas. Na hora da realização da gincana, foi colocado na lousa uma tabela de pontos, com cada um dos grupos e as tarefas realizadas, assim a cada ponto obtido por grupo, a pontuação era adicionada a tabela, possibilitando que todos pudessem visualizar a pontuação de cada grupo.

Os assuntos da etapa 3 que os alunos estudavam durante a prática pedagógica se transformaram em eixos temáticos da gincana, assim eles não desvinculariam o conteúdo que estavam aprendendo em sala de aula da atividade lúdica, que foi a gincana, e pudemos seguir o planejamento já traçado previamente.

De acordo com Portugal (2019), um dos princípios da gamificação é a possibilidade de engajar os alunos com os estudos e discussões sociais através do uso dos mecanismos dos jogos. Assim, durante o planejamento das tarefas, buscamos incorporar essas três temáticas em cada uma das atividades possibilitando que os alunos refletissem sobre o uso da língua inglesa em contextos diferentes, como a participação numa atividade lúdica gamificada.

As quatro atividades propostas serão discutidas daqui em diante. A primeira tarefa realizada, foi *Unscramble Sentences* (Decifrar Sentenças), e tinha como objetivo a compreensão textual dos alunos, através da formação de frases em língua inglesa com palavras selecionadas, essa tarefa foi dividida em 2 momentos. Na primeira rodada, os alunos precisavam formar 5 frases a partir das palavras que foram dadas para eles, dentro de um tempo de 5 minutos; a tarefa poderia acumular até 100 pontos, caso o grupo conseguisse montar todas as frases de forma correta. Todas as frases selecionadas para os alunos decifrarem, estavam relacionadas aos conteúdos estudados em sala; além disso, o grupo precisava cooperar entre si para formar as frases dentro do tempo estabelecido, sem o uso de consultas externas.

A segunda tarefa, *True or False* (Verdadeiro ou Falso), foi elaborada tendo 10 questões objetivas em inglês para serem respondidas por membros representantes de cada equipe, os alunos dos grupos precisavam indicar através das plaquinhas dada a cada grupo sua resposta, dentro do tempo de 15 segundos, se a questão apresentava uma afirmativa verdadeira ou falsa; e assim como na primeira tarefa os grupos poderiam acumular até 100 pontos



caso acertasse todas as questões. O *True or False* consistia em questões variadas de cada eixo temático (*Personal description, Comparative, Superlative e Curiosities about Halloween*), toda a atividade estava em inglês, tanto as perguntas quanto as respostas. Essa atividade foi pensada com o intuito de possibilitar aos alunos praticar a compreensão oral em língua inglesa, uma vez que as perguntas eram lidas em inglês e era necessário que os alunos prestassem atenção no contexto da frase para dar a resposta correta.

Depois, ocorreu a tarefa de *Multiple Choice* (Múltipla Escolha) que foi muito similar à tarefa anterior, possuindo 10 questões com opções de A, B e C, que precisavam ser apontadas com as plaquinhas e poderiam acumular até 100 pontos, a compreensão oral também foi um ponto exercitado nesta atividade. Em seguida, ocorreu a segunda parte da tarefa *Unscramble Sentences* (Decifrar Sentenças), que seguiu os mesmos moldes da primeira rodada, a formação de frases dentro do tempo estabelecido e a pontuação atribuída por cada frase correta, a compreensão escrita foi a principal habilidade exercitada nesta tarefa. E por fim, ocorreu a última tarefa, *Word Search* (Caça- Palavras), cada grupo recebeu duas folhas com caça palavras, cada folha possuía uma série de palavras relacionadas aos eixos temáticos e os alunos tinham como objetivo encontrar dentro do tempo de 6 minutos as palavras pedidas, podendo acumular até 200 pontos caso todas as palavras fossem encontradas. Essa última tarefa foi decisiva para decidir qual seria o grupo ganhador da gincana.

No último momento da atividade avaliativa recolhemos os caça-palavras para fazer a correção e nos reunimos com a professora preceptora para fazer a somatória dos pontos. Após a contagem a pontuação ficou da seguinte forma: o grupo verde ficou em último lugar com 400 pontos, os grupos preto e branco dividiram a mesma posição com 430 pontos, os grupos rosa e roxo ficaram em 2º lugar com 440 pontos e o grupo vermelho foi o ganhador da gincana com 460 pontos. Depois de darmos os resultados da atividade avaliativa, distribuimos uma premiação simbólica para todos os que participaram e uma prêmio maior para o grupo vencedor.

Ao longo da realização do programa utilizou-se o diário de bordo como ferramenta para coletar e documentar dados, bem como analisar as atividades desenvolvidas nas turmas observadas e na turma principal. O período de observação foi fundamental na coleta de dados durante as atividades no período inicial. Atentou-se para as interações dos alunos, seus níveis de engajamento e participação nas atividades desenvolvidas dentro e fora de sala de aula. Isso permitiu uma compreensão mais profunda das dinâmicas



da sala de aula e das estratégias de ensino que mais se faziam interessantes para os estudantes.

Tais registros foram oportunos graças à utilização do diário de bordo. Esse material foi uma ferramenta essencial para registrar com precisão as atividades realizadas ao longo do programa. Os residentes puderam documentar suas observações e reflexões diariamente, o que envolvia tanto as atividades em sala de aula quanto reuniões, atividades extras e leituras a serem desenvolvidas a fim de aprimorar a qualidade do ensino a ser compartilhado com os estudantes. Isso proporcionou uma narrativa contínua do desenvolvimento da turma até chegar no planejamento da gincana de inglês, permitindo uma análise concreta dos avanços e dificuldades da turma e uma base sólida para avaliação.

Para que o planejamento ocorresse bem, os planos de aula foram essenciais para a elaboração cuidadosa das etapas a serem desenvolvidas durante cada aula. Quanto a gincana, cada momento foi cuidadosamente planejado, com atividades a fim de desenvolver habilidades linguísticas e promover a participação ativa dos alunos. Os planos de aula serviram como guias para os residentes e como registros formais das estratégias de ensino implementadas. A combinação desses métodos de coleta de dados proporcionou uma visão abrangente da gincana de inglês e de seu impacto na aprendizagem dos alunos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realização da gincana avaliativa Edifica-Ínglês superou os resultados esperados e as expectativas dos organizadores. Como apontado anteriormente a concepção da gincana se deu através do replanejamento de uma atividade lúdica que resultou na criação desta tarefa avaliativa; através do uso da gamificação foi possível realizar uma dinâmica que não só exercitou as habilidades linguísticas dos alunos envolvidos, mas possibilitou que os professores residentes atuassem de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Os resultados que serão apontados abaixo, dizem respeito às impressões dos professores (autores deste artigo) que organizaram e aplicaram a gincana, levamos em consideração nossas impressões pessoais, comentários dos alunos e da professora preceptora.

Inicialmente o receio que tivemos era o de não conseguir conduzir a gincana de forma eficaz, mesmo sendo dois residentes atuando em conjunto e tendo a professora como suporte, o medo de errar e sensação de



não ser capaz de contornar alguma situação complicada era esmagadora, mas felizmente deu tudo certo. Na verdade, foi melhor do que poderíamos imaginar. Inicialmente organizar a turma para a realização da gincana foi a parte mais desafiadora, porque lidar com 40 jovens eufóricos e ansiosos não é nada fácil, mas superado essa parte, a realização das tarefas foi sem dúvida a parte mais divertida e gratificante.

O planejamento das 4 atividades, ocorreu de forma muito orgânica entre os residentes, como vínhamos de meses de preparação e estudo sobre técnicas, práticas e ferramentas de ensino da língua inglesa, incorporar os eixos temáticos dentro das atividades foi tarefa fácil, a parte complicada foi buscar formas de tornar o conteúdo claro e acessível para os alunos, não facilitando demais, nem tornando repetitivo ou enfadonho. Por isso, buscamos tornar as atividades o mais lúdicas o possível, assim além de exercitarmos a parte cognitiva dos alunos, através do uso da língua, as habilidades motoras e de interação também eram exercidas indutivamente. Para isso, pensamos em atividades que possibilitam a cooperação grupal, como a tarefa *Unscramble Sentences* (Decifrar Sentenças), originalmente faríamos duas rodadas em seguida, seguindo as mesmas diretrizes apontadas acima, mas após deliberar chegamos à conclusão que fazer duas rodadas, em momentos diferentes, proporcionaria a chance dos alunos realizar a mesma tarefa sob óticas diferentes; pois eles já teriam acesso aos pontos que haviam conquistado na primeira rodada, assim poderiam se esforçar para obter uma pontuação melhor.

A aplicação das atividades *True or False* (Verdadeiro ou Falso) e *Multiple Choice* (Múltipla Escolha) obtiveram resultados bem similares; como havíamos imaginado, os grupos possuíam membros que tinham mais proficiência com a língua inglesa, assim pudemos observar que esses indivíduos foram os responsáveis por levantar as plaquinhas quando solicitado, mas também foi perceptível que em várias questões mais complicadas que exigia um pouco mais de raciocínio textual, os grupos buscavam apoio em todos os seus membros, a fim de apontar uma resposta que pudesse estar correta. Desta forma, o objetivo principal destas duas atividades, que era a interação entre os membros dos grupos e o compartilhamento de conhecimento e informações a respeito dos eixos temáticos apontados, foi alcançado de forma muito positiva.

A última atividade *Word Search* (Caça- Palavras), também cumpriu o objetivo que planejamos, mas de forma bem inesperada. Ao longo da aplicação das 3 atividades anteriores, haviam dois grupos que estavam na



liderança, o rosa e o roxo, ambos estavam com uma pontuação similar, e vinham disputando a liderança com alguns pontos de diferenças, mas como havíamos concatenado esta última tarefa seria decisiva, pois cada grupo teria 2 oportunidades de obter pontos extras, cada folha de caça-palavras possuía 15 palavras, que estava listada na parte de cima da folha, bastava procurar com afinco e parceria com o grupo que não seria difícil encontrar todas as palavras no tempo determinado. E assim ocorreu, de forma mais positiva para uns grupos do que para outros.

No final, a vitória do time vermelho e as pontuações elevadas de cada um dos grupos deixou claro para nós, que toda a dedicação e comprometimento que tivemos para planejar a gincana valeu a pena. Uma atividade que poderia ser algo enfadonha e maçante, seguindo os métodos tradicionais, tornou-se uma disputa saudável e educativa, além de reforçar é importante estar sempre em busca de novas técnicas, ferramentas e metodologias de ensino da língua inglesa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no Programa de Residência Pedagógica como residente atuante em sala de aula proporcionou para nós oportunidades únicas e enriquecedoras de aprendizagem e desenvolvimento como futuros profissionais da educação. Dentre todos os recursos e práticas realizadas o uso da gincana provou se uma ferramenta de ensino e aprendizagem extremamente eficiente, pois através desta tivemos a chance de analisar de forma ampla e detalhada todo o processo de desenvolvimento, recepção e resultados de uma atividade voltada para o uso da língua inglesa nos quatro âmbitos: fala, escrita, leitura e compreensão.

A realização da atividade de ensino Edifica-inglês e conseqüentemente deste artigo não poderia ser possível se não tivéssemos todo o apoio e suporte da nossa preceptora, a professora Amanda Carvalho que ao longo de todo o desenvolvimento da atividade acompanhou, aconselhou e lapidou nossas ideias para torna-las aplicáveis levando em consideração o público com o qual estávamos trabalhando. É importante ressaltar que está análise não está levando em consideração a eficácia da gincana através da participação dos alunos, este é um relato de jovens professores que buscaram aplicar todos os conhecimentos adquiridos durante a graduação e da participação no programa de residência pedagógica.



Assim, é necessário salientar que todas as etapas planejadas previamente foram cumpridas e executadas, e os resultados esperados extrapolaram a expectativa da prática em sala de aula e isso se deve quase exclusivamente ao trabalho em dupla que foi executado de forma eficiente e praticamente sem falhas além do suporte constante da preceptora citado previamente. Além disso, pudemos perceber que a aplicação da atividade ocorreu de forma mais positiva e efetiva por sermos elementos externos do dia-a-dia dos alunos e também por ser o público do IFAP que em sua maioria está familiarizado com atividades diferenciadas que são propostas pelos professores do instituto.

Em suma, a nossa atuação como residentes do programa de residência pedagógica além de ser uma oportunidade de enriquecer nosso currículo acadêmico e profissional, possibilitou a aplicação de uma prática educacional interativa que faz parte de um arcabouço de ensino muito explorado e eficiente, a gamificação, uma ferramenta que oportuniza a atuação do aluno de forma ativa e abrangente no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Programa de Residência Pedagógica. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 8 fev. 2024.

HOPPE, Luciana; KROEFF, Adriane Maria Santos. Educação lúdica no cenário do ensino superior. Revista Veras, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 164-181, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/viewFile/175/132>. Acesso em: 23 jan. 2024.

SIGNORI, Gláuber Guilherme; GUIMARÃES, Julio Cesar Ferro de. Gamificação Como Método de Ensino Inovador. International Journal of Active Learning, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 66-77, jul./dez. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Julio-Guimaraes3/publication/312075896_GAMIFICACAO_COMO_METODO_DE_ENSINO_INOVADOR/links/5996e7390f7e9b91cb176be1/GAMIFICACAO-COMO-METODO-DE-ENSINO-INOVADOR.pdf. Acesso em: 25 jan. 2024.



TORNQUIST, Débora; TORNQUIST, Luciana. Gincana Virtual na Educação Física Escolar: Discutindo uma Proposta Pedagógica para os 6º E 7º Anos do Ensino Fundamental. Revista Ciências e Ideias. V. 13, n. 2, p. 193-210, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/1968>. Acesso em: 01 fev. 2024.

VIEIRA, Larissa Hagedorn. et. al. Gincanas de conhecimento: possibilidade motivadora para o ensino e aprendizagem de derivadas. Revista de Ensino de Ciências e Matemática. Vol. 13, n. 4, p. 1-18. jul/set. 2022. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/3365>. Acesso em: 21 jan. 2024.

PORTUGAL, Rita de Cássia Couto Medeiros. Escrita em língua inglesa por meio da gamificação em uma plataforma virtual. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura) - Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: [https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/6651/1/Escrita%20em%20%C3%ADng ua%20inglesa%20por%20meio%20da%20gamifica%C3%A7%C3%A3o%20em%20 uma%20plataforma%20virtual.pdf](https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/6651/1/Escrita%20em%20%C3%ADng%20ua%20inglesa%20por%20meio%20da%20gamifica%C3%A7%C3%A3o%20em%20uma%20plataforma%20virtual.pdf). Acesso em: 22 jan. 2024.



RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A IMPORTÂNCIA DO INGLÊS INSTRUMENTAL NO CURSO DE MINERAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ-IFAP

Mayla Monise de Oliveira Coelho¹

Aldina Tatiana Silva Pereira²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o uso do inglês para fins específicos, em aulas do Ensino Médio Integral e Integrado do curso de mineração do Instituto Federal do Amapá- IFAP, *Campus* Macapá. A pesquisa tem cunho qualitativo, pois, foi desenvolvida a partir dos registros do diário de bordo utilizado como instrumento de coleta de dados das experiências vivenciadas no Programa de Residência Pedagógica - PRP ofertado pela CAPES, o recorte realizado corresponde os meses de regência da residente, realizado de agosto a dezembro de 2023, na turma de 1º ano do IFAP. Os resultados obtidos através da atividade de catalogação de minerais e rochas mostrou que a utilização do inglês instrumental aprimorou tanto o desempenho dos alunos para fazerem uso da língua inglesa em contextos reais e diversos, quanto contribuiu diretamente para ampliação dos conhecimentos na área técnica de mineração.

Palavras-chave: Inglês para fins Específicos; diário de bordo; residência Pedagógica.

Abstract: The present work aims to reflect on the use of English for specific purposes, in classes at high school, specially in the integrate and technical course of mining, of the Federal Institute of Amapá - IFAP, *Campus* Macapá.

1 Graduada em Licenciatura em Letras- Português e Inglês, Residente, Bolsista Projeto Residência Pedagógica CAPES, IFAP, *Campus* Macapá, maylamonisee@gmail.com

2 Mestranda em Ensino pela UNIVATES, Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT do Instituto Federal do Amapá- IFAP, Preceptora do Projeto Residência Pedagógica- CAPES, IFAP, *Campus* Macapá, aldina.pereira@ifap.edu.br



The research has a qualitative nature, as it was developed based on records from the logbook used as a data collection instrument on the experiences lived in the Pedagogical Residency Program - PRP offered by CAPES, the cut-off corresponds to the resident's months of regency, held from August to December 2023, in the 1st year class of IFAP. The results obtained through the activity of cataloging minerals and rocks showed that the use of instrumental English improved both the students' performance in using the English language in real and diverse contexts, and directly contributed to expanding knowledge in the technical area of mining.

Keywords: English for Specific Purposes; logbook; Pedagogical Residency.



1 INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos modificaram muitos setores no mundo todo inclusive a educação com surgimentos e evoluções nos métodos e abordagens de ensino e aprendizagem, o qual tem papel principal a facilitação do aprendizado dos alunos inseridos dentro e fora de salas de aula. Esses avanços no mundo globalizado, modificaram as práticas didáticas dos professores, muitos tiveram que se renovar no âmbito educacional para poder estar aptos para conseguirem repassar o conhecimento aos seus alunos de forma mais autêntica possível. De acordo com Malvezzi (2013, p. 95):

Em nossa sociedade pós-moderna o ensino de língua estrangeira (Língua Inglesa) tem ganhado um novo espaço, uma nova perspectiva. Na medida em que cresce o processo de globalização, a aquisição da língua estrangeira (LI) torna-se uma exigência para o ser humano.

A língua inglesa tem a função comunicativa e social, é ela tem o poder de intensificar o processo de interação entre povos, cultura e sociedade, e ter o domínio dessa língua no mundo moderno é de extrema importância, pois antigamente o domínio do inglês era privilégio para pouco, hoje ela se torna uma necessidade em vários âmbitos. Podemos ver a incrementação do inglês em várias horas do dia a dia, e até mesmo influenciando vários seguimentos com seu estrangeirismo, os chamados anglicismo, como: *fast food, happy hour, personal trainer*. Além disso, a música, o cinema e grandes autores da literatura fortaleceram ainda mais a cultura, assim como a língua. A partir desse *status* de língua global, da expansão e da importância política, econômica e social que a língua inglesa, tornou-se cada vez mais necessário aprender a língua que conecta pessoas, informações e culturas na atualidade.

Richards e Rodgers (2001) afirmam que a história do ensino de línguas nos últimos cem anos tem sido caracterizada por uma busca por formas mais eficazes de ensinar línguas secundárias ou estrangeiras, o qual gerou o surgimento de uma tendência de criação de métodos e abordagens para conseguir a eficácia do ensino de línguas. O processo de expansão da língua inglesa iniciou-se juntamente com a revolução industrial e com os grandes ganhos da colonização de terras, onde viu-se a necessidade de aprofundar o processo comunicativo eficiente entre essas nações.

Para Siqueira (2005) é público e notório que o inglês é o idioma principal da sociedade contemporânea, “[...] o latim dos tempos modernos”, para



isso, as metodologias e abordagens surgiram com a função e o objetivo de potencializar o ensino de línguas, além de enriquecer as práticas Pedagógicas e facilitar o aprendizado dos discentes, buscando a motivação e a autonomia dos alunos para que assim os mesmo busquem cada vez mais o interesse pelo aprender, por isso a importância de ter profissionais cada vez mais capacitados para que haja o ensino da

língua de uma forma eficaz e que leve o aluno aprendiz à criticidade, uma vez que a disciplina da língua inglesa hoje pode ser vista como um instrumento de inclusão social e formação pessoal no mundo globalizado.

O ensino de língua inglesa ainda nos dias de hoje, encontra-se em grande expansão, pois a cada dia mais estudiosos e pensadores surgem com novas metodologias e abordagens para que haja a facilidade e compreensão linguística da língua de uma forma leve e eficiente, tanto para a formação de novos professores, como para formação de novos falantes. Essas variedades de metodologias e abordagens, para Oliveira (2014) permite que o docente faça escolhas metodológicas que sejam coerentes e necessárias, tendo em vista o contexto de ensino aprendizagem onde cada professor desempenha a sua atividade docente. Ter cada dia mais pessoas fluentes na língua inglesa é de extrema importância, uma vez que além de ter mais profissionais capacitados, facilitando assim, a interação cultural entre costumes, povos e nações.

Nesse cenário, o Inglês para Fins Específicos pode ser adotado no contexto do ensino médio, não de maneira única e isolada, mas sim de maneira diversa e contextualizada. Segundo Munhoz (2000), ESP (*English for Specific Purposes*) é uma metodologia de ensino de língua inglesa na qual todas as decisões com relação ao conteúdo a ser ministrado e suas estratégias estão baseadas nas necessidades do educando. Pois, trata-se de uma metodologia de ensino focada no que é essencial para os alunos, para o futuro exercício de suas atribuições profissionais que utiliza as estratégias de leitura na área específica de atuação, seja em cursos técnicos, universidades, cursos pré-vestibulares, pós-graduação.

De acordo com Nardi (2005), no inglês instrumental o professor é responsável por descobrir as reais necessidades dos alunos para o aprendizado da língua, e não somente o enfoque linguístico. Ou seja, o aprendizado não se baseia somente em vocabulário específico, mas também o estudo das estruturas que dizem respeito a este vocabulário, os gêneros textuais mais relevantes desta profissão e toda uma gama de textos específicos que poderão ser úteis no exercício da profissão. Segundo Mahoney (2005) na teoria psicogenética de Henri Wallon, a interação é muito importante para



o processo de aquisição do conhecimento e desenvolvimento do indivíduo e possui três vertentes: Integração organismo-meio e integração cognitivo-afetiva, afetivo-motora. Da mesma forma Leffa (1999) diz que o ensino do inglês se fundamenta em três pontos da aprendizagem: o cognitivo, o afetivo, e o psicomotor. Se o adulto não gostar do que estiver aprendendo, a aprendizagem diminuirá, ou não acontecerá.

Por isso, é importante planejar aulas atrativas, interativas que provoquem o protagonismo do aluno. Neste sentido, este trabalho traz uma reflexão sobre o uso do inglês instrumental nas aulas de ensino médio técnico e integrado voltada para a área de mineração, desenvolvidas a partir das experiências vivenciadas durante a etapa de regência do Projeto Residência Pedagógica- PRP, ofertado pela CAPES.

2 METODOLOGIA

Este trabalho é um estudo de caso com aproximações da pesquisa-ação, cuja análise dos dados será realizada através de uma abordagem qualitativa. Seguindo a perspectiva de Yin (2010), um estudo de caso busca aprofundar o entendimento de um ou vários objetos, geralmente justificando como os eventos ocorrem. No entanto, Yin (2010) alerta que os resultados representam estritamente o objeto ou fenômeno estudado.

E a opção pela abordagem qualitativa no estudo de caso revelou-se uma estratégia pertinente para esta pesquisa, pois, conforme Moreira (2011), a pesquisa qualitativa procura explicação interpretativa através de participação, registro(s) e evidência(s) no contexto pesquisado, seguida de uma análise desses materiais de investigação, proporcionando uma investigação mais aprofundada sobre a realidade do *locus* e dos participantes envolvidos.

O *locus* de atuação foi o Instituto Federal do Amapá-IFAP, que está situado na Rodovia Br 210, Km 03, bairro Brasil Novo, e os sujeitos foram os sujeitos foram os alunos da turma de 1º ano do ensino médio do curso técnico de Mineração do IFAP.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi o diário de bordo da pesquisadora, residente do PRP, uma vez que o diário de bordo foi um catalisador importantíssimo das etapas vivenciadas e concluídas durante o PRP, esse instrumento foi um dos itens obrigatórios pela CAPES a serem produzidos durante o programa. Segundo Porlán e Martín (1997), o diário de bordo é um recurso metodológico em que se distinguem as problemáticas e, com elas, a concepção do processo que vem ocorrendo na realidade do



envolvido. E Machado (1998), afirma que, o uso dos diários pode ser realizado por diversas pessoas que estejam envolvidas em uma pesquisa, o que confirma a utilização do mesmo em um trabalho científico.

Os meses da regência aconteceram entre agosto e dezembro e todas as aulas foram registradas através de um diário de bordo, o qual tem a mesma autoria dessa pesquisa. Entretanto, este trabalho focou em refletir sobre os registros da atividade de ensino da língua inglesa para fins específicos, que consistiu na catalogação de rochas e minerais no laboratório de Mineralogia.

A aula ocorreu sob a orientação da residente e pesquisadora, na ocasião estavam presentes a professora de língua inglesa e preceptora do PRP e os alunos da terceira série do Ensino Médio do curso Técnico em Mineração, atuando como monitores voluntários na aula.

A regência foi desenvolvida em dois momentos. No primeiro momento, os monitores apresentaram o laboratório, relataram algumas vivências e apresentaram as rochas que estavam na bancada. Após, a residente explicou a atividade a ser desenvolvida pelos alunos, conforme figura 1. Segundo as orientações da residente, os alunos deveriam: 1) Escolher uma das rochas expostas nas bancadas, 2) Utilizar o *Google Lens* para verificar as primeiras informações sobre a rocha, especialmente o nome, em caso de dificuldade os monitores eram solicitados, 3) Os alunos deveriam responder ao questionário de catalogação das rochas e minerais (nome, tipo, cor, traço, densidade, dureza, hábito, composição, usos).

Figura 1. Alunos no laboratório de Mineralogia



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O inglês instrumental, como é conhecido no Brasil, é uma lacuna do inglês para fins específicos (*ESP – English for specific purposes*), uma abordagem voltada para as necessidades do aluno, ou seja, direcionada para discentes que queiram desenvolver habilidades no contexto acadêmico ou profissional. Hutchinson e Waters (1987) afirmam que “[...]é uma abordagem de aprendizagem de língua baseada nas necessidades do aprendiz.” O inglês instrumental pode ser utilizado em salas de aula diversas, ou seja, em sala de aulas regulares de ensino técnico, e, não somente em classes voltadas exclusivamente para fins específicos. Os professores podem utilizar dessa abordagem para ensinar termos técnicos voltados para diversas áreas de atuação de interesse do acadêmico, com o objetivo de que o aluno conheça diversos discursos na área afim e obtenha o conhecimento da língua alvo.

[...] um poderoso recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, pois além de conhecer os tipos de discurso que os alunos têm de ser capazes de entender ou produzir na situação-alvo, o professor pode compreender o propósito comunicativo de um texto a partir do contexto social onde ele circula. (RAMOS, 2004, p.6)

Além da facilitação do aprendizado voltada para áreas específicas, o inglês instrumental ajuda ao aluno a ser mais autônomo e construir seus próprios conhecimentos, e para o professor que nesse caso é o auxiliador desse conhecimento, ajuda com que ele procure caminhos que facilite a flexibilização da construção de conhecimentos, sempre levando em consideração o contexto educacional a qual ele e sua classe está inserido, e o contexto específico de interesse do seu aluno. Segundo Celani (2005), o professor assume o papel de pesquisador, elaborador de programas, autor de matérias, examinador, avaliador, professor de estratégias, “empatizador”, analista, observador de sua prática, explorador da realidade e experimntador da realidade.

A partir dos estudos sobre a língua inglesa no mundo globalizado e da era pós métodos o qual modificaram a educação, entende-se que o ensino de língua inglesa pode ocorrer de inúmeras maneiras e formas. Neste trabalho será abordado a utilização do Inglês para Fins Específicos, ou Inglês Instrumental como é conhecido no Brasil, voltados para o curso de Mineração, o qual foi aplicado a uma turma de 1º ano do Ensino Médio do



Instituto Federal do Amapá-IFAP, aula esta que ocorreu durante o período de regência do PRP.

Como citado anteriormente, a aula ocorreu no laboratório de mineração da instituição, o qual teve como objetivo, além de incentivar os alunos às práticas de pesquisa, também conhecer os termos técnicos utilizados na área do curso em língua inglesa. Para isso, a estratégia utilizada pela residente foi a utilização da catalogação de rochas e minerais juntamente com o inglês, o que na prática, essa metodologia, se caracteriza como instrumental. Hutchinson e Waters (1987) caracterizam o inglês instrumental como “[...] uma abordagem de aprendizagem de língua baseada nas necessidades do aprendiz.” E que o inglês instrumental “[...] deverá ter uma abordagem centrada no aprendizado da língua baseada nas necessidades do aluno”.

A aula também contou com outros alunos do último ano do curso de mineração, os quais explanaram com os discentes os diversos tipos de rochas e minerais que eram presentes no laboratório, isso de alguma forma conseguiu com que os alunos ficassem motivados, uma vez que era o primeiro contato que a turma de 1 ano estava tendo com o laboratório. Berwick (1989) considera a análise das necessidades um pré-requisito fundamental para a identificação dos objetivos de aprendizagem da língua e a interação com outros alunos engajou os alunos na atividade por meio da motivação, do interesse pelo novo e pelas trocas.

A catalogação aconteceu através de uma ficha catalográfica produzida pela residente. Cada aluno deveria escolher uma rocha ou mineral e utilizar o aplicativo *Google Lens* para a catalogação, e após escreverem em inglês as informações obtidas através da plataforma para a ficha. De acordo com Lévy (1999, p. 96):

A Internet, são os principais instrumentos de acesso ao conhecimento em nossos dias. Com isso, é preciso que os professores mostrem-se cada vez mais conscientes da responsabilidade de oferecer ao aluno as habilidades que necessitarão para que sejam bem sucedidos em suas carreiras. Dentre essas habilidades, destaca-se o domínio da tecnologia de informação, com a capacidade técnica de leitura e interpretação de dados. Isso porque, nos dias de hoje, a informação está acessível a todos, não apenas nas já conhecidas formas de publicação, como livros, revistas, jornais e periódicos, mas, principalmente, no meio virtual, na Internet.



A utilização de tecnologias digitais agregadas a uma abordagem de aprendizagem favorece a educação, principalmente na era digital e globalizado, onde a internet tem espaço predominante na vida pessoal e educacional dos alunos, “[...] o homem está irremediavelmente preso às ferramentas tecnológicas em uma relação dialética entre a adesão e a crítica ao novo” (PAIVA, 2008, p. 1). Além disso, caracteriza o mesmo como um ser humano autônomo na sua própria educação.

O aprendizado da Língua Inglesa é fundamentalmente importante para a vida acadêmica dos alunos e para que haja o êxito na utilização da língua é importante que haja o aprendizado de técnicas e habilidades para seu uso. Nesse sentido, os alunos precisam ser mais autônomos e os professores reais facilitadores do processo de aprendizagem (ARAÚJO JR.; MARQUESI, 2008).

Vale ressaltar que a atividade de catalogação foi realizada no dia 13 de novembro de 2023 e utilizada como um dos instrumentos avaliativos da 3ª etapa do ano letivo, já que o IFAP cobra que um dos instrumentos avaliativos produzido para os alunos seja realizado de forma individual e escrita. Então, havia também um fator motivador por parte da residente, o que acentuou o interesse dos alunos em realizar a atividade antes de finalizar o horário de aula.

Nesse viés, a utilização da catalogação como instrumento avaliativo possibilitou fornecer tanto aos discentes quanto aos docentes uma ferramenta didática para identificar, descrever, compreender e analisar o uso da língua em contextos práticos. A partir da experiências dos alunos de pesquisar e depois reunir as informações encontradas, pode-se perceber a importância da utilização do novo para aumentar o entusiasmo pela língua e até mesmo pelas aulas. Inclusive, os alunos que costumavam faltar, fizeram-se presentes durante a aula do laboratório, comprovando que planejar aulas em outros ambientes, provoca o interesse dos alunos.

Foi possível identificar, também, que a forma de avaliação diminuiu a tensão sobre o uso da língua. A liberação do uso de dispositivos tecnológicos instigou-os alunos a produzirem, pois além de trazer a realidade desses alunos para sala de aula, permitiu que os mesmos aprendessem de forma leve e dinâmica. Instigar a busca pelo conhecimento e mostrar que é necessário interpretar e resolver as situações problemas com os recursos disponíveis, melhorou o desempenho na língua inglesa, e despertou-os para o letramento digital.

Para Santos (2007), incorporar o interesse e o conhecimento dos alunos nas situações de sala de aula faz com que esse aprendizado tenha êxito. Além



disso, utilizar essa estratégia de ensino pode possibilitar maior interação entre o ser e o meio onde se encontra inserido, ampliando as competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes, fazendo da sala de aula um espaço para investigação e busca constante por novos conhecimentos (ASSIS, et al. 2013). Assim, entende-se que o papel do professor vai além de capacitar o seu aluno para as comunicações e aprendizados das línguas, posto que o objetivo não é formar pessoas colonizadores, mas instigar cada vez mais o aluno a ser crítico, questionador e argumentativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da aula em laboratório, o qual teve o objetivo a catalogação de rochas e minerais juntamente com o inglês em uma sala de aula para turma de ensino médio contribuiu para ampliar os conhecimentos tanto na área da língua inglesa, quanto na área de escolha do curso técnico que é a mineração.

Para a área da língua inglesa, possibilitou que o aluno conhecesse novos vocabulários da língua inglesa e aprimorou o processo de escrita e leitura, fazendo com que o aluno reconhecesse a importância da língua inglesa na área profissional. Já na área técnica do curso, possibilitou que o aluno conhecesse termos e curiosidades que encontrou durante sua pesquisa, ganhando novos conhecimentos em sua área de atuação. Segundo Freire (1967), exercitar esta curiosidade é estimular saberes fundamentais à prática educativa, como a imaginação, intuição, dedução e a comparação.

Além disso, a catalogação pode ser trabalhada a partir de diversos recursos didáticos, dentre eles recursos digitais, como na aula em questão, que se apropriou das funções do *Google*, como por exemplo, *Google Lens*, *Google Translate* para realizar a atividade. A utilização da internet e das tecnologias digitais tornou a atividade uma oportunidade para os alunos conhecerem o uso da língua inglesa em contextos reais, pois, muitos questionam onde e como farão uso da língua inglesa. Segundo Coelho e Pereira (2023, p. 10) a interação dos alunos nas aulas se torna cada vez mais intensa e fluente, a medida em que o aluno começa a agregar seus conhecimentos prévios com os novos conhecimentos inseridos pelo professor, e que, um aspecto interessante é as aulas ocorrem, em sua maioria, na língua inglesa, e o aluno é estimulado a pensar e responder na língua alvo, mas sempre respeitando o nível individual de fluência. Assim, perceberam que nas práticas profissionais, seja para a utilização da catalogação ou para outras práticas que envolvem a língua inglesa é importante dominar e agregar os



conhecimentos, pois o trabalho em conjunto traz diversos benefícios para o ensino de alunos do ensino médio e técnico.

Por fim, vale ressaltar que essa pesquisa é somente o início de uma longa análise de abordagens utilizadas durante o projeto Residência Pedagógica, por isso, estima-se que novas pesquisas sejam realizadas com o objetivo de aprimoramento tanto de abordagens voltadas para a língua inglesa quanto para outros cursos em questão, com o intuito de sempre motivar e agregar na educação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO JR, C.F.; MARQUESI, S.C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, F.M. E FORMIGA, M. (Orgs.) Educação à Distância: o estado da arte. São Paulo: Editora Pearson Education do Brasil, 2008. 461p.

ASSIS, L.M.; SCHMIDT A.M.; HALMENSCHLAGER, K.R. (2013) Abordagens de temas sociais no ensino de química: compreensão de professores, Brasil. Artigo apresentado como requisito para aprovação na Componente Curricular: Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

BERWICK, R. Needs assessment in language programming: from theory to practice. In: JOHN-SON, R. K. (org.). The second language curriculum. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

CELANI, Maria Antonieta Alba [et al]. ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2005.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. English for Specific Purposes. Cambridge: CUP, 1987.

LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.), O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999.



LÉVY, P. Cibercultura. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. _____; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 7ª. Ed. São Paulo: Papirus, 2003.

MACHADO, A. R. (1998) O diário de leituras. A introdução de um novo instrumento na Escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 263 p.

MAHONEY, A.A e ALMEIDA, L.R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. Psicologia da Educação. São Paulo, p 11-30, 2005.

MUNHOZ, Rosângela. Inglês Instrumental: estratégias de Leitura. Módulo I. 4ª ed. São Paulo Textonovo, 2000.

MUNHOZ, Rosângela. Inglês Instrumental: estratégias de Leitura. Módulo II. 4ª ed. São Paulo Textonovo, 2001

MALVEZZI, K. F. O Ensino de Língua Estrangeira na Educação Básica Brasileira: São Paulo: Editora Novos Caminhos. 2013.

MOREIRA, Marco A. Metodologias de pesquisa em ensino. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

NARDI, N. Como surgiu o Projeto Inglês Instrumental de Letras. Revista Voz das Letras.Universidade do Contestado, Número 3, 2005. Disponível em: <<http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/letras/3/2.pdf>> Data do acesso: 27/06/2023.

OLIVEIRA, Luciano Amaral de. Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas e ideologias. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V. L. M. de. O. O Uso da Tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeira: breve retrospectiva histórica. 2008. Disponível em: www.veramenezes.com/techist.pdf. Acesso em: 29 jan. 2024.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. El diario del profesor. Sevilla: Díada Editora, 1997.



RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V. BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2005.

RICHARDS, J., & RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. 2001.

SANTOS, W. L. P. Contextualização no Ensino de Ciências por meio de Temas CTS em uma perspectiva crítica. *CIÊNCIA & ENSINO*, vol. 1, n. especial, 2007.

SIQUEIRA, Sávio. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. *Revista Inventário*, n.4, jul. 2005.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.



RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE ESTATÍSTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM CONTEXTO INTERDISCIPLINAR

Paulo Sérgio Batista Soares¹

Maria Cezar de Sousa²

Nilton Ferreira Bittencourt Jr³

Francisca Rodrigues Borges⁴

Adeilson José da Silva⁵

Resumo: Este artigo tem como objetivo descrever as contribuições dos estudos de casos interdisciplinares no ensino de Estatística na Educação Básica. E para isso buscamos identificar as dificuldades e lacunas existentes no aprendizado de estatística por parte dos alunos da educação básica; Avaliar o impacto das intervenções pedagógicas interdisciplinares no desempenho dos alunos em relação aos conceitos estatísticos e suas habilidades de análise e interpretação de dados; Analisar a percepção dos alunos e dos professores do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Itauera – Piauí relacionado às intervenções pedagógicas realizadas nas oficinas em sala de aula. A investigação constituiu-se numa pesquisa do tipo pesquisa-ação com abordagem quanti-qualitativa. Possui caráter descritivo, buscando demonstrar

- 1 Mestre em Educação PROFMAT/IFPI/Florianópolis, Professor da Educação Básica, Diretor do CETI Monsenhor Uchoa caflo.2022114pmat11@aluno.ifpi.edu.br
- 2 Doutora em Educação pela UFRJ, Professora orientadora do PROFMAT/ IFPI/Florianópolis, Professora Associada da UFPI/ Coordenadora de área do PIBID/CSHNB mariacezarsousa@gmail.com
- 3 Doutor em Educação – UFU, Coordenador de área do PIBID-Pedagogia, Bolsista, Professor adjunto no curso de Pedagogia da UFPI, CSHNB niltonbittencourt@ufpi.edu.br
- 4 Mestre em Educação PROFMAT/IFPI/Florianópolis, Professora da Educação Básica caflo.2022114pmat17@aluno.ifpi.edu.br
- 5 Mestre em Educação PROFMAT/IFPI/Florianópolis, Professor da Educação Básica caflo.2022114pmat16@aluno.ifpi.edu.br



novos comportamentos e atitudes dos alunos da educação básica em relação ao estudo de estatística. A coleta dos dados consistiu na utilização dos seguintes instrumentos: questionários aplicados aos alunos, denominados de pré e pós-teste, observação com registro dos alunos nas atividades propostas, diários de bordo relatando o desenvolvimento das oficinas de intervenção, a partir de estudos de casos. E para isso, utilizamos Metodologias Ativas e em especial, a Modelagem Matemática no ensino de conteúdos. A partir da execução das etapas da proposta e de análise do conteúdo, foi possível identificar algumas contribuições das intervenções planejadas e executadas em sala de aula no ensino de matemática e a grande importância de implementar novas estratégias de ensino, diversificando a metodologia do professor e buscando uma aprendizagem significativa para os estudantes.

Palavras-chave: estatística; aprendizagem significativa; ensino de matemática; estudos de casos; interdisciplinaridade.

Abstract: This article aims to investigate the contributions of interdisciplinary case studies in the teaching of Statistics in Basic Education. And to this end, we seek to identify the difficulties and gaps that exist in learning statistics on the part of basic education students; Evaluate the impact of interdisciplinary pedagogical interventions on student performance in relation to statistical concepts and their data analysis and interpretation skills; To analyze the perception of students and teachers in the 9th year of Elementary School at a municipal school in the city of Itaueira – Piauí in relation to the pedagogical interventions carried out in classroom workshops. The investigation consists of action research with a quantitative and qualitative approach. Furthermore, it also has a descriptive character, seeking to demonstrate new behaviors and attitudes of basic education students in relation to the study of statistics. Data collection consisted of the use of the following instruments: questionnaires applied to students (pre- and post-test), observation with recording of students in the proposed activities, logbooks reporting the development of intervention workshops, based on case studies. And for this, we use Active Methodologies and in particular, Mathematical Modeling in teaching content. From the execution of the stages of the proposal and content analysis, it was possible to identify some contributions of the interventions planned and executed in the classroom in mathematics teaching and the great importance of implementing new teaching strategies, diversifying the teacher's methodology and seeking meaningful learning for students.

Keywords: statistics. meaningful learning. teaching mathematics. case studies.



1 INTRODUÇÃO

Lecionar no nível de educação básica pode ser uma tarefa desafiadora, especialmente para os professores de matemática. A era digital trouxe consigo inúmeras distrações e estímulos que competem pela atenção dos estudantes, tornando difícil capturar o interesse deles em sala de aula. Além disso, alguns alunos enfrentam dificuldades em compreender os conceitos matemáticos, pois esta é uma disciplina abstrata e exige um raciocínio lógico e dedutivo que nem sempre é fácil de se assimilar.

Nesse sentido, os professores precisam adaptar suas metodologias para atender às diferentes necessidades dos alunos, oferecendo suporte individualizado quando necessário. Isso requer um planejamento cuidadoso das aulas e a utilização de estratégias diferenciadas para garantir que todos os alunos possam acompanhar o conteúdo.

É necessário desenvolver uma prática pedagógica na qual sejam propostas situações em que os estudantes realizem atividades, as quais considerem seus contextos e possam observar e construir os eventos possíveis por meio de experimentação concreta, de coleta e de organização de dados (Lopes, 2008, p. 58).

A autora enfatiza a necessidade de uma abordagem educacional que envolva os discentes em atividades práticas, onde eles possam explorar seus contextos, experimentar e coletar dados e a importância de sistematizá-los para entender e fazer-se entender na representação gráfica dos dados coletados e assim construir conhecimentos na linguagem estatística.

Nessa perspectiva cito Freire (1997, p. 21) quando se refere à produção de conhecimento com criticidade, como um trabalho conjunto de professor e aluno em que o “pensar certo, que supera o ingênuo, precisa ser produzido pelo próprio aprendiz, em comunhão com o professor-formador”.

Já no final do século XIX, com o movimento escolanovista, o processo educativo passou por uma significativa mudança, abandonando a concepção de que o professor é o detentor absoluto do conhecimento. E atualmente o papel do professor vai muito além de transmitir informações aos alunos, ele se tornou um facilitador, orientador e incentivador do aprendizado.

No entanto, com os avanços na área da educação e a compreensão de que cada indivíduo possui habilidades e ritmos de aprendizado diferentes, o modelo tradicional ainda vem sendo repensado. O método ativo do filósofo



estadunidense John Dewey, desenvolvido como parte deste movimento escolanovista no final do século XIX e início do século XX é a base do que atualmente é denominado as metodologias ativas.

Nesse sentido, Dewey desenvolveu a teoria do interesse (Teixeira, 2006) que, assim como atualmente nas metodologias ativas, é uma abordagem que coloca o aluno como protagonista do seu próprio conhecimento, ou seja, o aluno, por sua vez, assume um papel ativo na sua formação educacional. Ele não é mais apenas um espectador, mas sim um sujeito que participa ativamente das atividades propostas em sala de aula. Esta participação o habilita para a vida, ressignificando seu fazer do dia a dia, em atividades diversas, fazendo do aluno o protagonista de sua história.

Diante disso, o ensino de matemática com ênfase na ressignificação da estatística na educação básica, através de intervenções pedagógicas interdisciplinares é uma temática de grande relevância para que os estudantes desenvolvam as habilidades mínimas necessárias para lidarem com informações quantitativas em suas vidas pessoais e profissionais, contribuindo assim, para a formação de cidadãos críticos e participativos, possibilitando que estes possam compreender e analisar informações através da coleta de dados, façam leitura e interpretação de tabelas, gráficos e conceitos fundamentais como medidas de tendência central (média, moda e mediana), desvio padrão, porcentagem e probabilidade.

A Estatística pode ser utilizada como instrumento para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à comunicação e à argumentação, uma vez que permite a visualização e a comparação de dados de forma clara e objetiva, uma vez que,

Não basta ao cidadão entender as porcentagens expostas em índices estatísticos como o crescimento populacional, taxas de inflação, desemprego, (...) é preciso analisar/relacionar criticamente os dados apresentados, questionando/ponderando até mesmo sua veracidade. Assim como não é suficiente ao aluno desenvolver a capacidade de organizar e representar uma coleção de dados, faz-se necessário interpretar e comparar esses dados para tirar conclusões (Lopes, 1998, p. 19).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) ressalta, que o conhecimento não é algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio da cópia do real, tampouco algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias



capacidades pessoais. É, antes de mais nada, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural e psicológica, entre outros.

A realidade torna-se conhecida quando se interage com ela, modificando-a física e/ ou mentalmente. A atividade de interação permite interpretar a realidade e construir significados, permite também construir novas possibilidades de ação e de conhecimento (Brasil, 1998, p. 71).

Dessa forma, o presente estudo busca respostas para a seguinte indagação: O uso de estudos de casos interdisciplinares no ensino facilita a aprendizagem de Estatística dos alunos da educação Básica? E tem como objetivo geral: Investigar as contribuições dos estudos de casos interdisciplinares no ensino de Estatística na Educação Básica e para isso buscamos desenvolver os objetivos específicos: Identificar as dificuldades e lacunas existentes no aprendizado de estatística por parte dos alunos da educação básica; Avaliar o impacto das intervenções pedagógicas interdisciplinares no desempenho dos alunos em relação aos conceitos estatísticos e suas habilidades de análise e interpretação de dados; Analisar a percepção dos alunos e dos professores do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Itaueira – Piauí em relação às intervenções pedagógicas feitas nas oficinas em sala de aula.

O artigo está organizado da seguinte maneira: apresentamos a introdução, na sequência, o percurso metodológico da pesquisa e as análises realizadas nas atividades desenvolvidas por meio da discussão dos resultados e por fim, nossas considerações finais acerca das atividades realizadas e dos resultados obtidos, assim como os agradecimentos e as referências.

2 METODOLOGIA

Ao realizar um trabalho de pesquisa, é importante considerar os objetivos e características específicas do estudo. Nesse sentido, a investigação constitui-se numa pesquisa do tipo pesquisa-ação com abordagem quanti-qualitativa.

Segundo Fonseca (2002, p.20), “a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”. Na pesquisa qualitativa, o aluno assume simultaneamente o papel de sujeito e objeto da investigação, reconhecendo



que o conhecimento é parcial e limitado, uma vez que, o desenvolvimento da pesquisa pode ser imprevisível, mas fundamental para a produção de novas informações.

O estudo também possui caráter descritivo, onde buscamos demonstrar novos comportamentos e atitudes dos alunos da educação básica em relação ao estudo de estatística. Nesse contexto, os dados desta pesquisa foram coletados com base em instrumentos como: questionários aplicados aos alunos (pré e pós-teste), fotos e diários de bordo relatando o desenvolvimento das oficinas de intervenção, a partir de estudos de casos interdisciplinares, abordando temas como estatística na educação básica, intervenção pedagógica e aprendizagem significativa.

Esta pesquisa foi realizada na escola Municipal Mercês Avelino, localizada em Itaueira - PI, envolvendo a turma do 9º ano A – Manhã, pois foram notadas lacunas existentes em matemática, principalmente na resolução de situações problemas envolvendo dados estatísticos. Nesse sentido, o estudo buscou contribuir para superar as defasagens no ensino-aprendizagem de estatística, promovendo o aprendizado significativo dos estudantes e desenvolvendo suas habilidades para lidar de forma crítica e consciente com informações quantitativas.

A população alvo da investigação foi uma turma de 26 (vinte e seis) alunos do 9º ano A – Manhã, do Ensino Fundamental Anos Finais, com faixa etária entre 14 e 18 anos, sendo composta de 14 alunos do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Regularmente matriculados na Escola Municipal Mercês Avelino, da cidade de Itaueira – Piauí, onde todos os participantes tiveram a confidencialidade de seus dados assegurados. A investigação foi realizada no 2º semestre de 2023 pelo professor titular de Matemática, onde as atividades foram desenvolvidas em parceria com os professores de Ciências e Educação Física.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, expomos os resultados provenientes da investigação sobre Ressignificando o Ensino de Estatística na Educação Básica por meio de estudos de casos interdisciplinares, destacando suas possibilidades didáticas no contexto do Ensino de Matemática. As atividades foram realizadas em 17 encontros de 1 hora cada um. Os resultados são detalhados mediante a descrição de cinco momentos da pesquisa:

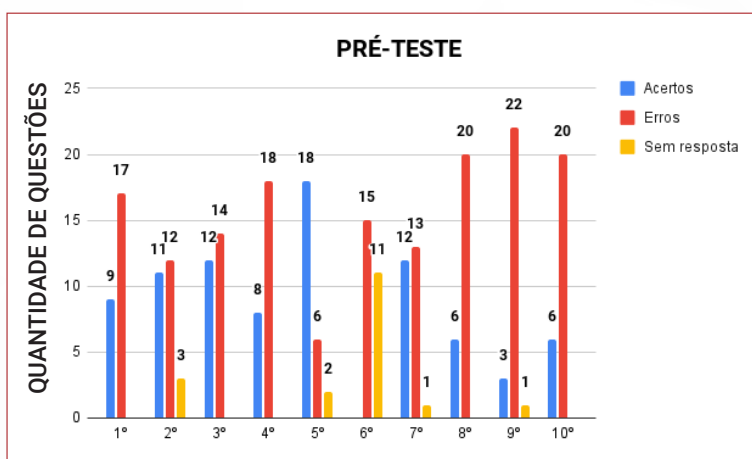


1º Momento – Apresentação do projeto de dissertação e as oficinas sobre Ressignificando o Ensino de Estatística na Educação Básica: Um contexto Interdisciplinar à equipe gestora e aos alunos do 9º ano da Escola Municipal Mercês Avelino da cidade de Itaueira – PI, onde encontramos todo apoio e trabalhamos as 4 oficinas de matemática.

2º Momento – Aplicação do Pré-teste

Iniciamos o segundo momento da pesquisa com aplicação do pré-teste. O pré teste foi aplicado com 26 alunos de uma turma do 9º ano A – Manhã Anos Finais do Ensino Fundamental. O teste continha 10 questões distribuídas da seguinte forma: 03 questões subjetivas com curta resposta e 07 questões objetivas que envolvia porcentagem, probabilidade, tabelas, gráficos e medidas de tendência central. Após uma análise criteriosa, apresentamos no gráfico 1 os resultados do pré-teste.

Gráfico 1 – Gráfico de desempenho geral do pré-teste



Fonte: Construção do autor (2023).

O gráfico 1 mostra que o número de erros foi maior que o número de acertos e que os estudantes deixaram questões sem respostas. O percentual de acertos da turma foi 32,7% e o de erros e sem respostas 67,3%. Nesse contexto, vimos que a turma não conseguiu um bom desempenho nas situações propostas, pois os estudantes atingiram um índice inferior a 50%. Após o pré-teste, foram aplicadas 4 oficinas com temas interdisciplinares integrando a matemática a outras áreas do conhecimento.



Esta atividade reflete várias questões aos discentes, que podem ser exploradas na atividade de leitura de dados estatísticos, tais como: Qual o nível de conhecimento da turma e como se pode diagnosticar problemas e soluções para este desempenho? Isto dá outra dimensão ao processo de aprendizado, pois a resposta a esta indagação remete ao processo de ensino e aprendizado e os ajustes para ampliar a efetividade de sucesso. Para além de uma avaliação que quantifica e classifica os alunos, este gráfico representa que a atividade letiva não foi efetivada sem conhecimento.

Vale ressaltar que aqui, na primeira etapa, são dados situados para exemplificar como se processa a leitura de informações na linguagem estatística. Ou seja, estes dados apresentados não necessariamente refletem o processo de aprendizado, pois foi apresentado aos alunos sem a apresentação de um conteúdo prévio. Sua função foi diagnóstica e não avaliativa de conhecimentos.

3º momento – Aplicações das Oficinas

Iniciamos o terceiro momento da pesquisa com a aplicação e desenvolvimento das oficinas. Procuramos executá-las com temas interdisciplinares, integrando a matemática a outras áreas do conhecimento. Diante do exposto, nos apropriamos de novas metodologias e estratégias que serão descritas nas oficinas na sequência com seus passos.

Na Primeira Oficina: *Bullying* comigo não tem vez, a princípio, abordamos e explanamos os conteúdos sobre Estatística, analisando Tabelas e Gráficos, Frequência Relativa e Absoluta e Elaborando Pesquisa, onde nos apropriamos da temática *Bullying* que foi utilizada como ferramenta inicial para que os estudantes pudessem aplicar os conceitos matemáticos relacionando situações da vida real e significativas do cotidiano, ressignificando o estudo da estatística e contribuindo para a formação integral como ser pensante e atuante na sociedade.

Nessa perspectiva, essa oficina obedeceu aos seguintes passos: Promovemos uma palestra com uma psicóloga, cujo objetivo foi conscientizar os alunos sobre o combate ao *Bullying*, com vistas a prevalecer, a cultura de paz no ambiente escolar; Realizamos a pesquisa de campo e expomos os principais tipos de *Bullying* (verbal, psicológico, preconceituoso, sexual, familiar, *Cyberbullying*), aplicamos um questionário de perguntas a respeito do tema para pesquisar e coletar dados junto aos alunos do 8º ano A e 8º ano B da Escola Municipal Mercês Avelino, onde o grupo das meninas do 9º ano fizeram a pesquisa de campo com os alunos do 8º ano A e o grupo dos



meninos com os alunos do 8º ano B; construímos em papel madeira tabelas de acordo com o gênero, a idade e o principal tipo de *bullying* sofrido pelos alunos do 8º ano A e 8º ano B e por último, cada grupo construiu um gráfico de linha ou gráfico de segmento e de setores de acordo com a turma pesquisada, com a quantidade de alunos que já sofreram *bullying* segundo o seu gênero e sua idade.

Na Segunda Oficina trabalhamos com o tema: Obesidade – Nosso Corpo, Nossa Medida e Iniciamos a segunda oficina com a abordagem do conteúdo de Medidas de Tendência Central: Média Aritmética, Média Ponderada, Moda, Mediana e Média Geométrica.

Dessa forma, a oficina obedeceu aos seguintes passos: Propomos aos estudantes pesquisas sobre Obesidade; conversa com os alunos, exibição de slides e vídeos com reportagem sobre o assunto; medimos e pesamos cada aluno do 9º ano, calculamos o IMC e observamos a classificação do seu estado nutricional de acordo com a tabela de classificação de peso pelo IMC, assim como, construímos tabelas e gráficos de acordo com os dados coletados.

Em seguida apresentamos a terceira oficina realizada cujo tema discorreu sobre: Relação Cintura Quadril (RCQ): O que é e como calcular. Iniciamos a 3ª oficina, explorando a temática Relação Cintura Quadril (RCQ) em parceria com a professora de ciências. A relação cintura-quadril (RCQ) é um método usado para avaliar como está a distribuição central da gordura corporal, ou seja, avalia o quanto da gordura do corpo está localizada na região abdominal.

Nesse contexto interdisciplinar envolvendo ciências, educação física e matemática, trabalhamos essa oficina obedecendo os seguintes passos: Sugerimos aos alunos pesquisas sobre o tema Relação cintura-quadril (RCQ) e debate em sala de aula mostrando o risco que uma pessoa tem de desenvolver uma doença cardiovascular devido ao excesso de gordura abdominal; Pesquisa de campo para coletar os dados da cintura e quadril de professores, gestores e funcionários da escola em tabelas para calcular a Relação cintura-quadril (RCQ) utilizando a fórmula $\frac{c}{Q}$, assim como seus IMC (Índice de massa corporal: $IMC = \frac{p}{h^2}$); comparamos os resultados da RCQ com os valores de referência para homens e mulheres após os dados tabulados, assim como, os resultados do IMC segundo sua classificação do estado nutricional. Construímos tabelas em cartolinas, vários tipos de gráficos com esses dados utilizando planilhas eletrônicas, papel Kraft e giz de cera colorido.

Consolidando os conhecimentos da terceira oficina, demos início ao trabalho com a quarta oficina com o título: Merenda Escolar: Por que



desperdiçar? Nessa perspectiva, exploramos o conteúdo de probabilidade, explicando conceitos, fórmulas e exemplos no 1º encontro. E para fortalecer a aprendizagem dos estudantes, resolvemos abordar e recapitular os conteúdos trabalhados anteriormente. Na sequência, apresentaremos os passos dessa oficina: Escolha do tema merenda escolar, cujo objetivo era pesquisar sobre a temática do desperdício de alimentos e a fome no Brasil, coletar os dados e formular um debate em sala de aula; Pesquisando e discutindo: Propomos aos discentes uma pesquisa por amostragem com os alunos do 8º e 9º ano do turno matutino da Escola Municipal Mercês Avelino, da cidade de Itaueira – Piauí, sobre a merenda escolar e seu desperdício, tomando como base um questionário elaborado por eles, sob orientação do professor de matemática.

Em seguida, propomos aos alunos do 9º ano a pesquisarem junto às merendeiras, o cardápio da merenda servida durante a semana, a quantidade de refeições ofertadas no turno matutino e verificar possíveis sobras de alimentos, fazendo pesagem. Depois, compilar os resultados e resolver situações problemas relacionadas a pesquisa, envolvendo os assuntos de Estatística.

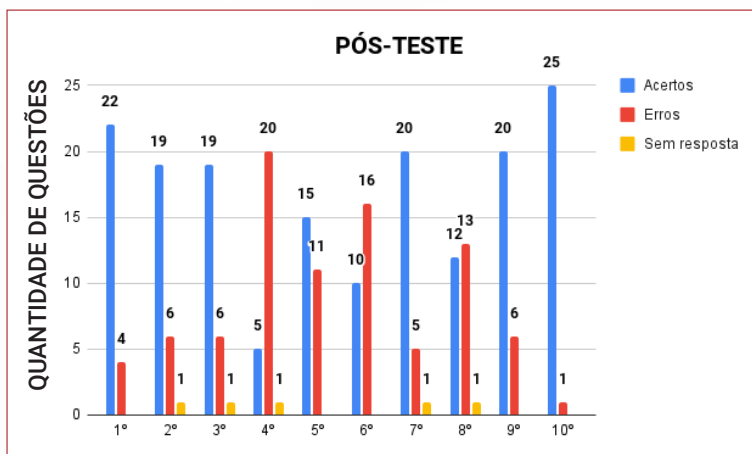
Na sequência, apresentamos o 4º momento dessa pesquisa com aplicação do pós-teste, assim como a culminância das oficinas no 5º momento, as considerações finais e as referências.

4º Momento – Aplicação do Pós-teste

O quarto momento da pesquisa foi com aplicação do pós-teste. O pós-teste nos forneceu um feedback valioso com relação a eficácia do método de ensino aplicado nas oficinas. Nesse contexto, o pós-teste foi elaborado com 10 questões com o mesmo nível de dificuldade do pré-teste, distribuído da seguinte forma: 07 questões de múltiplas escolhas e 03 questões com curta resposta, envolvendo porcentagem, estatística e probabilidade. O pós-teste foi aplicado aos mesmos 26 alunos do 9º ano A- manhã Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Mercês Avelino.



Gráfico 2 – Gráfico de desempenho geral do pós-teste



Fonte: Construção do autor (2023).

Ao analisarmos o gráfico geral de desempenho do pós-teste, constatamos que em 7 questões os alunos tiveram um número de acertos maior do que o número de erros, mostrando dessa forma, um aumento no índice de desempenho dos estudantes em relação ao pré-teste.

Após essa análise, notamos um impacto positivo na aprendizagem dos alunos. Esse avanço demonstra a eficiência do investimento em práticas pedagógicas inovadoras e reforça a importância de continuar implementando estratégias que promovam o aprendizado significativo dos estudantes, visto que conseguimos um crescimento de 96,5% na aprendizagem durante a realização das oficinas, na medida em que os estudantes da escola municipal Mercês Avelino, da cidade de Itaueira – Piauí, saíram de 32,7% para 64,2%, concluindo assim, que o ensino da matemática com metodologias do dia a dia contribui positivamente no fortalecimento do trabalho coletivo, na socialização e na troca de conhecimento entre todos os envolvidos.

5º Momento – Culminância das Oficinas

Posteriormente à aplicação de todas as oficinas e pós-teste, realizamos no quinto momento a culminância do projeto de matemática com o tema “**Matematicando a Saúde**”. Um projeto desenvolvido durante o 2º semestre de 2023, onde trabalhamos a interdisciplinaridade entre matemática e outras áreas do conhecimento com enfoque em temas como o bullying, obesidade, relação cintura quadril e desperdício da merenda escolar, cujas temáticas foram importantes para trabalhar a matemática do dia a dia dos



alunos, principalmente questões relacionadas à estatística. A culminância foi realizada com a participação de todo o ensino fundamental anos finais do turno matutino da escola Mercês Avelino, da cidade de Itauera – Piauí, os professores, uma psicóloga e nutricionista convidadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa buscou respostas para a seguinte indagação: Que contribuições o ensino de Estatística, a partir de estudos de casos interdisciplinares causa na aprendizagem dos alunos da educação Básica? E assim, tendo como objetivo geral: Investigar as contribuições dos estudos de casos interdisciplinares no ensino de Estatística na Educação Básica.

Constatamos que com a pesquisa foi possível responder ao problema central deste estudo, pois exploramos as possibilidades de significar o ensino de estatística na educação básica, utilizando novas metodologias, principalmente as metodologias ativas. Ao longo do estudo, foram apresentadas propostas e estratégias pedagógicas para melhoria do ensino da matemática, buscando torná-lo mais significativo e contextualizado para os estudantes. Essas propostas incluem o uso de situações problema reais e a integração da matemática com outras áreas do conhecimento. Contudo, é importante ressaltar que o ensino de matemática e estatística na educação básica requer um esforço conjunto de professores, gestores educacionais e formadores de professores, pois constatamos que os alunos envolvidos sentem dificuldades simples, como os cálculos envolvendo as quatro operações, leituras de gráficos e tabelas. Mas por outro lado, os estudantes demonstraram interesse em participar, pesquisar, debater e aprender com o desenvolvimento das atividades propostas. E isso, foi verificado na análise dos resultados do pré-teste e pós-teste, percebendo uma evolução nos conhecimentos adquiridos, pois os estudantes saíram do percentual de 32,7% de acertos para um percentual de 64,2%, observando assim, um crescimento de 96,5%.

O fato é que quando o discente percebe um conhecimento acadêmico que se aproxima de sua realidade, que tem um significado real de aplicação, o interesse é amplo e diverso, pois o significado de aprender um conteúdo ganha o status de aplicação real. Ele sai da escola e consegue ler o mundo com outro olhar. No caso da atividade realizada, o discente verá gráficos e tabelas no dia a dia, conseguindo ler o que ali está descrito. Isto é significativo e vai além do aprender para fazer prova e fim. Portanto, concluímos por meio desse estudo que a matemática ensinada com métodos que estimulam



a participação ativa dos alunos, contribui expressivamente na aprendizagem, principalmente quando inserimos o estudante no contexto do dia a dia deles e evidencia a importância de repensar a forma como a estatística é ensinada nas escolas, buscando torná-la mais significativa e relevante para eles. Consideramos ainda, que essa pesquisa traz contribuições ao ensino de matemática e estatística para a Educação Básica e que pode servir de inspiração para novos estudos dentro da temática trabalhada.

5 AGRADECIMENTOS

“O presente trabalho foi realizado com apoio e suporte financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: anos finais do Ensino Fundamental (3º e 4º série Matemática)**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOPES, C. A. E. **A Probabilidade e a Estatística no Ensino Fundamental: uma análise curricular**. Campinas, SP: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1998. 125p. (Dissertação, Mestrado em Educação).

LOPES, C.E. **O ensino da estatística e da probabilidade na educação básica e a formação dos professores**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 74, p. 57 – 73, jan/abril. 2008.

TEIXEIRA, Anísio S. **Aspectos Americanos de Educação**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.



TESTE DE CHAMA COMO PROPOSTA DE ATIVIDADE EXPERIMENTAL PARA O ENSINO DE ATOMÍSTICA POR PIBIDIANOS DE QUÍMICA

Ivanilson Vieira Souza Junior¹

Vitória da Silva Oliveira²

Naiara Pereira Araújo³

Resumo: O teste de chama é um procedimento experimental utilizado para identificação de elementos químicos, no qual o aspecto fenomenológico observado é explicado através do modelo atômico de Niels Bohr. Esse estudo relata as experiências oriundas da elaboração de uma atividade laboratorial a ser aplicada em turmas do 1º ano do ensino médio, de modo a compor a parte prática associada ao ensino de atomística. A sequência didática foi elaborada por discentes de licenciatura em Química do PIBID, sob orientação docente, tendo como parâmetro a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em estudos da disciplina de Práticas Pedagógicas para o Ensino de Atomística. Para realização foi elaborado: plano de aula, roteiro do experimento, *fôlder* para embasamento teórico dos alunos, placas com cores a serem visualizadas. A explanação do conteúdo foi de forma dialogada a partir do embasamento teórico inicial, seguido pelo estímulo contínuo a participação ativa dos alunos. O trabalho foi apresentado para o docente e discentes da disciplina mencionada. Os dados coletados foram de caráter exploratório, sendo analisados mediante abordagem qualitativa. A similaridade entre o proposto e o executado demonstra a viabilidade da atividade

1 Professor de Química do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), Supervisor, Bolsista do PIBID do Subprojeto Interdisciplinar: Biologia e Química, IF Baiano, *Campus* Guanambi, ivanilson.junior@ifbaiano.edu.br

2 Graduando em Licenciatura em Química, Bolsista do PIBID do Subprojeto Interdisciplinar: Biologia e Química, IF Baiano, *Campus* Guanambi, vitoriagbi21@gmail.com

3 Graduando em Licenciatura em Química, Bolsista do PIBID do Subprojeto Interdisciplinar: Biologia e Química, IF Baiano, *Campus* Guanambi, naiara02131@gmail.com



experimental utilizada, uma vez que os objetivos foram alcançados. O teste de chama potencializa o aprendizado significativo, ao explorar as dimensões: teórica, fenomenológica e representacional, as quais são pilares para ensino de Química no contexto atual.

Palavras-chave: ensino de Química; experimentação; modelo atômico de Bohr.



1 INTRODUÇÃO

O ensino de atomística apresenta complexidades associadas, sobretudo, a necessidade de abstração de conceitos estabelecidos a partir de modelos (Silva et al., 2013, p. 1), os quais foram criados através evidências e resultados experimentais, mas ausência de visualização do átomo e partículas subatômicas. Nesse contexto, professores de Química que atuam na educação básica devem buscar e discutir metodologias de ensino que atenuem lacunas na aprendizagem associados ao estudo do átomo (Santos; Mello; Catão, 2023, p. 2). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deixa claro que o ensino de Ciências da Natureza deve ser contextual e significativo para o aluno, sendo ele protagonista na relação ensino aprendizagem (BNCC, 2018). Uma das ferramentas que têm sido utilizada para reduzir o déficit no aprendizado e o desinteresse pela ciência é a experimentação.

No ensino de modelos atômicos, o teste de chama é um dos experimentos mais empregados, principalmente nos cursos de graduação em Química. Ele baseia-se no modelo atômico de Niels Bohr, o qual relaciona transições eletrônicas, de absorção e emissão, entre níveis de energia que podem ocorrer em um elemento químico ou íons, bem como as cores de emissão características de cada elemento, especificamente os que emitem fótons na região do visível do espectro eletromagnético (Brown et al., 2016, p. 231). O teste de chama possibilita a elaboração de sequências didáticas que podem explorar os aspectos teóricos, fenomenológico e representacional fundamentais para o ensino de química, os quais Mortimer; Machado; Romanelli (2000, p. 277) define como aspectos do conhecimento Químico. Além de viabilizar o alinhamento com as diretrizes e objetivos de aprendizagem expressos nos documentos norteadores que orientam as práticas pedagógicas no Brasil.

Nessa perspectiva, esse trabalho propõe discorrer sobre as experiências adquiridas na elaboração da proposta de uma aula experimental sobre o teste de chama, por discentes do PIBID, a serem aplicadas em turmas do 1º ano do ensino médio. A metodologia de ensino empregada foi a experimentação, com ênfase na participação ativa dos alunos. Os resultados foram descritos a partir da aplicação da aula na turma da disciplina de Práticas Pedagógicas para o Ensino de Atomística do 5º semestre do curso de licenciatura em Química.



2 METODOLOGIA

O trabalho foi elaborado baseado em três fatores: desafios associados ao ensino de atomística; estudos e discussões realizadas na disciplina de Práticas Pedagógicas para o Ensino de Atomística e vivências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Inicialmente foi realizado o levantamento bibliográfico sobre o tema, seguido pelo estudo da BNCC e escolha da experimentação como metodologia de ensino.

Posteriormente, foi designado o experimento teste de chama, em seguida elaborado o plano de aula, roteiro de aula prática, *folder* (fig.1) e placa com identificação de cores. A aula foi ministrada para alunos do 5º semestre do curso de licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) – *Campus Guanambi*, no laboratório da Instituição.

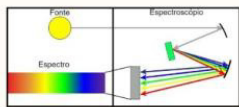
Figura 01: Folder utilizado como recurso didático na aula sobre o teste de chama.





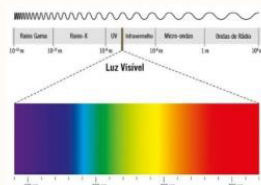
Espectroscopia

Espectroscopia de uma maneira geral, consiste no estudo da radiação eletromagnética emitida ou absorvida por um corpo.



Espectro eletromagnético

É a distribuição das ondas eletromagnéticas, visíveis e não visíveis, de acordo com a frequência e o comprimento de onda característico de cada radiação.

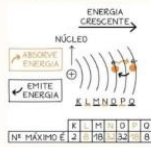


Modelo de Niels Bohr



Em 1913, Niels Bohr propôs um outro modelo, mais completo, que era suficiente para explicar o espectro de linhas. Utilizando o modelo de Bohr podem-se explicar os espectros atômicos. Primeiramente os elétrons são excitados e, em seguida, ao retornarem aos níveis de menor energia, liberam energia na forma de luz.

Como a cor da luz emitida depende da diferença de energia entre os níveis envolvidos na transição e como essa diferença varia de elemento para elemento, a luz apresentará cor característica para cada elemento químico.



Teste de chamas

O teste de chama ou prova da chama é um procedimento utilizado para detectar a presença de alguns íons metálicos, baseado no espectro de emissão característico para cada elemento. O teste envolve a introdução da amostra numa chama e a observação da cor resultante.



O teste de chamas teve importância histórica como um dos testes empregados na detecção de certos elementos. Segundo o modelo de Bohr, quando átomos são submetidos a uma chama, o calor excita os elétrons, isto é, faz com que passem para níveis de maior energia. Ao voltarem aos níveis iniciais, liberam energia na forma de luz, cuja cor é característica dos átomos de cada elemento.



Fonte: Autores, 2024.

A coleta de dados para escrita do presente relato de experiência foi de caráter exploratório a partir de registro de imagens, e entrevistas com o professor da disciplina e discentes participantes da atividade. A análise dos resultados foi realizada mediante abordagem qualitativa, baseada nos discursos provenientes das entrevistas, observações e inferências dos discentes ministrantes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A combinação da parte teórica com a experimental é de extrema importância no processo de aprendizado. De acordo com Moraes (1998), as atividades experimentais em sala de aula têm o potencial de complementar as aulas teóricas, atuando como um importante impulsionador no processo de assimilação de novos conhecimentos, uma vez que a vivência prática facilita a fixação do conteúdo relacionado a ela.

Em vista disso, o conhecimento prévio oriundo das teorias estudadas anteriormente, somados a didática explicativa, procurou-se estimular o ensino aprendizagem, agregando assim, conhecimento teórico para a realização da experimentação.



Ministrar a parte teórica em um ambiente diferente do cenário habitual da sala de aula, como o laboratório, trouxe uma nova perspectiva para os participantes, pois ao ser organizado de forma adequada, propicia um cenário de aprendizagem completa, com explanação de conceitos básicos agregado a atividade prática.

Além disso, de forma estratégica, a experimentação ajuda a despertar o interesse dos alunos, tornando o aprendizado mais dinâmico e envolvente entre os membros. Através da aula experimental, os estudantes podem testar hipóteses criadas, cometer erros e aprender com eles, contribuindo para um entendimento mais completo e significativo.

O quadro 01 apresenta as respostas dos discentes matriculados no curso de licenciatura em Química do IF Baiano — *Campus Guanambi* e do professor da disciplina Práticas Pedagógicas V: Laboratório de Recursos Didáticos I — Ensino de Atomística. As perguntas 1 e 2 foram elaboradas pelos autores do presente trabalho. Esses dados foram obtidos por meio de entrevistas com participantes, sendo indicados por alunos A, B e C e professor (P).

Quadro 01. Entrevista com discentes e professor do IF Baiano *Campus Guanambi*.

Discentes	Pergunta 1. Quais estratégias pedagógicas você percebe que o professor utiliza para promover a participação ativa dos alunos durante a aula?	Pergunta 2. Como você avalia o uso de recursos didáticos usados pelo professor para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem?
A	R: “As estratégias utilizadas foram o levantamento de conhecimentos prévios a partir de perguntas referente ao assunto a ser exposto, aula dialogada durante e após a prática realizada. Aula expositiva com base na teoria abordada”.	R: “Os recursos utilizados contribuíram de forma significativa durante a aula, bem como o <i>folder</i> para recapitular os aspectos principais do conteúdo abordado, aula prática para enriquecer o conhecimento teórico-prático ao relacioná-lo com o cotidiano do aluno, além da dinâmica responsável para analisar a absorção do aluno referente ao conteúdo abordado durante a aula prática”.
B	R: “Diálogo entre professor e aluno, na qual o professor questiona sobre um determinado assunto e o aluno tem espaço para dar a sua resposta gerando um debate em sala de aula”.	R: “ <i>Folder</i> muito bem elaborado, abordando tudo o que foi explicado durante a aula; aula prática dinâmica que gerou uma melhor interação e absorção do conteúdo pela turma”.



Discentes	Pergunta 1. Quais estratégias pedagógicas você percebe que o professor utiliza para promover a participação ativa dos alunos durante a aula?	Pergunta 2. Como você avalia o uso de recursos didáticos usados pelo professor para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem?
C	<p>R: “Foi utilizado um pouco da sala invertida porque a gente tem uma dinamicidade entre o conhecimento adquirido do aluno e o conhecimento passado por vocês em sala de aula. Antes de iniciar o teste, vocês pedem que cada um identifiquem uma cor. Isso faz com que o indivíduo, o aluno, busque no seu subconsciente o referencial teórico de qual seria a cor daquele elemento químico, uma referência de imagem ou conteúdo dos conhecimentos que ele já possui. Isso vai ser reforçado com aquilo que é passado em sala de aula. Ele levanta a placa com a cor que ele sugere que seja a cor do elemento químico. Isso gera o valor de importância do conteúdo, porque se ele acerta, aquilo se torna uma informação relevante, mas se ele erra, também se torna uma informação relevante, porque com ele errando e visualizando qual cor é de verdade, ele vai gravar aquela informação. Acredito que essa talvez foi a estratégia pedagógica mais ativa durante a aula”.</p>	<p>R: “Eu avalio como ponto positivo porque vocês não tiveram ali. Tinha os slides, mas não deu pra passar por causa do projetor, mas tinha a ilustração no quadro, todo o passo a passo que seria falado durante a aula, além de ter os elementos químicos ali. Os recursos como a chama e os borrifadores, que é interessante a participação do aluno na montagem daquilo ali, isso foi um ponto positivo, além do roteiro do experimento, as legendas identificando a cor de cada elemento. Vejo isso como um ponto muito positivo, porque o indivíduo, o aluno, tem algo palpável para poder criar conexões entre o conteúdo. Esse é um aspecto interessante”.</p>
P	<p>R: “Foi possível identificar a variação em relação à utilização dos materiais didáticos. Elas utilizaram plaquinhas, anotações no quadro, utilizaram algumas imagens e esses recursos didáticos, essa variedade de recursos didáticos facilitou bastante a explanação do conteúdo. Foi algo que, tanto foi fundamental para manter esses alunos conectados, manter e reter a atenção desses alunos, como também engajar esses alunos na atividade prática experimental”.</p>	<p>R: “Durante a administração da aula, ficou claro que os discentes do PIBID estavam ministrando a aula, elas a todo tempo, buscavam o diálogo com os alunos participantes, buscavam, a todo tempo, estimular, principalmente, acerca do conhecimento prévio que aqueles alunos tinham. Buscando, todo tempo, manter esse contato visual com os alunos e também o diálogo acerca do conteúdo que estava sendo abordado, tentando trazer, buscar e entender aquilo que esses alunos já conhecem, já sabem, acerca do conteúdo, para que, a partir disso, elas estabelecessem novas relações de aprendizagem, a partir da ideia da experimentação, utilizando o experimento teste de chama”.</p>

Fonte: Autores, 2024.

Observa-se que a aula experimental referente ao teste de chama com uso de maçarico e borrifadores, sem dúvidas foi algo atraente que não havia sido praticado anteriormente com os estudantes dessa turma (fig.2). Diante as opiniões, o discente B cita o diálogo como uma estratégia pedagógica; Freire (2001) argumenta que a educação, quando baseada na conscientização e prática da liberdade, valoriza a participação ativa e crítica dos educandos. Nesse contexto, o processo de ensino, enraizado na realidade, enfatiza a



autonomia dos estudantes, promovendo o diálogo, a igualdade na relação e facilitando a construção de conhecimento e habilidades, estabelecendo assim uma verdadeira troca de experiências.

Os discentes A e C citam o conhecimento prévio dos alunos; conforme definido por Ausubel, Novak e Hanesian (1980), os quais consideram esse conhecimento como declarativo. Sendo este, de acordo com Novak e Gowin (1996), a consciência ou compreensão de um objeto, situação ou ideia, que pressupõe um conjunto de outros conhecimentos, afetivos e contextuais, que também compõem a estrutura cognitiva prévia do estudante que está aprendendo.

Ademais, a aula expositiva dialogada, mencionada pelo discente A, é uma abordagem que envolve apresentar o conteúdo de forma que os estudantes participem ativamente, levando em consideração o que eles já conhecem. Nesse sentido, o professor atua como mediador para incentivar os alunos a questionar, interpretar e discutir o assunto em estudo (Altino Filho; Nunes; Ferreira, 2021, p. 1277).

Figura 02: Discentes de licenciatura em Química realizando o teste de chama.



Fonte: Autores, 2024.



O discente C expõe sobre a sala de aula invertida, segundo ele: “Antes de iniciar o teste, vocês pedem que cada um identifiquem uma cor. Isso faz com que o indivíduo, o aluno, busque no seu subconsciente o referencial teórico de qual seria a cor daquele elemento químico, uma referência de imagem ou conteúdo dos conhecimentos que ele já possui...”. Para Valente (2013) na sala de aula invertida, os alunos iniciam a compreensão do conteúdo mediante estudos anteriores a abordagem docente. Dessa forma, o tempo na sala de aula é utilizado para aplicar o que foi estudado previamente, por meio de atividades práticas como resolução de problemas, projetos, discussões em grupo e experimentos.

A interação e diálogo são estratégias essenciais utilizadas em sala de aula entre professor e aluno, quais permitem a troca de ideias, o esclarecimento de dúvidas, e a construção do saber coletivo. Conforme Haydt (2011), a construção do conhecimento ocorre de forma colaborativa, onde cada um contribui com suas experiências, resultando em uma síntese que integra o saber individual.

O professor reforça o uso de materiais didáticos como estratégia pedagógica para manter a atenção dos discentes. O material didático tem como objetivo: aproximar o aluno do conteúdo a ser ensinado, proporcionando uma compreensão mais precisa dos temas estudados; motivar a aula; facilitar a percepção e compreensão dos fatos e conceitos; concretizar e ilustrar o que está sendo explicado verbalmente; reduzir esforços necessários para que os alunos compreendam os fatos e conceitos; auxiliar na fixação da compreensão por meio do impacto visual e sugestivo que o material pode provocar; oferecer a oportunidade para que os educandos demonstrem suas habilidades e desenvolvam aptidões específicas ao manipular dispositivos (Nérici, 1959 apud Fiscarelli, 2008 p. 46).

Outro fato essencial é destacar a elaboração dos *folders*, pois estes possuem grande importância na educação, são ferramentas eficazes para divulgar informações educacionais de forma acessível e visualmente atrativa. Esses materiais impressos são úteis para alcançar um público mais amplo, fornecendo detalhes importantes de maneira concisa e direta (fig.3).



Figura 03: Utilização do *folder* como material didático na parte teórica da aula.



Fonte: Autores, 2024.

Os estudantes e o professor reconhecem a importância da variedade de recursos didáticos, incluindo perguntas, aula expositiva, aula prática, *folder*, plaquinhas, anotações no quadro e imagens. Esses materiais educativos apresentam papel fundamental na construção do conhecimento científico, estimulam a capacidade de resolução de problemas, aproximam os educandos da realidade e facilitam o processo de aquisição de novos saberes.

A atividade prática proposta pode ser considerada uma abordagem experimental eficaz, uma vez que os objetivos de aprendizagem foram alcançados. Percebe-se que há similaridade entre as recomendações da BNCC vigente com a metodologia de ensino proposta nesse estudo. Ela estabelece para a educação básica:

No Ensino Fundamental, os estudantes têm a oportunidade de enfrentar questões que demandam a aplicação dos conhecimentos sobre Matéria e Energia em uma perspectiva fenomenológica, com o objetivo de introduzir a prática da investigação científica e ressaltar a importância dessa temática na análise do mundo contemporâneo. No Ensino Médio, espera-se uma diversificação de situações-problema,



incluindo aquelas que permitam aos jovens a aplicação de modelos com maior nível de abstração e de propostas de intervenção em contextos mais amplos e complexos. (BNCC, 2018, p. 538).

Além disso, o Professor destaca que as pibidianas utilizaram ferramentas didáticas favoráveis ao estabelecimento de novas relações de aprendizagem, a partir do aspecto fenomenológico. Isso proporcionou uma experiência palpável e incentivou a criação de conexões entre o conteúdo teórico e prático. Isso proporcionou uma experiência mais palpável e incentivou a criação de correlações entre o conhecimento teórico e prático. Este envolvimento, permite que eles saiam do abstrato e tenham experiências concretas, o que facilita a compreensão de conceitos científicos.

A aula experimental é considerada uma estratégia pedagógica facilitadora do processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Através da experimentação, o estudante consegue aliar a teoria com a prática, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa e da problematização em sala de aula (Rosset et al., 2020). Conforme Hodson (1994), ao realizar experimentos, os estudantes devem ter a oportunidade de explorar, desenvolver suas próprias ideias, comparando-as com os conceitos já estabelecidos, promovendo o crescimento de seu entendimento conceitual.

O teste de chama é uma atividade prática versátil que pode ser aplicada em diversos contextos educacionais, promovendo a compreensão de conceitos científicos. Em aulas de química, ela ajuda a ensinar sobre a emissão de luz por átomos e suas cores. Na física, pode ser relacionada à teoria das ondas eletromagnéticas e análise espectral. Em aulas de história, a atividade pode ser contextualizada com a evolução da espectroscopia ao longo dos anos. Nesse sentido, a abordagem adotada nesse estudo não se restringe ao ensino de química, mas pode ser inserido em propostas interdisciplinares.

Portanto, o método experimental de ensino utilizado pós-explicação é visto como uma estratégia educacional eficaz ao possibilitar a interação entre a teoria e a prática, além de dar aos estudantes o papel central em seu próprio processo de aprendizado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo propôs o teste de chama como atividade experimental para o ensino de atomística a partir das perspectivas de graduandos em Licenciatura em Química do 5º semestre no IF Baiano *Campus* Guanambi.



Diante do exposto, é possível inferir que uma aula bem-sucedida é a junção harmoniosa entre teoria e prática, na qual os recursos pedagógicos se tornam bases sólidas entre o conhecimento e aplicação. Deste modo, os pontos positivos surgem com as falas dos discentes da turma, provando assim, a eficácia do processo de ensino aprendizagem empregado. Os estudantes, são os participantes ativos desse cenário, expressam sua satisfação ao perceberem a conexão direta entre os conceitos abstratos e sua concretização por meio da experimentação. O *feedback* positivo dos discentes e do professor regente da disciplina é o reflexo direto da dedicação dos bolsistas do PIBID, ministrante da aula, em promover um ambiente de aprendizagem inclusivo, participativo e estimulante.

Ao considerar as complexidades associadas ao ensino de atomística e os diferentes contextos educacionais, novos estudos podem ser conduzidos para incentivar a pesquisa de outras variáveis e a execução de práticas pedagógicas inovadoras. A realização de atividades experimentais no âmbito das escolas públicas brasileiras é bastante desafiadora, uma vez que grande parte dessas instituições não dispõe de infraestrutura adequada. No entanto, é válido buscar soluções de modo a reduzir lacunas entre o teórico e prático, concreto e abstrato. Entre elas, a dinamização do espaço escolar, estímulo ao protagonismo estudantil e a utilização de materiais alternativos.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio e orientação do professor Ivanilson Vieira Souza Junior, docente de Química no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Baiano — *Campus Guanambi*, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Brasil (CAPES) — através das bolsas concedidas aos discentes, supervisor e coordenador que integram o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Agradecemos, também, aos discentes da turma do 5º semestre do curso de Licenciatura em Química pela participação na aula e coleta de dados, se dispondo a serem entrevistados.

REFERÊNCIAS

ALTINO FILHO, H. V.; NUNES, C. M. F.; FERREIRA, A. C. Metodologias ativas e formação inicial: investigando reflexos na prática docente de professores de matemática. *Pensar Acadêmico, Manhuaçu*, v. 19, n. 4, p. 1275-1292, 2021.



Disponível em: <http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/2768>. Acesso em: 22 mar. 2024.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL, 2018. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. **Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 19 mar. 2024.

BROWN, Theodore; LEMAY, H. Eugene; BURSTEN, Bruce E. **Química: a ciência central**. 13 ed. Prentice-Hall, 2016. 1888 p.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material didático: discursos e saberes**. Junqueira e Marin: Araraquara, SP, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2011.

HODSON, D. Hacia um Enfoque más critico Del Trabajo de laboratório. **Enseñanza de Las Ciências**, 12(3), p.299-313, 1994.

MORAES, R. O significado da experimentação numa abordagem construtivista: O caso do ensino de ciências. In: BORGES, R. M. R.; MORAES, R. (Org.). **Educação em Ciências nas séries iniciais**. Porto Alegre: Sagra Luzzato. p. 29-45, 1998.

MORTIMER, Eduardo Fleury; MACHADO, Andréa Horta; ROMANELLI, Lilavate Izapovitz. A proposta curricular de química do Estado de Minas Gerais: fundamentos e pressupostos. **Química Nova**, v. 23, p. 273-283, 2000.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. Lisboa. **Plátano Edições Técnicas**. 1996.



ROSSET, Michele; DOS SANTOS, Margarete; LEÃO, Gabriel Mathias Carneiro. AULA PRÁTICA: UM ESTÍMULO PARA O DESENVOLVIMENTO DA INTERATIVIDADE INTELCTUAL, FÍSICA E SOCIAL DOS ESTUDANTES. **EJA em Debate**, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/3012>. Acesso em: 03 abr. 2024.

SANTOS, Mateus José dos; MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz de; CATÃO, Vinicius. Expressão de modelos no ensino de Química: o que pensam os estudantes sobre átomos e moléculas? **Revista Educação Pública, Rio de Janeiro**, v. 23, nº 3, 24 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/2/expressao-de-modelos-no-ensino-de-quimica-o-que-pensam-os-estudantes-sobre-atomos-e-moleculas>. Acesso em: 20 de mar. 2024.

SILVA, Giovanna Stefanello; BRAIBANTE, Mara Elisa Fortes; PAZINATO, Maurícius Selvero. Atividades experimentais para a abordagem do modelo atômico de Bohr. **Encontro de Debates sobre o Ensino de Química**, 2013. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/edeq/article/view/2638>. Acesso em: 18 de mar. 2024.

VALENTE, J. A. Aprendizagem Ativa no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. **Notícias, Brusque**, 2013. Disponível em: [https:// https://maiza.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Sala-de-aula-invertida.pdf](https://maiza.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Sala-de-aula-invertida.pdf). Acesso em: 19 março de 2024.



TRANSFORMANDO OPINIÕES EM HABILIDADES ESCRITAS: UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO TEXTUAL ARTIGO DE OPINIÃO

Ana Cláudia Soares Pinto¹

Tatiana Fernandes Santana²

Stephany Silva Araújo³

Resumo: Este artigo tem como objetivo relatar uma experiência que considerou o gênero textual artigo de opinião uma ferramenta eficaz que estimula a compreensão textual, desenvolve o pensamento crítico e aprimora as habilidades de escrita de alunos do Ensino Fundamental II. Essa experiência foi realizada por residentes do curso de Letras-Português/UEPB/Campus I, vinculados ao Programa Residência Pedagógica-PRP, financiado pela CAPES, cota 2022-2024, em uma escola municipal, na cidade de Campina Grande/PB. A abordagem metodológica qualitativa e intervencionista (Gil, 2010) envolveu discussão de textos motivadores e orientação no processo de escrita. Isso foi feito com base nas teorias da sequência didática (Dolz, Noverraz, Scheneuwly, 2004); nas diretrizes voltadas ao ensino (BNCC, 2017) e nas contribuições do trabalho com gêneros textuais (Cunha, 2002). Os resultados mostraram uma progressão nas habilidades dos alunos, pois, mesmo com dificuldades na primeira versão, de se apropriar das competências de argumentar e de produzir, na reescrita do texto, foram ampliando sua capacidade de produção, atrelada aos argumentos presentes nos textos motivadores

1 Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB; professora pela Secretaria de Educação - Prefeitura Municipal de Campina Grande; Preceptora; Bolsista do Programa Residência Pedagógica CAPES; ana.pinto@edu.prof.campinagrande.pb.gov.br >

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - UEPB; professora da Universidade Estadual da Paraíba/Campus I; Coordenadora de área do Programa Residência Pedagógica/Letras-Português/UEPB-Campus I; tatianasanta@servidor.uepb.edu.br >

3 Graduada do Curso de Letras-Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba -UEPB; Bolsista do Programa Residência Pedagógica CAPES. stephany.araujo@aluno.uepb.edu.br



e às orientações dos residentes. Nesse contexto, pode-se afirmar que uma abordagem pedagógica estruturada, contribui para transformar opiniões em argumentos, desenvolvendo habilidades escritas.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; Ensino; Artigo de opinião; Habilidades de escrita.

Abstract: This article aims to report an experience that considered the opinion article genre an effective tool that stimulates textual comprehension, develops critical thinking, and enhances the writing skills of middle school students. This experience was carried out by residents of the Portuguese Language course at UEPB/Campus I, linked to the Pedagogical Residency Program-PRP, funded by CAPES, quota 2022- 2024, in a municipal school in Campina Grande/PB. The qualitative and interventionist methodological approach (Gil, 2010) involved discussion of motivating texts and guidance in the writing process. This was based on the theories of didactic sequence (Dolz, Noverraz, Scheneuwly, 2004); on teaching-oriented guidelines (BNCC, 2017); and on the contributions of working with textual genres (Cunha, 2002). The results showed progression in the students' skills, as even with difficulties in the first version to appropriate argumentation and production competencies, in the text rewriting, they expanded their production capacity, linked to the arguments present in the motivating texts and the guidance of the residents. In this context, it can be stated that a structured pedagogical approach contributes to transforming opinions into arguments, developing writing skills.

Keywords: Pedagogical Residency Program; Teaching; Opinion article; Writing skills.



1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos uma análise abrangente acerca de uma experiência didática com o gênero textual artigo de opinião. Destacamos a natureza argumentativa desse gênero e sua função persuasiva ao abordar questões controversas de relevância social, econômica, política ou cultural. Enfatizamos a importância da argumentação sólida, respaldada por dados consistentes, para persuadir o leitor, incluindo a necessidade de refutar opiniões divergentes. A interação entre autor e leitor é central, caracterizada pela defesa de uma posição sobre temas polêmicos.

Assim, temos como objetivo relatar a experiência com o gênero artigo de opinião em uma turma de nono ano, com foco no desenvolvimento das habilidades escritas dos discentes. Ao longo do artigo, abordaremos questões pedagógicas relacionadas ao ensino/aprendizagem do gênero artigo de opinião. Destacamos nossa experiência como residentes do curso de Letras - Português em uma escola municipal durante a participação no Programa de Residência Pedagógica. Detalhamos o uso de uma sequência didática ressaltando a importância de estratégias pedagógicas para desenvolver as habilidades dos alunos na leitura e produção desse gênero.

A seção dedicada à leitura destaca a importância de compartilhar textos exemplares, que servem como referência para inspirar e orientar os estudantes na produção de seus próprios artigos de opinião. A estrutura do gênero é minuciosamente abordada, desde a apresentação da introdução até a conclusão, com ênfase na importância de organizar ideias para garantir a qualidade das produções dos alunos.

A seção de produção descreve nossa abordagem qualitativa e intervencionista, conforme Gil (2010), envolvendo a discussão de textos motivadores e orientação no processo de escrita. Finalmente, a etapa de reescrita destaca a importância do domínio do gênero e a necessidade de reflexão sobre a estrutura do artigo de opinião. Nossa abordagem é ilustrada por meio do uso de um quebra cabeça, incentivando os alunos a organizarem seus textos de acordo com a sequência adequada para o gênero. A correção é realizada de forma interativa, com reconhecimento dos alunos por meio de vídeos e templates relacionados ao tema do cyberbullying, promovendo um momento de descontração e valorização dos estudantes.



2 METODOLOGIA

Este trabalho constitui um estudo qualitativo, no qual nos valemos de uma sequência didática para o ensino do gênero textual artigo de opinião para uma turma de nono ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental - CEAl Dr. João Pereira de Assis, instituição educacional pública do município de Campina Grande, Paraíba.

De acordo com Bräkling (2000), o artigo de opinião visa influenciar o leitor, transformando seus valores por meio da argumentação a favor de uma posição específica e refutando opiniões divergentes. Essa persuasão é realizada por meio da apresentação contínua de argumentos sustentados por dados consistentes. A argumentação tem o objetivo de aumentar a adesão do interlocutor às teses apresentadas. Portanto, a interação entre autor e leitor é central, com o autor buscando não apenas convencer, mas também influenciar e persuadir o leitor a aceitar sua perspectiva.

No contexto específico deste trabalho, nós, alunos residentes do curso de Letras - Português/UEPB/Campus I, experimentamos uma vivência na qual tivemos a oportunidade de compartilhar conhecimentos em uma turma de alunos do nono ano, com faixa etária, em média, de 14 anos de idade. Para isso, adotamos uma sequência didática, conforme preconizado por Dolz, Noverraz, Scheneuwly, 2004; priorizando um trabalho sequencial e contínuo com o gênero, visando à produção e circulação do conhecimento.

Essa abordagem metodológica não apenas preconiza uma aproximação intuitiva, mas estabelece uma estrutura educacional fundamentada em teorias consolidadas, oferecendo aos educadores uma ferramenta eficaz para guiar os alunos nesse processo de aprendizado. Planejamos oito encontros com duração de duas horas cada, totalizando dezesseis 16 horas, abordando a temática “Cidadania e Cultura da Paz”.

De maneira geral, a sequência didática foi organizada da seguinte forma: um encontro dedicado à discussão da temática, outro à leitura do gênero textual “artigo de opinião”, dois dedicados à análise das características e funcionalidades do gênero, um destinado à produção, outro aos aspectos linguísticos, especificamente, às dificuldades encontradas na primeira versão do texto e, por fim, a etapa de reescrita.



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Debate da temática e leitura do gênero

Ao explorarmos o tema “Cidadania e Cultura da Paz”, observamos a amplitude das discussões pertinentes que este tópico suscita. Uma preocupação central neste contexto foi o cyberbullying, uma problemática contemporânea que afeta muitos jovens. Para abordar este assunto, iniciamos as aulas com a exibição de vídeos provenientes de plataformas como YouTube e TikTok, amplamente populares entre os jovens. Estes vídeos destacam a extensão do fenômeno no ambiente digital, promovendo debates sobre questões como suicídio, falsidade ideológica, problemas de saúde mental, entre outros. A seleção de vídeos foi estratégica, possibilitando estimular questionamentos e proporcionar uma compreensão mais profunda relacionada ao cyberbullying.

Ao colocarmos em prática esta estratégia, foi possível perceber a conformidade do nosso trabalho em relação às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que preconiza a contextualização dos conteúdos, estabelecendo conexões com a vida dos estudantes e promovendo a interdisciplinaridade.

A partir destas discussões iniciais, foram utilizados textos do gênero em questão para aprofundar a compreensão do tema, abordando os riscos associados ao uso excessivo e inadequado das interações digitais. Isso levou os alunos a desenvolverem pensamentos e questionamentos reflexivos sobre os assuntos em questão. A leitura, interpretação e dinâmicas relacionadas a estes textos foram fundamentais para promover o pensamento crítico dos alunos e incentivá-los a refletir sobre o tema. O artigo de opinião é um gênero que pode servir como uma ferramenta importante para desenvolver diversas competências, incluindo a criticidade dos alunos, conforme previsto na BNCC (2017).

Seguindo a perspectiva de Amorim (2011), que descreve a leitura como uma habilidade multifacetada composta por análise, interpretação e compreensão, buscamos proporcionar aos alunos uma melhor compreensão da multiplicidade dos gêneros textuais e suas funções específicas. Reconhecemos que a leitura inicial de um texto nem sempre resulta em uma compreensão profunda, mas, ao ser trabalhado continuamente o gênero em sala de aula, foi possível criar um espaço propício para problematizar e discutir a interpretação textual.



3.2 Apreciação e análise das características e funcionalidades do gênero

De acordo com Antunes, “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo” (2006, p. 46). Assim, durante nossa experiência como residentes do Programa de Residência Pedagógica, buscamos orientar os alunos sobre a construção de um texto opinativo tendo como norte o seu interlocutor. Para isso, preparamos recursos que os auxiliaram a dominar o tema em questão, que foi o cyberbullying, no qual expusemos vídeos sobre o assunto, artigos de opinião para discussão e reflexão em sala de aula, propusemos atividades práticas para desenvolver o pensamento crítico dos alunos e, assim, prepará-los para expressar suas opiniões com argumentos sólidos em suas teses.

Procuramos mostrar aos alunos que a argumentação é um dos recursos fundamentais da linguagem, evidenciando que todo discurso tem um propósito comunicativo. Conforme Bakhtin (2003) destaca, todos os campos das atividades humanas estão vinculados ao uso da linguagem, sendo essencial para as práticas sociais em que estamos inseridos.

Com o objetivo de familiarizá-los com o gênero textual artigo de opinião e capacitá-los para sua produção efetiva, disponibilizamos materiais de apoio, incluindo links para leitura e aprofundamento da temática e um esquema ilustrativo da estrutura do artigo de opinião já orientada presencialmente. Nosso intuito foi não apenas limitar a explicação em sala de aula, mas também proporcionar suporte para auxiliá-los em casa durante a produção.

A estrutura do gênero foi trabalhada em conjunto conosco, analisando textos exemplares em sala de aula, destacando a introdução, a tese do texto, os argumentos utilizados pelo autor para defender essa tese e a exposição da conclusão. Isso evidenciou que esse momento da conclusão seria crucial para que o autor sugerisse possíveis soluções, ou mesmo reflexões consistentes para os problemas abordados no texto.

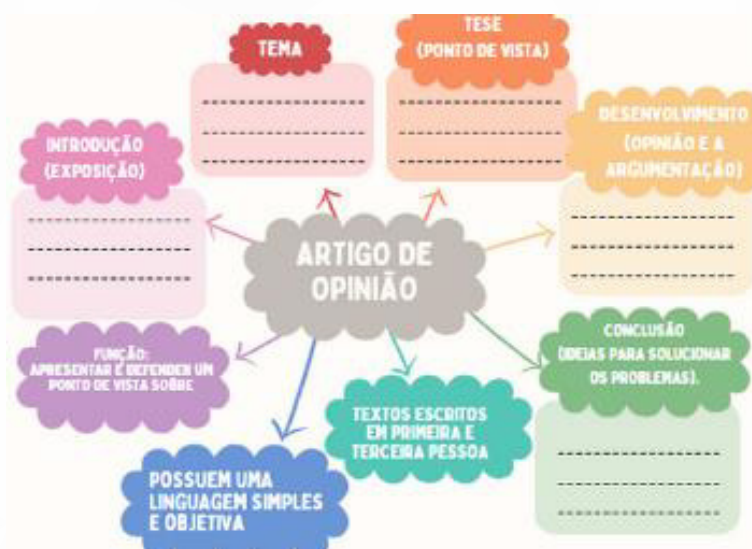
Durante esse processo, trabalhamos a estrutura e as interpretações de maneiras diversas. Isso nos permitiu sempre recapitular temas já abordados, resgatar as opiniões dos alunos, relembrar a estrutura que o gênero textual deve apresentar e reconhecer o desempenho dos estudantes, incentivando novas ideias, mesmo entre aqueles que precisavam melhorar ou estavam desanimados para realizar a produção.



3.3 Produção textual

Após a explicação, solicitamos a produção dos alunos, direcionando-os a preencherem um esquema com nossas ideias. Este esquema os orientou a encaixar as ideias na introdução, desenvolvimento e conclusão. Explicamos a importância de organizar suas ideias para ajudá-los a esboçarem suas argumentações. Assim, no momento da produção, poderíamos garantir uma maior efetividade nas orientações e uma melhor qualidade nas produções.

Figura 01. Esquema de ideias



Fonte: Elaborado pela aluna residente do Programa de Residência Pedagógica, autora do artigo.

Optamos por uma abordagem qualitativa e intervencionista (Gil, 2010), que consistiu, conforme temos demonstrado, na discussão de textos motivadores orientação no processo de escrita. Após as etapas mencionadas, chegou o momento da elaboração textual, conforme previamente planejado para a turma em questão. Este estágio foi conduzido de maneira organizada e reflexiva.

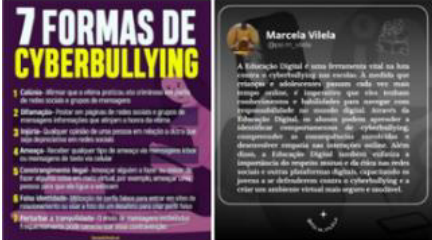
Inicialmente, as atividades foram cuidadosamente planejadas para instigar a reflexão, análise e interpretação de situações e textos lidos em sala. Em seguida, solicitamos a produção textual da seguinte forma: a proposta de produção contemplou elementos para motivar o processo de escrita, incluindo dois pequenos textos sobre cyberbullying, tema amplamente



explorado em sala de aula, e três temas relacionados para que pudessem escolher e centralizar o foco da produção.

Figura 02. Proposta de produção

PRODUÇÃO TEXTUAL



Desse modo, escolha um dos temas a seguir, com base em seu interesse e conhecimento, e desenvolva um artigo de opinião convincente e informativo, sustentando seus argumentos com evidências e exemplos.

TEMAS:
1 - Educação Digital: Prevenindo o Cyberbullying nas Escolas
2 - Cyberbullying: O Impacto Silencioso nas Vítimas
3 - Educação para a Paz: O Papel dos Meios de Comunicação na Prevenção do Cyberbullying

OBSERVAÇÃO:
A nitidez da caligrafia é um recurso indispensável para a legibilidade do texto. Uma vez que não consigo ler um texto, não posso avaliá-lo, resultando em perda de pontuação.

Com base nos conhecimentos adquiridos sobre o gênero textual "artigo de opinião" e a partir dos textos acima e do texto trabalhado em sala, intitulado "Cyberbullying em Jovens no Meio Escolar", bem como com o suporte do material de apoio que apresenta as características presentes no gênero em questão, é hora de produzir o seu artigo de opinião.

Fonte: Elaborado pela aluna residente do Programa de Residência Pedagógica, autora do artigo.

Isso propiciou o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos, promovendo a investigação das nuances presentes e uma compreensão mais abrangente do desenvolvimento de suas capacidades de escrita.

3.4 Revisão e reescrita

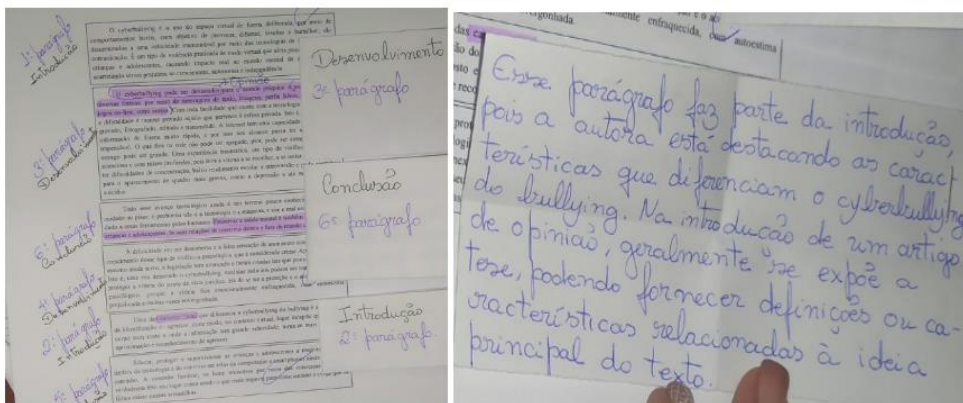
Após realizarmos as atividades mencionadas e recebermos os textos produzidos, submetemo-los a uma primeira etapa de correção, que envolveu um processo interativo de revisão. Ao analisar as produções, identificamos as dificuldades encontradas na primeira versão, observando que enfrentamos desafios ao expressar nossas opiniões e adaptá-las ao gênero solicitado.

De acordo com Koch (2011), o domínio de um gênero textual fundamenta-se no entendimento da situação comunicativa, e tal domínio pode ser adquirido por meio do ensino das práticas estabelecidas para a produção desse gênero. No caso específico do artigo de opinião, a reflexão sobre sua produção emerge a partir da leitura e discussão em sala de aula. Diante das dificuldades identificadas, promovemos uma dinâmica para que revisitássemos tópicos conceituais já abordados.

O trabalho teve início com a abordagem dos aspectos macroestruturais do gênero. Compartilhamos um artigo de opinião com os parágrafos desordenados, concebendo o artigo como um quebra-cabeça a ser organizado na sequência adequada.



Figura 3. Proposta de “quebra-cabeça” com um artigo de opinião



Fonte: Elaborado pela aluna residente do Programa de Residência Pedagógica, autora do artigo.

Na análise do desempenho dos alunos, identificamos a dificuldade recorrente relacionada à habilidade de formular argumentações sólidas para sustentar suas teses. Frequentemente, observamos o uso de expressões como “Nós achamos” e “Em nossa opinião”. Ao refletirmos sobre esse aspecto, identificamos semelhança com comentários, em geral, postados em plataformas de redes sociais. Fizemos, coletivamente, as ponderações de adequação ao contexto de produção e funcionalidade do gênero (Koch, op.cit) destacando, assim, a não pertinência do uso de tais expressões no gênero trabalhado.

A reordenação de parágrafos de um artigo de opinião destacou (figura 3) a importância da estrutura ajudando na ênfase da argumentação textual que, conforme ressalta Bakhtin (2003), é um importante recurso da linguagem.

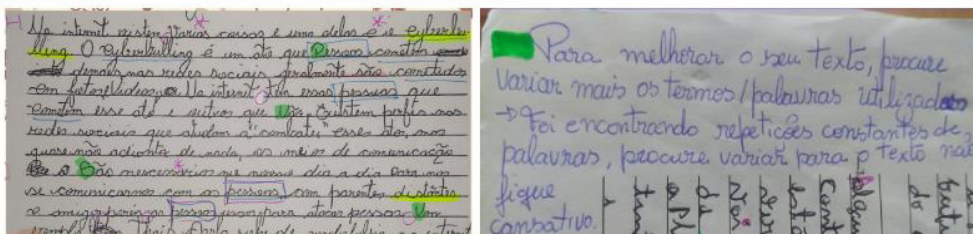
Na etapa inicial da correção da segunda versão, notamos que a maioria dos estudantes organizou seus artigos de maneira adequada, inclusive, mantendo a coerência temática e a coesão por meio do uso de operadores argumentativos, conforme sugerido por Kaufman e Rodriguez (1995). Na análise subsequente, verificamos que compreenderam e aplicaram devidamente as características do gênero. Entretanto, foram identificadas algumas inadequações microestruturais.

Quanto à metodologia de correção desses aspectos microestruturais, conforme proposto por Ruiz (2010), foi adotada nos textos dos alunos a correção classificatória, que utiliza símbolos para indicar as alterações necessárias, orientando os alunos quanto aos problemas específicos na



superfície textual. Conforme a figura 4, a seguir, foram pontuadas as inadequações encontradas, sugeridos encaminhamentos de reescrita para que o aluno revisasse e fizesse as devidas adequações.

Figura 4. Correção classificatória



Fonte: Elaborado pela aluna residente do Programa de Residência Pedagógica, autora do artigo.

Esta correção foi implementada com o propósito de proporcionar aos alunos uma análise mais cuidadosa e reflexiva de suas inadequações, incentivando uma compreensão aprimorada de avaliação e correção das nossas produções textuais. Os símbolos representativos de cada aspecto considerado na análise, foram acompanhados das respectivas pontuações atribuídas a cada critério presente em suas produções.

Disponibilizamos neste link <https://entrepontosevirgul6.wixsite.com/entre-pontos-e-v-r-gu> o arquivo com todos os textos produzidos pelos alunos durante a experiência aqui analisada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Residência Pedagógica possibilitou-nos unir teoria e prática em um espaço formativo a partir da nossa inserção no contexto da sala de aula da Educação Básica. A experiência pedagógica realizada, envolvendo a abordagem do gênero artigo de opinião no contexto do ensino fundamental, revelou-se eficaz na promoção do aprendizado dos alunos. Através de uma sequência didática estruturada, que contemplou desde a discussão inicial sobre o tema até a produção e revisão dos textos pelos alunos, foi possível constatar uma evolução significativa na compreensão e na habilidade de expressão escrita dos estudantes, proporcionando uma vivência educacional enriquecedora.

A análise e correção dos textos, seguindo uma abordagem classificatória, permitiram aos alunos compreenderem suas inadequações e áreas de



melhoria, contribuindo para um processo de aprendizagem mais autônomo e reflexivo. Concluímos que a abordagem adotada não apenas superou as dificuldades iniciais, mas também fomentou nos alunos uma compreensão mais abrangente e reflexiva acerca das nuances do gênero textual artigo de opinião, promovendo, assim, uma produção textual mais aprimorada. Assim, a integração de teorias pedagógicas consolidadas com a prática docente demonstrou-se efetiva na promoção do ensino/aprendizagem do gênero artigo de opinião.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), por meio do Programa de Residência Pedagógica, da Universidade Estadual da Paraíba, cota 2022/2024, Edital nº24/2022. Assim sendo, agradecemos à CAPES por ter nos possibilitado o aprendizado e o aperfeiçoamento da prática pedagógica por meio da imersão no ensino da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

AMORIM, J. E. Leitura, análise e interpretação. In: PINHEIRO, Helder (org.) **Pesquisa em Literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2011, p.59-93.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 221-247.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.



CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

KAUFMAN, Ana Maria e RODRÍGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1995.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, S. T. Deise. O cyberbullying no contexto escolar e os desafios para de uma cultura da paz. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Rio Grande do Sul - RS, p. 21 -25, 2015.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-inte-rativa**. São Paulo: Contexto, 2010.



VIVENCIANDO A LITERATURA POTIGUAR: ESTRATÉGIAS DE INCENTIVO À LEITURA COM CÂMARA CASCUDO NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA¹

Alana Alves de Souza²

Alyne Bezerra Frutuoso³

Maria de Jesus Melo Lima⁴

Maria Eduarda Nunes da Rocha⁵

Nádia Maria Silveira Costa de Melo⁶

Georgiana Maria Ferreira da Costa⁷

Resumo: A ausência de estímulos à leitura na educação contemporânea é uma preocupação que transcende os diversos níveis de ensino; a ênfase

- 1 O presente trabalho foi realizado com apoio do “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)”, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
- 2 Graduada em Letras – Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Campus de Assú/RN. Bolsista Capes/CNPq no Programa Institucional de Iniciação à Docência. E-mail: alanaalvessouza@alu.uern.br
- 3 Graduada de Letras – Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Campus de Assú/RN. Bolsista Capes/CNPq no Programa Institucional de Iniciação à Docência. E-mail: alynefrutuoso@alu.uern.br
- 4 Profa. Dra. atuante na Escola Estadual de Tempo Integral Poeta Renato Caldas e supervisora de campo no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Campus de Assú/RN. E-mail: marymelo85@outlook.com
- 5 Graduada em Letras – Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Campus de Assú/RN. Bolsista Capes/CNPq no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: eduardanunes@alu.uern.br
- 6 Profa. Dra. e coordenadora de área no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Campus de Assú/RN. E-mail: nadiacosta@uern.br
- 7 Profa. Me. atuante na Escola Estadual Tenente Coronel José Correia e supervisora de campo no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – Campus de Assú/RN. E-mail: georgiana.maria@gmail.com



excessiva de atividades padronizadas e a escassez de bibliotecas escolares bem equipadas são alguns dos fatores que influenciam esse cenário desafiador aos professores. Posto isso, a necessidade de elaborar estratégias de atividades dinâmicas e multidisciplinares para engajar o incentivo à leitura entre os alunos se tornou urgente. Os resultados dessa problemática foram observados ao longo das práticas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de licenciandos do curso de Letras Língua Portuguesa (UERN) em duas escolas da cidade de Assú/RN: a Escola Estadual de Tempo Integral Poeta Renato Caldas e a Escola Estadual Tenente Coronel José Correia. Diante do exposto, este trabalho ressalta a eficácia incontestável de utilizar a literatura potiguar como ferramenta pedagógica, com foco particular em uma abordagem com as obras do renomado autor Câmara Cascudo – ricas em cultura popular e folclore brasileiro. Sob essa perspectiva, essa pesquisa, proveniente de experiências do Programa, norteia-se em uma sólida base teórica: Cândido (2007) e Cosson (2009). Os resultados obtidos destacaram a relevância em práticas pedagógicas compostas de identidade cultural local e a ludicidade, democratizando uma literatura mais acessível a todos.

Palavras-chaves: Leitura; Lendas populares; Contos de encantamento; PIBID; Ensino.

Abstract: The absence of stimuli for reading in contemporary education is a concern that transcends the different levels of education; The excessive emphasis on standardized activities and each time less school libraries with good materials are some of the factors that influence this challenging scenario for teachers. That said, the need to develop dynamic and multidisciplinary activity strategies to encourage reading among students has become urgent. The results of this problem were observed throughout the practices of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) for graduates of the Portuguese Language Literature course (UERN) in two schools in the city of Assú/RN: the Escola Estadual de Tempo Integral Poeta Renato Caldas and the Tenente Coronel José Correia State School. In view of the above, this work highlights the undeniable effectiveness of using Rio Grande do Sul literature as a pedagogical tool, with a particular focus on an approach to the works of renowned author Câmara Cascudo – rich in popular culture and Brazilian folklore. From this perspective, this research, coming from the Program's experiences, is guided by a solid theoretical basis: Cândido (2007) and Cosson (2001). The results obtained highlighted the relevance of



pedagogical practices composed of local cultural identity and playfulness, democratizing literature that is more accessible to everyone.

Keywords: Reading; Popular legends; Tales of enchantment; PIBID; Teaching.



1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A inquietante e urgente situação da falta de estímulos à leitura no cenário educacional contemporâneo acompanha os professores de Língua Portuguesa do Brasil. Esse desafio ultrapassa as fronteiras dos diferentes níveis, manifestando-se como uma preocupação latente e universal na prática de ensino. Essa carência impacta não apenas o domínio linguístico dos estudantes, mas também compromete o desenvolvimento crítico e sócio-cultural, sendo um fenômeno que requer atenção imediata.

A ênfase excessiva em atividades padronizadas e a escassez de bibliotecas escolares bem equipadas são identificadas como fatores que contribuem para esse cenário desafiador. A constatação desses obstáculos torna-se evidente em algumas das experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em duas escolas da cidade de Assú/RN: Escola Estadual Tenente Coronel José Correia e Escola Estadual de Tempo Integral Poeta Renato Caldas. Embora essas duas instituições apresentem diferenças e particularidades distintas, é notável a presença de semelhanças marcantes entre os desafios enfrentados.

Diante desse contexto desafiador, este trabalho, ao unir experiências provenientes dos campos de atuação do programa, propõe a elaboração de estratégias de atividades dinâmicas e multidisciplinares para fomentar o estímulo à leitura entre os alunos. O foco específico recai na literatura potiguar, utilizando as obras do ilustre autor Câmara Cascudo.

Nas duas escolas, foi possível utilizar textos literários do gênero lendas e contos de encantamento do escritor conterrâneo, os quais apresentam uma riqueza cultural e folclórica específica da região. Ademais, integramos a pesquisa as contribuições teóricas de Antonio Candido (2007) e Rildo Cosson (2009) que abrangem, respectivamente, a função social da literatura e seu papel na formação de um leitor, e práticas de ensino multifacetadas e interativas no processo educacional que engajam a trajetória leitora escolar.

2 ÁREAS DE ATUAÇÃO I E II: ESCOLAS JOSÉ CORREIA E RENATO CALDAS

A Escola Estadual Tenente Coronel José Correia é uma instituição centenária localizada na cidade de Assú/RN. Segundo Bezerra (2010), a sede da escola foi criada em 7 de setembro de 1911, desenvolvendo um espaço educacional à população local, oferecendo uma educação continuada aos



jovens da cidade até os dias atuais. A nomeação da instituição veio diante da grande colaboração e idealização do Juiz de Direito da Comarca do Assú, o Tenente Coronel José Correia. Ele foi um grande contribuinte para a formação da escola, tendo em vista que, diante de suas atitudes, uma grande parte da população do município conseguiu acessar, pela primeira vez, uma sala de aula e um espaço educacional.

Baseando-se nas ideias mencionadas, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, esclarece que sua organização contribui com o Ensino Fundamental – anos finais –, com práticas pedagógicas, educacionais e de desenvolvimento social de estudantes de 11 a 16 anos. Dessa maneira, todas essas atribuições fornecem aos seus estudantes a capacidade de construção do conhecimento e da cidadania nos ambientes sociais. Logo abaixo, nota-se a estrutura e ambientação da instituição:

Imagem 1 – Escola Estadual Tenente Coronel José Correia



Fonte: Captura de imagem – Google Maps (2022)

A Escola Estadual de Tempo Integral Poeta Renato Caldas recebe esse nome em reverência ao destacado artista da cidade de Assú, Renato Caldas. Ele foi uma figura multifacetada, desempenhando papéis como radialista, ator, cantor, declamador e violonista, destacando-se especialmente como poeta.

A estrutura da escola foi concebida a partir dos antigos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), inaugurada em 22 de julho de 1993 – um projeto que não obteve sucesso durante o governo do Presidente Collor. Esses centros buscavam atender pessoas da comunidade que enfrentavam situações de vulnerabilidade e a biblioteca da escola desempenhou um papel crucial nesse contexto. Por um longo período, foi a única da cidade com uma função vital ao tornar o acesso aos livros uma



realidade mais acessível. A instituição sempre teve como propósito não apenas educar os alunos matriculados, mas também atender às necessidades de toda a comunidade.

Imagem 2 – Escola Estadual de Tempo Integral Poeta Renato Caldas



Fonte: Captura de imagem – *Google Maps* (2014)

3 DESAFIOS ATUAIS NO ESTÍMULO À LEITURA: PERSPECTIVAS DAS DUAS ESCOLAS

Para iniciar as discussões sobre os obstáculos que regem a prática de leitura nas escolas, verifica-se, primeiramente, a Escola Estadual Tenente Coronel José Correia, onde atuamos na turma de 7º ano, com jovens de 12 a 13 anos de idade. Ao produzirmos ações que impulsionaram a habilidade de ler dos estudantes dessa faixa etária, foi constatado que muitas dessas dificuldades vêm diante da falta de incentivo no ambiente familiar ou leitura de textos que não despertem o interesse de ler, mesmo que esta prática atribua o aprimoramento de várias funções cognitivas. Nota-se que, mesmo diante das dificuldades enfrentadas em sala de aula, é mais do que necessário que os professores insiram textos que despertem o espontânea vontade de ler, pois seus benefícios vão para além da sala de aula.

Na Escola Estadual de Tempo Integral Poeta Renato Caldas, durante nossa participação no PIBID em turmas de 6º ano, identificamos *déficits* de leitura entre os alunos. Essa constatação foi evidenciada principalmente



por meio de atividades literárias que desenvolvemos para essas classes. Infelizmente, em muitas dessas ocasiões, esses estudantes, da faixa etária de 11 a 13 anos, demonstraram insegurança ao ler em voz alta, e muitos afirmaram não possuir habilidades de leitura, também acompanhado pelo sentimento de vergonha. Além disso, o amplo espaço da biblioteca da instituição oferece uma vasta disponibilidade de inúmeros livros. No entanto, a falta de práticas que incentivem a ida dos alunos até o lugar ofuscam a presença desse espaço na escola.

As problemáticas mencionadas de ambas as escolas são reflexo da ausência de incentivos ao longo dos anos, vindas de outras turmas e até mesmo outros locais, desde a infância até a adolescência. A falta de estímulo à leitura durante essas fases críticas do desenvolvimento acadêmico e pessoal contribui para a formação de lacunas nas importantes habilidades de leitura. Esse desafio não pode ser superado exclusivamente pelo profissional de Língua Portuguesa, considerando que sua formação não abrange o ato de alfabetizar, principalmente em faixas etárias mais avançadas. Por isso, a integração de diversas abordagens pedagógicas e profissionais especializados podem ser a chave para superar os obstáculos no ato de ler nos alunos.

4 CÂMARA CASCU DO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA: LENDAS E CONTOS DE ENCANTAMENTO

Renomado folclorista e escritor brasileiro, Luís da Câmara Cascudo nasceu em Natal, no estado do Rio Grande do Norte, em 1898. Dedicou quase toda sua vida à sua amada terra de origem, tornando-se uma figura emblemática da cultura potiguar e deixando um legado valioso no cenário literário e folclórico do Brasil. Pensando em suas valiosas contribuições à literatura local, foi possível incorporar algumas de suas obras como ferramentas didáticas transformadoras.

Nas duas escolas (José Correia e Renato Caldas) foram implementadas atividades direcionadas à formação do sujeito leitor através de lendas populares e contos de fada/encantamento de Câmara Cascudo. Essas narrativas são transmitidas oralmente de geração a geração que fazem parte da cultura popular desde a antiguidade. No decorrer dos séculos, alguns pesquisadores recolheram essas narrativas orais: como Charles Perrault que coletou o Conto Chapeuzinho Vermelho, no século XVII (1697); e Câmara Cascudo que fomentou um compilado de contos e lendas, no século XX.



As lendas que foram trabalhadas na Escola José Correia foram retiradas do livro *Lendas Brasileiras*, de 2001, de Luís da Câmara Cascudo, são elas: *A lenda da lara*, *A morte do Zumbi*, *Romãozinho*, *A Princesa Encantada de Jericoacoara* e *Barba Ruiva*. Os contos de encantamento trabalhados no Poeta Renato Caldas foram *Couro de Piolho* e *Maria Gomes*, do mesmo autor. A seguir segue as particularidades de cada um:

Tabela 1 – Definição lendas e contos

GÊNERO LITERÁRIO	CARACTERÍSTICAS
Lendas	<ul style="list-style-type: none">• Narrativa;• Seres fantásticos;• Regionalidade;• Presença da mitologia, fatos históricos e religiosidade;• Simbologia que transmite lições de moral;• Fazem parte da oralidade.
Contos de fada\ encantamento	<ul style="list-style-type: none">• Narrativa curta• Fazem parte da oralidade;• Personagens centrais que passam por obstáculos a serem vencidos;• Presença do vilão e /ou vilã e heróis;• Uso da magia;• Presença de seres míticos (fada madrinha, bruxa, lobisomem etc);• Final feliz.

Fonte: elaborada pelas autoras (2023) de acordo com Reis (2014) e Machado (2015).

Logo, percebe-se que apesar de serem narrativas que fazem parte da oralidade – as lendas e contos de encantamento/fada – são construções que reforçam a identidade e cultura popular de um povo, pois possuem elementos constitutivos de cada folclore, respectivamente.

5 METODOLOGIA

Os aspectos metodológicos desse trabalho baseiam-se nas vivências de estudantes de Letras (Língua Portuguesa) e atuantes do PIBID, na cidade de Assú/RN. Essas atividades são fruto de experiências nas escolas estaduais, Tenente Coronel José Correia e Poeta Renato Caldas, realizadas com jovens de 6^o e 7^o ano do Ensino Fundamental – anos finais –, ambas no turno vespertino. A leitura foi feita a partir de textos do escritor potiguar Câmara Cascudo, que abordam tradições e cultura popular. A seguir, serão detalhadas as propostas nos dois campos de atuação.



Na escola Estadual Tenente Coronel José Correia, a ação foi realizada no dia 21 de agosto de 2023 com os estudantes do 7º ano. Ela foi constituída diante de narrativas do folclore brasileiro de Luís da Câmara Cascudo, com histórias populares, compostas de fantasia e inventividade, que perpassam por gerações. Essa atividade objetivou comemorar e valorizar o folclore brasileiro, expondo lendas populares e míticas. Foram separadas cinco narrativas⁸. Todas elas, escritas por Cascudo, que destacam a cultura e o regionalismo de várias regiões do Brasil, incluindo Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Diante disso, as sequências didáticas sobre a leitura dessas lendas foram organizadas nas seguintes etapas:

Tabela 2 – Etapas da atividade na Estadual Tenente Coronel José Correia

ETAPA	DESCRIÇÃO
1	Separação da turma em 5 grupos – todos responsáveis pela leitura da lenda entregue a cada um deles.
2	Ida da turma a um amplo espaço da escola.
3	Exposição da narrativa pela turmas e seus grupos, destacando aspectos conhecidos e desconhecidos do texto.

Fonte: produção dos autores (2023).

Promovendo mais detalhes ao terceiro e último momento, foi criado um pequeno espaço para que os estudantes se sentissem acolhidos no momento da exposição, levando em consideração que é comum os jovens se sentirem intimidados ao irem para frente dos colegas fazer algum tipo de apresentação. Dessa forma, destacamos no quadro um pequeno mural nomeado “Lendas do folclore”, objetivando que os alunos expusessem oralmente as leituras nesse espaço. Logo abaixo, registros da ação:

8 Lendas de Câmara Cascudo (2001) utilizadas durante a aula: A lenda da lara, A morte do Zumbi, Romãozinho, A Princesa Encantada de Jericoacoara e Barba Ruiva.



Imagem 3 – Mural para exposição das leituras no José Correia



Fonte: acervo da pesquisa (2023)

Na Escola Estadual de Tempo Integral Poeta Renato Caldas, destacamos não apenas a importância de textos literários lúdicos de Câmara Cascudo, mas também enfatizamos a criação de um espaço dedicado ao momento entre os alunos. À vista disso, a “roda de leitura” foi realizada em 27 de julho de 2023, com estudantes de duas turmas do 6º ano do turno vespertino em um ambiente ao ar livre: o espaçoso pátio da escola. Entendemos que, apesar de ser uma instituição de tempo integral, é crucial equilibrar o tempo entre a sala de aula e outros espaços, visto que os educandos passam uma grande parcela de seus dias nesse local.

Os exemplares das obras do escritor em questão estavam disponíveis na biblioteca da escola, proporcionando aos alunos um acesso imediato às narrativas que enriquecem o legado literário de Câmara Cascudo e da rica cultura potiguar. Esses e outros livros de diversos autores foram expostos em um tapete durante a roda de leitura para que, antes da atividade, os alunos pudessem folhear com interesse e cuidado. As imagens a seguir expõem a organização do momento:



Imagem 4 – Livros presentes na roda de leitura no Renato Caldas



Fonte: acervo da pesquisa (2023).

Visando uma leitura mais dinâmica e participativa, a parte avaliativa da atividade foi cuidadosamente planejada para combinar a prática e avaliação da interpretação textual, centrando-se nos livros escolhidos como foco principal – *Maria Gomes e Couro de Piolho*, de Câmara Cascudo –, com a resolução, em forma de diálogo, de questões que abrange a obra.

6 REFERENCIAL TEÓRICO

Antônio Cândido, grande crítico literário, expõe em seu texto, *O direito à literatura* (2004), como a arte da literatura deve ser um direito humano, onde todos necessitam ter acesso, mas que, diversas vezes, esse direito é negligenciado. Diante disso, o sociólogo evidencia que a literatura é:

“[...] a maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita das grandes civilizações.” (Candido, 2004, p.174)

Sob esse viés, nota-se a literatura como parte essencial da vida humana, na qual podemos sonhar, viver e expressar quem somos. É diante desse



pensamento que a leitura deve ser explorada no espaço escolar, para que essa vivência e manifestação artística seja concedida aos estudantes.

Além do pensamento mencionado acima, Candido (2007, p.175) exemplifica que “Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles.” Partindo dessa representação, o trabalho que foi realizado no decorrer da ação metodológica explícita nesta pesquisa, baseia-se nas explicações de Cândido sobre a arte literária, fazendo com que a cultura e a leitura consolidem as vivências dos estudantes em sociedade, fortalecendo o papel social e humanizador que a literatura oferece aos indivíduos.

Tomando emprestado as palavras de Rildo Cosson (2009), em *Letramento literário: teoria e prática*, podemos compreender a importância de abordagens educativas que contemplem o ato de ler como algo benéfico e essencial na trajetória estudantil. O autor destaca a relevância de uma visão ampliada do letramento literário, indo além da simples decodificação de palavras, e ressalta a necessidade de promover uma relação prazerosa com a leitura dentro da escola. Conforme isso, Cosson (2009) afirma que:

[...] falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. [...] Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (Cosson, 2009, p.23)

No que tange à implementação de uma atividade destinada a fomentar o pensamento crítico em relação ao texto lido, optou-se por uma abordagem avaliativa menos formal em ambas as escolas – José Correia, por meio de um mural de exposição, e Renato Caldas, através de um questionário dialogado. Esse enfoque em proporcionar aos alunos espaços mais flexíveis e interativos para expressar suas interpretações e reflexões sobre o material se assemelha à ideia do autor, afirmando que “Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários.” (Cosson, 2009, p.47). Nesse sentido, essa escolha metodológica



visa fortalecer a disposição e o interesse entre os alunos, engajando-os a questionar, refletir e extrapolar o campo do texto literário.

Sobre a coletividade presente nas atividades de ambas as escolas, com a formação de grupos e criação de rodas de leituras interativas, vai de encontro à ideia equivocada, mencionada e discutida por Cosson (2009), de que a leitura é um ato solitário e, portanto, não teria razão de ser realizado no ambiente escolar. O autor ainda destaca que “No sentido de que lemos apenas com os nossos olhos, a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um solidário.” (Cosson, 2009, p.27). Diante disso, fica evidente que, ao promover estratégias literárias coletivas, se estimula a troca de ideias e interpretações entre os alunos e também fortalecem a dimensão social da leitura.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De maneira preponderante, os desfechos alcançados nas iniciativas conduzidas tanto na Escola Estadual Tenente Coronel José Correia quanto na Escola Estadual de Tempo Integral Poeta Renato Caldas podem ser caracterizados como uma expressão autêntica de arte e cultura. Isso se evidencia pela notória motivação manifestada pelos estudantes ao se envolverem na leitura e ao explorarem novas lendas e adaptações propostas por Câmara Cascudo em suas obras.

Observa-se que, em ambas escolas destacadas, a abordagem da leitura dos textos de Câmara Cascudo emergiu como um procedimento que estimulou nos estudantes o interesse pela prática de ler, mesmo diante das dificuldades que possam enfrentar, como a habilidade de leitura e interpretação. Dessa forma, torna-se claro que a literatura de lendas e contos aguçou o pensamento e a curiosidade dos alunos em relação a esses dois gêneros, evidenciado nas rodas de leitura conduzidas nas aulas de Língua Portuguesa.

O contexto didático das atividades implementadas tanto na José Correia quanto na Renato Caldas assemelha-se às ideias de Cosson (2009), mencionadas anteriormente neste trabalho. O autor ressalta a importância de abordar a prática de leitura de maneira lúdica, buscando entusiasmar os estudantes a explorarem e utilizarem os textos literários para além do simples consumo, promovendo um aproveitamento intenso de tudo que foi lido.

Além das reflexões de Cosson (2009) sobre a prática pedagógica e de leitura, é relevante mencionar as ideias de Candido (2007) em relação à arte literária presente na literatura. Candido destaca que ela desempenha um



papel formador social e crítico, pois, ao entrar em contato com as lendas e os contos de encantamento, os jovens demonstraram interesse e familiaridade com os textos, revelando pontos de vista distintos, alguns mais realistas e outros permeados pela ficção. Essa diversidade de interpretações evidencia a riqueza e a complexidade que a literatura pode proporcionar aos leitores.

Para Cândido (2007, p.175), “[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, [...] sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo.” Observando as ideias contidas nesse pensamento, a exposição e participação dos estudantes na leitura dos textos de Cascudo proporcionaram um aprofundamento na compreensão da cultura popular presente em nosso cotidiano e, principalmente, no espaço estudantil. A seguir, algumas imagens relacionadas às atividades realizadas nas turmas de 6º e 7º ano das escolas Renato Caldas e José Correia, respectivamente.

Imagem 4 – Escola Renato Caldas: leitura entre os alunos do livro “Maria Gomes”, de Câmara Cascudo (6º ano)



Fonte: acervo da pesquisa (2023).



Imagem 5 – Escola José Correia: leitura da lenda “A lenda da Iara”, de Câmara Cascudo (7º ano)



Fonte: acervo da pesquisa (2023).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, o presente trabalho, fundamentado em práticas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) de alunos do 6º período da licenciatura em Letras Língua Portuguesa, pode perceber e refletir as dificuldades em estímulos à leitura na educação contemporânea, especialmente através de experiências vividas em escolas estaduais da cidade de Assú/RN – José Correia e Renato Caldas. Em ambas escolas, foi possível perceber particularidades singulares dos dois diferentes espaços de ensino regular e integral. No entanto, no tocante da problemática aqui discutida, foi possível alinhar semelhanças em comum.

Pensando nisso, decidimos aplicar a literatura potiguar em abordagens didáticas incentivadoras de leitura e comprovar sua eficácia neste estudo. A utilização de obras do ilustre escritor Câmara Cascudo contribuiu para a criação de valiosas ferramentas pedagógicas de enfoque cultural, folclórico e regional, além de engajadoras no ato de ler em turmas do 6º e 7º ano. Nesse cenário de implementação, observamos com satisfação o intenso entusiasmo e a ávida curiosidade entre os alunos durante a realização da atividade nas



duas instituições. Essa reação positiva ganha ainda mais significado quando consideramos o contexto de dificuldades frequentes no ensino brasileiro.

Esse estudo foi alinhado à contribuições teóricas dois ilustres especialistas: Candido (2007), que discorre sobre a ideia que a literatura é um direito fundamental à todos os indivíduos da sociedade, sendo crucial para o desenvolvimento humano, proporcionando não apenas entretenimento, mas também ampliando a compreensão de mundo; e Cosson (2009), fomentando, a partir de suas obras, valiosos debates acerca de uma educação construtora de leitores ricos em conhecimento crítico.

Por fim, ambicionamos que esta pesquisa forneça aos futuros profissionais docentes, especialmente aos professores da língua materna, duas formas de trabalhar a leitura em sala de aula, ressignificando as formas de engajar a leitura entre os alunos, maneiras essas ainda pouco exploradas dentro do ensino educacional brasileiro. Dessa maneira, os textos do autor potiguar Luís da Câmara Cascudo, são uma forma de redimensionar os aspectos insatisfatórios que regem a prática de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, visando a exploração e reconhecimento da cultura e de tradicionalismos locais que existem em cada região do Brasil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Felipe Carvalho; LIMA, Edivania Ferreira. **A contribuição do folclore nas aulas de literatura infantil**. Brasília, 2005. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/6630/1/40262062.pdf>. Acesso em: 03 de janeiro de 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários Escritos*. 4^o edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2004.

BEZERRA, Ivan Pinheiro. **Assu – dos Janduí ao sesquicentenário**. Mossoró. Queima-Bucha. 2010.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Maria Gomes**. 3^a edição. Global editora. 2001

CASCUDO, Luís da Câmara. **Couro de Piolho**. 3^a edição. Global editora. 2013

CASCUDO, Luís da Câmara. **Lendas brasileiras**. 9^o edição. Global Editora. 2001.



COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MACHADO, Irene. Literatura e redação. In: LACERDA, Naziozênio Antonio. **O Gênero Textual Lenda: Fantasiando a imaginação de alunos em processo de alfabetização e letramento**. Anais do IV COGITE - Colóquio Sobre Gêneros & Textos, 2015. Acesso em: 03 de janeiro de 2024.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual Tenente Coronel José Correia**. Assú, 2023.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. “Por uma escola cidadã”. **Escola Estadual de Tempo Integral Poeta Renato Caldas**. Assú, 2020.

REIS, Simone de Campos. **O personagem central nos contos de fadas**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13320>. Acesso em: 3 de março de 2024.



VIVÊNCIAS TRANSFORMADORAS: O IMPACTO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA PRÁTICA DOCENTE DO PRECEPTOR NO ENSINO DE SOCIOLOGIA MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS

Mikael Gomes Braga¹
Jôemia Leilane Gomes de Medeiros²

Resumo: Este estudo destaca as experiências do docente preceptor no Programa de Residência Pedagógica, concentrando-se na combinação de abordagens participativas e recursos digitais e tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem. O objetivo é analisar os impactos do Programa de Residência Pedagógica na disciplina de Sociologia ministrada no ensino médio, visando fortalecer as contribuições do programa para a formação continuada de professores da educação básica. O estudo adota uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa-ação por meio do desenvolvimento de atividades em sala de aula. Os resultados revelam melhorias na qualidade do ensino e aprendizagem, destacando a integração bem-sucedida de metodologias ativas e tecnologias digitais. Essas descobertas evidenciam o enriquecimento da prática pedagógica do professor preceptor na instituição educacional que atua.

Palavras-chave: metodologias ativas; residência pedagógica; sociologia; educação básica.

Abstract: This study highlights the experiences of the teacher preceptor in the Pedagogical Residency Program, focusing on the combination of

1 Mestre em Cognição, Tecnologias e Instituições - UFERSA, Bolsista Programa Residência Pedagógica, UFERSA, Campus Angicos/RN, mikaelbraga2010@hotmail.com.

2 Doutora em Engenharia Elétrica e Computação – UFRN, Bolsista Programa Residência Pedagógica, UFERSA, Campus Angicos/RN, Leilane.gomes@ufersa.edu.br.



participatory approaches and digital and technological resources in the teaching and learning process. The aim is to analyze the impacts of the Pedagogical Residency Program on the Sociology discipline taught in high school, aiming to strengthen the program's contributions to the continued education of basic education teachers. The study adopts a qualitative approach, using action research through the development of activities in the classroom. The results reveal improvements in the quality of teaching and learning, emphasizing the successful integration of active methodologies and digital technologies. These findings demonstrate the enrichment of the pedagogical practice of the teacher preceptor in the educational institution in which they operate.

Keywords: active methodologies; pedagogical residency; sociology; basic education



1 INTRODUÇÃO

Com o avanço das tecnologias digitais e a entrada de novos alunos no ambiente escolar, os professores, como agentes colaborativos no processo de ensino e aprendizagem, precisam acompanhar as mudanças tecnológicas e culturais. Isso requer a adoção de metodologias de ensino mais significativas e envolventes na sala de aula. Consequentemente, tem havido muita discussão sobre a integração de tecnologias digitais e metodologias ativas de aprendizagem.

Chiof (2014) ressalta a contribuição didática das novas tecnologias digitais quando utilizadas de forma apropriada, enfatizando sua capacidade de atrair a atenção dos alunos. Portanto, é imperativo que os professores estejam cientes das transformações sociais impulsionadas pela tecnologia, adaptando seus planos de ensino à realidade tecnológica vivenciada pelos alunos contemporâneos, com o objetivo de promover a sede de conhecimento e melhorar a produtividade na sala de aula (Privato, 2016).

Neste contexto, as tecnologias digitais “podem beneficiar o trabalho pedagógico nas escolas, oferecendo propostas de conhecimento dinâmicas e, além disso, servindo como processos de comunicação e construção do conhecimento escolar pelos alunos e professores” (Chiof, 2014, p.12). Portanto, os professores de Sociologia devem considerar essas transformações tecnológicas na relação dos jovens com o conhecimento, visando facilitar a formação de conhecimentos sociológicos básicos essenciais para os alunos do ensino médio.

Consequentemente, as metodologias ativas sinalizam para uma educação inovadora, oferecendo possibilidades de transformar as aulas em experiências de aprendizagem mais intensas, vibrantes e significativas para os alunos das culturas digitais e tecnológicas. Como enfatiza Bacich (2018, p. 17), “a metodologia ativa é caracterizada pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos centrados na atividade do aluno com o intuito de promover a aprendizagem”.

Esta proposta de estudo aborda como as experiências proporcionadas durante o Programa de Residência Pedagógica, sob a orientação do preceptor do núcleo de computação, contribuindo para aprimorar a prática pedagógica na sala de aula, enfatizando o uso de metodologias ativas na disciplina de Sociologia para alunos do ensino médio. Portanto, este artigo tem como objetivo analisar o impacto das experiências no PRP na formação docente



do preceptor. Assim, foi proposto: (a) destacar algumas metodologias ativas usadas na disciplina de Sociologia; (b) estimular o envolvimento e a motivação dos alunos por meio da aplicação de tecnologias digitais em atividades pedagógicas; (c) identificar as principais contribuições do PRP para a educação continuada durante a regência do professor preceptor na escola.

A estrutura deste artigo compreende uma introdução, apresentando as prerrogativas do estudo e listando seus objetivos. Na fundamentação teórica, contextualizamos a importância da disciplina de Sociologia na educação básica, propondo o uso de metodologias ativas e tecnologias digitais como abordagens de ensino e aprendizagem.

Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa para discutir os resultados alcançados ao longo do processo de elaboração deste artigo, oferecendo algumas considerações finais. É importante ressaltar que esta pesquisa faz parte das experiências do professor preceptor no PRP, da CAPES, por meio do ensino em uma rede estadual, em parceria com a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), Campus de Angicos/RN, no período de 2022 a 2024.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza por seu caráter qualitativo, que segundo Stake (2011, p.25) é um estudo “interpretativo, experiencial, situacional e personalístico”. Dessa forma, procuramos entender e interpretar de que forma o uso das tecnologias digitais e metodologias ativas por meio das vivências no PRP poderia contribuir para potencializar nas aulas de Sociologia no processo de ensino/aprendizagem na disciplina.

Optou-se por utilizar a pesquisa-ação como investigação desse estudo. Para Tripp (2005) essa metodologia “é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Nesse sentido, o professor-pesquisador ao mesmo tempo em que reflete sobre sua práxis pedagógica, intencionando melhorá-la, visa construir uma aprendizagem mais significativa para seus alunos.

A narrativa da experiência no PRP descreve uma sequência didática elaborada durante o período de regência na Residência Pedagógica, estruturada em cinco encontros no final do ano de 2023. Os participantes dessa sequência foram doze (12) estudantes do 3º ano do Ensino Médio, com idade média de 17 anos, de uma escola estadual na cidade de Angicos, no Estado



do Rio Grande do Norte. Desses estudantes, quatro (04) eram do gênero masculino e oito (08) do gênero feminino. A participação dos alunos foi voluntária e ocorreu mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa.

Durante os encontros, os estudantes foram organizados em três (03) grupos, representando os Clãs Durkheimiana, Weberiano e Marxista, e as atividades foram realizadas no espaço escolar, especificamente no pátio da escola, em horários acordados previamente com a gestão escolar e os alunos participantes. Esse contexto temporal, espacial e os detalhes sobre os participantes são cruciais para compreender e replicar adequadamente a pesquisa.

Quadro 1: Organização da estrutura da sequência didática.

Etapas	Proposta da atividade	Atividades desenvolvidas	Habilidades Desenvolvidas
1º encontro	Convite para participar da pesquisa. Orientações para os estudantes envolvidos na pesquisa	Ao adentrar na turma do 3º ano do Ensino Médio, o professor apresentou a proposta da atividade a ser desenvolvida, e em seguida realizou uma ficha de inscrição objetivando envolver os estudantes voluntários para participar.	Não se aplica
2º encontro	Estudo e pesquisa dos conceitos de classe social, fato social e ação social através do texto “os três porquinhos da Sociologia”	Pesquisa bibliográfica e documental sobre os clássicos da Sociologia. Resultando na busca por um mapa mental do Sociólogo que representasse seu clã	Análise textual; Pensamento Crítico; Criatividade.
3º encontro	Discussão e análise dos conceitos formulados por Émile Durkheim e Karl Marx	Aplicamos uma atividade utilizando o <i>QR Code</i> no pátio escolar, contendo algumas questões referentes aos fatos sociais. Em seguida, através do programa <i>Plickers</i> foi desenvolvida alguns enunciados sobre classes sociais objetivando a resolução dos mesmos	Habilidade para trabalhar em equipe; Pensamento crítico; Habilidade para falar em público
4º encontro	Estudo e análise do conceito formulado por Max Weber	Foi estruturado um Quiz no aplicativo <i>Clipboard</i> contendo algumas questões sobre Ação Social, para que cada clã pudesse responder as mesmas.	Pensamento crítico; Análise textual



5º encontro	Apresentação e discussão dos assuntos discorridos nos encontros	Através do aplicativo <i>Kahoot</i> , os clãs responderam simultaneamente várias perguntas sobre os conceitos desenvolvidos ao longo dos encontros, objetivando assimilar as propostas apresentadas pelos teóricos da Sociologia.	Protagonismo; Habilidade para trabalhar em equipe; Pensamento crítico; Habilidade para falar em público
-------------	---	---	---

Fonte: Autoria própria, 2024.

A aplicação da sequência didática ocorreu no pátio da escola, em horário previamente acordado entre a gestão escolar e os estudantes participantes. Após o primeiro encontro de orientação e encaminhamento das atividades, os estudantes selecionados foram aqueles que se inscreveram voluntariamente para participar desta atividade pedagógica.

A seguir, serão discutidas a importância das metodologias ativas para a prática pedagógica do professor, os resultados da aplicação da sequência didática na disciplina de Sociologia e os impactos do PRP na formação do docente preceptor.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das constantes mudanças sociais e culturais que permeiam as sociedades, as instituições educacionais enfrentam desafios que se manifestam em dois vieses distintos. Conforme apontado por Moran (2015), no caminho mais tradicional, as escolas adotam o modelo disciplinar curricular, porém, priorizam o envolvimento dos alunos por meio de metodologias ativas, como o ensino por projetos de forma interdisciplinar, o ensino híbrido ou *blended* e a sala de aula invertida.

Já no cenário mais amplo, surgem modelos inovadores que propõem uma reestruturação profunda, eliminando disciplinas e redesenhando projetos pedagógicos, espaços físicos e metodologias. Nessas abordagens, as atividades, desafios, jogos e problemas, conforme destacado por Moran (2015), permitem que os alunos aprendam no seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades, colaborando com colegas em grupos e projetos, sob a orientação e supervisão dos professores.

O uso de metodologias ativas nos espaços escolares se torna essencial para promover uma educação mais participativa, centrada no aluno. Nesse sentido, a formação docente deve estar integrada às experiências e ao cotidiano dos estudantes, contextualizada em suas vivências e realidades locais.



Por meio das metodologias ativas, impulsionamos processos avançados de reflexão, integração, generalização e reelaboração de práticas focadas no aprendizado do aluno, envolvendo, motivando e dialogando a partir de problemas e soluções reais (Moran, 2015).

Diante do rompimento com o modelo tradicional em favor de uma abordagem mais profunda e progressiva, é crucial incentivar o desenvolvimento de alunos ativos, incorporando propostas centradas nos estudantes, em sua colaboração e personalização (Bacich, 2018, p. 17). As metodologias ativas oferecem alternativas potencializando o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Valente (2018, p. 26), os alunos assumem uma postura participativa na metodologia ativa, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos e, com isso, construindo conhecimento.

Essas metodologias são procedimentos, processos e técnicas utilizados pelos professores em sala de aula para auxiliar a aprendizagem dos estudantes. A característica ativa dessas metodologias está relacionada à realização de práticas pedagógicas que envolvem os alunos, engajando-os em atividades práticas nas quais eles são protagonistas de sua própria aprendizagem (Valente, 2018, p. 28). Isso coloca o estudante como agente principal no processo de ensino e aprendizagem, engajando-se na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas.

Para Oliveira (2013), as metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais e coletivas, visando buscar alternativas para a resolução de problemas ou construir e executar projetos. Nesse contexto, as metodologias ativas se apresentam como uma alternativa adequada para o ensino de Sociologia na rede básica.

Assim, as metodologias ativas buscam criar situações de aprendizagem nas quais os alunos possam fazer, pensar e conceituar o que fazem, construindo conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades realizadas. Além disso, promovem o desenvolvimento da capacidade crítica, a reflexão sobre as práticas realizadas, o fornecimento e recebimento de feedback, a interação com colegas e professores, e a exploração de atitudes e valores pessoais (Valente, 2018, p. 28).

Nos métodos ativos, os alunos assimilam um maior volume de conteúdo, retêm por mais tempo e aproveitam as aulas com mais satisfação e prazer (Silverman, 1996). As estratégias de aprendizagem presentes nas metodologias ativas impulsionam os estudantes a descobrir fenômenos, compreender conceitos e relacionar descobertas com conhecimentos prévios (Silva, 2017,



p. 32). Nesse sentido, o estudante assume um papel ativo na aprendizagem e desenvolve atividades de forma colaborativa com outros colegas.

Assim, as metodologias ativas colocam o estudante como foco da aprendizagem, com a responsabilidade de assumir uma postura participativa, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos e construindo conhecimento. O professor, por sua vez, atua como mediador e facilitador do aprendizado, auxiliando os alunos na resolução de atividades, na troca de ideias e na significação da informação. Além disso, cria oportunidades para o desenvolvimento de competências necessárias para a vida em sociedade (Valente, 2018, p. 47).

Dessa forma, as metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e científico dos estudantes, promovendo a superação do modelo tradicional de ensino, o desenvolvimento da autonomia do aluno, o trabalho em equipe e a integração entre teoria e prática (Paiva, 2016). Além disso, despertam a curiosidade dos alunos, permitindo que tragam novos elementos para as aulas e ampliem suas perspectivas (Berbel, 2011, p. 28).

A construção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem depende do envolvimento constante dos alunos na reflexão dos conteúdos assimilados em sala. Neste contexto, é crucial ressaltar a importância da construção e imaginação necessárias ao pensamento sociológico nas aulas de Sociologia no Ensino Médio.

A prática conteudista e enciclopédica pode ser contraditória e insuficiente, pois não favorece o desenvolvimento de um olhar sociológico nos alunos nem permite o contato com a maneira pela qual a Sociologia concebe a sociedade, “desvendando” o mundo e questionando as certezas através da desnaturalização e do estranhamento, conceitos essenciais para a “Imaginação Sociológica” conforme descrito por Wright Mills.

Nesta perspectiva, ao estabelecermos a importância da Ciências Sociais em diálogo com as competências estabelecidas na Base Curricular Nacional (BNCC), corroboramos para o exercício de uma postura sociológica, numa perspectiva de formação de sujeitos capazes de contextualizar e interpretar os problemas que assolam a sociedade de maneira crítica, numa lógica



de desnaturalização³ e estranhamento⁴, ambos necessários à análise dos fenômenos sociais (Lage e Fraga, 2015).

Por conseguinte, a tarefa clássica da Sociologia propicia a imaginação sociológica ao estabelecer relações entre as diferentes esferas que compõem o humano e social (Oliveira, 2013), ou seja, a capacidade de desenvolver nos alunos uma reflexão crítica e um olhar plural em relação à sociedade. Para alguns autores, como Tomazi e Lopes (2004), melhor do que priorizar os conceitos sociológicos clássicos e ter uma preocupação conteudista excessiva é levar os alunos a pensarem sociologicamente.

A disciplina de Sociologia, procura contribuir para a formação humana na medida em que promove a problematização do contexto social e cultural dos estudantes, ou seja, proporcionar a compreensão da historicidade e complexidade da sociedade e seus fenômenos. Dessa forma, torna-se fundamental a apropriação de ferramentas tecnológicas que potencializem as noções de “estranhamento e desnaturalização” que pautam o papel da Sociologia na rede de ensino básico.

A quinta competência da BNCC, por exemplo, versa sobre a Cultura Digital e a necessidade de proporcionar condições do aluno em “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (Brasil, 2019, p. 9).

Nesse ponto, como afirmou Bodart (2020, p 227) há “duas contribuições significativas da Sociologia Escolar: produzir e interpretar dados”. Na qual o professor tendo acesso ao laboratório de informática ou algum ponto de internet, poderá apresentar aos alunos diversas ferramentas tecnológicas adotadas nas Ciências Sociais, visando contextualizar como o conhecimento é produzido.

Diante disso, urge-se necessário apropriar-se das tecnologias digitais e de metodologias ativas para favorecer no processo de ensino e aprendizagem

3 A desnaturalização permite que certas concepções e explicações tidas como naturais sejam questionadas, apresentando a realidade não como natural e imutável, mas como resultado de decisões e interesses humanos. A vida em sociedade passa a ser historicizada e compreendida como construída socialmente (Lage e Fraga, 2015. p. 4).

4 O estranhamento, por sua vez, é o processo de problematizar, colocar em dúvida aquilo que, a princípio, parece comum, corriqueiro, familiar. Estranhar é questionar a realidade social vivenciada cotidianamente e aparentemente conhecida. Os fenômenos sociais, que por fazerem parte da vida de todos aparecem como “normais”, dispensando maiores esclarecimentos, passam a ser problematizados, delimitados, compreendidos e explicados (Lage e Fraga, 2015. p. 5).



nos saberes sociológicos. A seguir, iremos apresentar uma sequência didática realizada na disciplina que corrobora para as discussões presentes neste trabalho.

1º Encontro: Introdução e Organização

No primeiro dia da sequência didática, os estudantes foram reunidos para uma introdução à metodologia de trabalho diferenciada que seria implementada. Sem entrar em detalhes, foi explicado que eles seriam divididos em três grupos: clãs Durkheimiano, Weberiano e Marxista.

A proposta despertou entusiasmo entre os alunos, que já começaram a planejar estratégias para garantir a participação ativa de todos e a seriedade na realização das atividades propostas.

Figura 01: Apresentação da proposta para turma do 3º ano.



Fonte: Autoria própria, 2024.

2º Encontro: Exploração e Diálogo

No segundo encontro, denominado TriSocio, os alunos foram convidados a participar de uma atividade envolvendo o texto “Os Três Porquinhos da Sociologia”, que foi disponibilizado através de um grupo criado no aplicativo *WhatsApp*. Após a leitura do texto, os estudantes foram provocados com a



seguinte questão: “Como os três porquinhos se relacionam com a disciplina de Sociologia?”

Durante a discussão, os alunos destacaram que a construção das diferentes casas pelos porquinhos representava diferentes formas de interpretar a sociedade.

Uma aluna mencionou que as pessoas constroem suas estruturas de compreensão do mundo motivadas por suas ideologias.

Outro aluno fez uma analogia entre as casas de palha, madeira e tijolo e os sociólogos Durkheim, Marx e Weber, respectivamente, observando que Weber tinha uma abordagem mais racional, e que a casa de tijolo, por exemplo, era principalmente fruto da ação das pessoas.

Essa atividade permitiu que os estudantes inferissem as “casas dos porquinhos” como representações de diferentes perspectivas sociológicas sobre a sociedade e os indivíduos, destacando assim a contribuição dos teóricos clássicos para o desenvolvimento da imaginação sociológica.

Após essa discussão inicial, os alunos foram incentivados a realizar pesquisas na internet para aprofundar seus conhecimentos sobre os conceitos formulados pelos teóricos de seus respectivos clãs. Como tarefa adicional, foi proposta a elaboração de um mapa mental, com o objetivo de sintetizar as informações obtidas durante a pesquisa bibliográfica.

Figura 02: Imagens da internet de mapas mentais selecionadas pelos respectivos clãs, contendo os principais conceitos do sociólogo.



Fonte: Autoria própria, 2024.

3º Encontro: Exploração Sociológica

No terceiro encontro, o foco principal foi discutir os conceitos fundamentais formulados por Émile Durkheim e Karl Marx. Para isso, preparamos o pátio escolar para que os três grupos pudessem realizar as atividades propostas.



Inicialmente, disponibilizamos cartazes com códigos QR contendo perguntas sobre fatos sociais, com o objetivo de identificar aqueles que seriam coercitivos, exteriores e gerais.

Os alunos utilizaram seus dispositivos eletrônicos para escanear os códigos e responder às perguntas. Ao final da atividade, cada equipe recebeu um feedback sobre seu desempenho.

Figura 03: (A) Estudantes escaneando um dos QR Code; (B) um dos QR Code no pátio.



Fonte: Autoria própria, 2024.

Em seguida, os clãs foram desafiados a responder uma série de perguntas sobre classes sociais na concepção de Karl Marx, utilizando o programa Plickers. Esse desafio permitiu ao professor escanear as respostas dos alunos em tempo real, possibilitando avaliar o entendimento dos conceitos e pontos-chave do teórico. Os resultados foram registrados e apresentados aos alunos, destacando o desempenho de cada clã.

Figura 04: (A) Reprodução de questões da tela do Plickers; (B e C) imagens dos códigos respondidos pelos estudantes.



Fonte: Autoria própria, 2024.



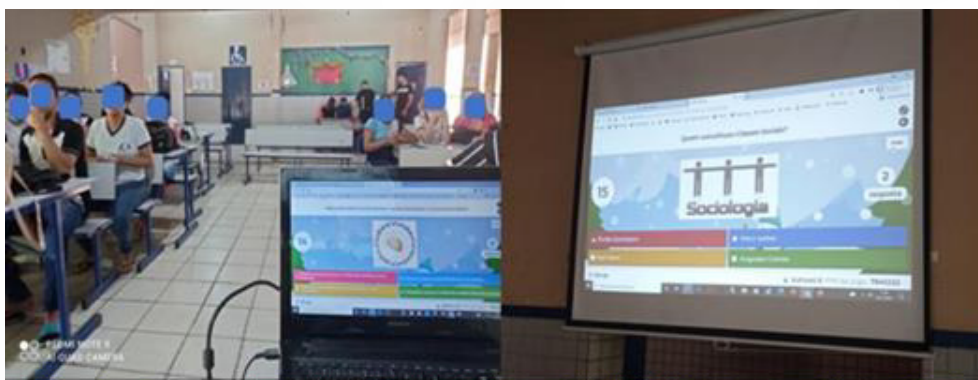
4º Encontro: Quiz

Para a realização desse encontro assíncrono, os alunos foram desafiados a participar de um quiz sobre Ação Social na visão de Max Weber. A atividade foi realizada de forma assíncrona, via grupo do WhatsApp, onde cada clã teve direito a responder apenas uma vez. Utilizamos o aplicativo Clipboard para estruturar o quiz e acompanhar as resoluções dos itens. Os resultados mostraram um bom desempenho dos clãs Weberiano e Durkheimiano, enquanto o clã Marxista acertou a maioria das questões.

5º Encontro: Desafio Sociológico

No quinto e último encontro, cada clã enfrentou o desafio de responder simultaneamente várias questões sobre os três clássicos da Sociologia através do aplicativo Kahoot!. Utilizando um aparelho de celular com acesso à internet, cada grupo participou ativamente da competição. Ao término da atividade, foi apresentado o placar final, revelando o desempenho de cada clã ao longo do jogo.

Figura 05: Aplicação do Kahoot entre os clãs e resultado final do game.



Fonte: Autoria própria, 2024.

A experiência descrita na sequência didática demonstra a eficácia das metodologias ativas, como o ensino por projetos interdisciplinares e o uso de tecnologias digitais, na promoção de uma aprendizagem significativa e engajadora. Essas abordagens, alinhadas com as propostas de autores como Moran (2015), Bacich (2018) e Valente (2018), evidenciam uma mudança



paradigmática na educação, priorizando o protagonismo do aluno e a construção coletiva do conhecimento.

A análise dos resultados revela um maior envolvimento dos alunos, tanto individualmente quanto em grupo, na busca por soluções para os desafios propostos, o que está em consonância com estudos anteriores sobre o impacto das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem (Silverman, 1996; Silva, 2017). Além disso, a utilização de tecnologias digitais como o WhatsApp, QR Codes, Plickers, Clipboard e Kahoot! demonstra uma adaptação às demandas contemporâneas, possibilitando uma maior interação e dinamicidade nas aulas de Sociologia.

Esses resultados corroboram com as conclusões de Oliveira (2013), que destaca o potencial das metodologias ativas e tecnologias digitais na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas nos alunos. Comparativamente, estudos como os de Moran (2015) e Bacich (2018) destacam a importância de uma abordagem mais progressista e centrada no aluno para enfrentar os desafios da educação atual, corroborando com os resultados encontrados nesta pesquisa.

A experiência como preceptor do Programa Residência Pedagógica foi fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas, proporcionando um ambiente enriquecedor de aprendizado e colaboração. Ao longo do programa, foi possível expor uma variedade de metodologias ativas e tecnologias digitais, as quais puderam ser aplicadas diretamente em sala de aula durante a sequência didática realizada.

Essa experiência prática não apenas fortaleceu as habilidades de ensino e comunicação, mas também permitiu compreender melhor as necessidades específicas dos alunos e adaptar minha abordagem pedagógica de acordo. Além disso, os encontros formativos e leituras dirigidas oferecidos pelo PRP proporcionaram um sólido alicerce teórico, sendo possível a atualização sobre as teorias educacionais mais relevantes, além de preparar para enfrentar os desafios do ambiente educacional contemporâneo.

A formação continuada fornecida pelo programa foi essencial para manter-me atualizado e engajado em meu próprio desenvolvimento profissional, permitindo-me uma abordagem reflexiva e adaptativa na prática pedagógica. Em suma, o Programa de Residência Pedagógica desempenhou um papel crucial na formação docente, equipando-me com as ferramentas, conhecimentos e apoio necessários para promover uma educação de qualidade e preparar os alunos para os desafios do século XXI.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foram discutidos os impactos do PRP na prática pedagógica do docente preceptor, destacando o uso de tecnologias digitais e metodologias ativas na disciplina de Sociologia. A aplicação dessas ferramentas durante a sequência didática evidenciou o engajamento dos estudantes e sua valorização da Sociologia como disciplina.

A formação proporcionada pelo PRP, tanto para os futuros docentes quanto para os preceptores, promoveu reflexões sobre a necessidade de adotar práticas pedagógicas mais significativas tanto na área da Sociologia, como nas mais diversas disciplinas. As novas metodologias ativas e o uso de tecnologias digitais desafiaram os educadores a estarem mais conscientes de suas responsabilidades éticas e sociais, contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas na atualidade.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, através do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) Campus de Angicos. Além disso, estendemos nossos agradecimentos aos estudantes, professores e gestão da escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Professor Francisco Veras e à docente orientadora do subprojeto de computação ao qual este trabalho está vinculado.

REFERÊNCIAS

BACICH, L; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. São Paulo: Penso, 2018.

BRASIL. **Base Curricular Nacional do Ensino Médio**. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2024.



BERBEL, N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** emina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, Jan/Jun, 2011.

BODART, C.; FEIJÓ, F. **Ciências Sociais No Currículo Do Ensino Médio Brasileiro.** Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 219–234, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51194. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/51194>. Acesso em: 12 mar. 2024.

LAGE, G; FRAGA, A. **Tornando os alunos pesquisadores: o recurso da pesquisa nas aulas de Sociologia.** PPGSA pela UFRJ. 2010. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/sociologia/pespectiva_sociologica/Nu_mero4/Artigos/giselle. Acesso em: 04 mar. 2024.

MORAN, J. **Mudando a Educação com metodologias ativas.** Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 09 mar. 2024.

OLIVEIRA, C. **Metodologias Ativas: aplicações e vivências em Educação Farmacêutica.** São Paulo. Abenfarbio. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/PFVrRFtRtnCYJR4SDW3vSTx/?lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2024.

OLIVEIRA, N. **A Imaginação Sociológica em Sala de Aula.** Rio de Janeiro, dez. 2013. Disponível em: https://rse.s3.amazonaws.com/uploads/document/file/162/A_Imaginacao_Sociologica_acontexts/brasilrevistas.htm. Acesso em: 28 fev. 2024.

PAIVA, F. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa.** Sanare, Sobral. V. 15, nº 2, p 145-153, jun/dez, 2016.

PRIVATO, M.; OLIVEIRA, M. **O Uso das Novas Tecnologias Educacionais no Processo de Ensino e Aprendizagem de Alunos do 3º ano do Ensino Médio.** Curitiba: SEED – Pr. 2016. - V.1. Disponível em: http://www.diaa-diaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_gestao_artigo_marlei_gorini_privato.pdf. Acesso em: 01 mar. 2024.



SILVA, A.; BIEGING, P.; BUSARELLO, R (orgs.). **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

SILBERMAN, M. **Active Learning: 101 strategies do teach any subject**. Massachusetts: Ed. Allyn and Bacon. 1996.

STAKE, R. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TOMAZI, N.; LOPES, E. “Uma angústia e duas reflexões”. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Unijuí, 2004.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2024.

VALENTE, J. **A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia**. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.



DESENVOLVENDO O LETRAMENTO CRÍTICO COM CONTOS DE FADAS EM LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Erika Cristina Lopes Costa¹

José Barbosa Cardoso²

Maria Verônica Tavares Neves³

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta pedagógica desenvolvida por meio da participação no Programa Residência Pedagógica (PRP), a partir do projeto interventivo intitulado “Explorando contos de fadas em inglês: desenvolvendo o letramento crítico no Ensino Fundamental”. Por meio deste projeto, buscamos colaborar para o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes através de contos de fadas em língua inglesa. Diante disso, o nosso trabalho foi guiado pelos pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), que visa ampliar as tradições pedagógicas nas quais a nossa profissão é fundada. Além disso, buscamos respaldo teórico sobre os conceitos de multiletramento literário (Cardoso, 2021) e letramento ficcional (Zappone, Nascimento, 2019), como também do letramento crítico (Cervetti; Pardales; Damico, 2001). Neste relato, tratamos, especificamente, dos contos de fadas: “Cinderella”, Snow White and the seven dwarfs” e “The Paper Bag Princess”, como uma alternativa para tornar as aulas mais

- 1 Graduada de Licenciatura em Letras Língua Inglesa, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas do Residência Pedagógica- RP, Uneal, Campus III E-mail: erikacosta@alunos.uneal.edu.br
- 2 Graduando de Licenciatura em Letras Língua Inglesa, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas do Residência Pedagógica- RP, Uneal, Campus III. E-mail: jose.costa5@alunos.uneal.edu.br
- 3 Doutora em Letras (Universidade Estadual de Maringá), Docente Orientadora Bolsista do Programa Residência Pedagógica UNEAL (Universidade Estadual de Alagoas), Campus III, email: maria.neves@uneal.edu.br/ veronica10proftavares@gmail.com



atrativas, uma vez que possibilita uma maior interação dos discentes por trazer temáticas com uma perspectiva juvenil. A nossa proposta de trabalho faz alusão ao gênero *Fairy Tales*, cujos primeiros trabalhos desenvolvidos com a língua inglesa, numa perspectiva crítica, têm demonstrado resultados satisfatórios, diminuindo a distância entre a universidade e a escola, o que representa múltiplos ganhos para os alunos da educação básica, para os docentes supervisores e para os professores em formação inicial.

Palavras-chave: multiletramentos literários; letramento crítico; ensino de língua inglesa; contos de fadas.

Abstract: This work aims to present a pedagogical proposal developed through participation in the Pedagogical Residency Program (PRP), based on the intervention project entitled “Exploring fairy tales in English: developing critical literacy in Elementary Education”. Through this project, we seek to collaborate in the development of students’ critical literacy through fairy tales in English. Given this, our work was guided by the theoretical and methodological assumptions of Multiliteracies Pedagogy (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), which aims to expand the pedagogical traditions on which our profession is founded. Furthermore, we sought theoretical support on the concepts of literary multiliteracy (Cardoso, 2021) and fictional literacy (Zappone; Nascimento, 2019), as well as critical literacy (Cervetti; Pardales; Damico, 2001). In this report, we specifically deal with the fairy tales: “Cinderella”, Snow White and the seven dwarfs” and “The Paper Bag Princess”, as an alternative to make classes more attractive, as it allows for greater student interaction. for bringing themes from a youth perspective. Our work proposal alludes to the Fairy Tales genre, whose first works developed in the English language, from a critical perspective, have demonstrated satisfactory results, reducing the distance between university and school, which represents multiple gains for education students’ basic level, for supervising teachers and teachers in initial training.

Keywords: literary multiliteracies; critical literacy; english language teaching; fairy tale.



1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história das civilizações, a maneira como os seres humanos se comunicam e representam o mundo passou por várias transformações. Essas mudanças foram impulsionadas por um processo contínuo de desenvolvimento que envolve tanto a linguagem quanto a tecnologia.

Notadamente, com a imersão da tecnologia, a comunicação humana evoluiu de gestos e imagens para o formato das tradições orais. Com a invenção da escrita e da imprensa, novas formas de representação surgiram e se disseminaram. Atualmente, vivemos em um contexto em que todas essas formas de comunicação interagem e cooperam entre si, especialmente em ambientes virtuais. Através da internet e das redes sociais, a troca de informações, pensamentos e ideias se tornou instantânea e globalizada, permitindo uma construção de sentido cada vez mais abrangente.

No decorrer das décadas, as transformações expuseram a forma do ser humano se comunicar e se representar em um mundo cada vez mais simétrico, envolvendo o desenvolvimento de linguagens e tecnologias. Logo no início, utilizava-se gestos e imagens, navegando sobre as tradições orais, até a invenção da escrita. No contexto atual, em ambientes virtuais, todas essas formas de representação se inter-relacionam e corroboram na edificação de sentidos.

Apesar dessa considerável disseminação das tecnologias e da comunicação, em todas as áreas do conhecimento, mas quando se trata de educação e escola, o processo de ensino-aprendizagem ainda está voltado para uma abordagem marcadamente tradicional e ao letramento autônomo (Street, 2014). Essa abordagem se mostra mais resistente na área de língua estrangeira, no caso desta pesquisa, a língua inglesa, na qual ainda é comum um tipo de abordagem que privilegia conhecimentos estáticos e preconcebidos, geralmente apoiados em estruturas gramaticais ou nas funções comunicativas.

Esse tipo de abordagem se mostra limitada por não promover o engajamento crítico dos alunos, a inclusão social proposta por documentos oficiais que preconizam o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, seja ela estrangeira ou não, a exemplo das Orientações Curriculares para o ensino Médio (OCEM-LE, 2006) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que tratam da necessidade de novas formas de engajamento e participação dos alunos, a partir de uma educação pluralista que propicie a todos “o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento



e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania” (Brasil, 2018, p. 241).

Desse modo, precisamos pensar em novas epistemologias e abordagens metodológicas que estejam em consonância com essa perspectiva. É necessário preparar professores e alunos que desenvolvam um processo de ensino-aprendizagem de língua que promovam o engajamento e a inclusão social de seus usuários, mas notadamente, das escolas públicas de educação básica.

Os apontamentos do Grupo de Nova Londres (GNL)⁴ vão em direção à defesa da adaptação das escolas às novas práticas de letramento que vêm surgindo na sociedade contemporânea. A globalização envolta nas interfaces tecnológicas proporcionou novos formatos de ensino e aprendizagem, impulsionando práticas inovadoras (Rojo, 2012). Nessa perspectiva, consideramos que há várias possibilidades para que os alunos desenvolvam as suas práticas de letramento, a fim de que trabalhem com as competências básicas para a formação cidadã e para que estejam preparados para analisar e organizar o conteúdo de forma crítica.

A partir do exposto, trazemos, neste artigo, o recorte de uma experiência vivenciada em uma escola pública municipal, localizada na zona urbana da cidade de Palmeira dos Índios – AL, durante a nossa participação no subprojeto do núcleo de língua inglesa, vinculado ao Programa Residência Pedagógica⁵, doravante PRP.

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta pedagógica desenvolvida por meio da nossa participação no PRP, a partir do projeto interventivo intitulado “Explorando contos de fadas em inglês: desenvolvendo o letramento crítico no Ensino Fundamental.”

Por meio deste projeto, buscamos colaborar para o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes por meio de contos de fadas em língua inglesa. O nosso trabalho foi guiado pelos pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), que visa ampliar as tradições pedagógicas nas quais a nossa profissão

4 O grupo é denominado de Grupo de Nova Londres (traduzido para o português brasileiro), pois o lugar onde se reuniram pela primeira vez, em 1994, foi a cidade de New London, em New Hampshire, nos EUA.

5 O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem como objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do estudante de licenciatura na escola básica.



é fundada; e dos novos letramentos, entendidos como letramento crítico, multiletramentos, multimodalidades e letramento ficcional.

2 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentaremos a metodologia e as fontes de coleta de dados utilizadas na pesquisa. Primeiramente, cabe destacar que, como ponto de partida, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre os pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Além disso, ancoramo-nos nos conceitos de empoderamento (Santos, Sánchez, 2018), (Baquero, 2012) e (Freire, 1981); nos conceitos de multiletramento literário (Cardoso, 2021), letramento literário (Zappone, 2007), Letramento ficcional (Zappone; Nascimento, 2019), dentre outros.

O estudo segue a abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2010), realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre o sujeito e o objeto. É o tipo de pesquisa que responde a questões particulares, sinalizando um nível de realidade que não pode ser por quantidades e trabalha com um universo arraigado de significados, pretextos, ambições, crenças, valores e posturas.

O projeto “Explorando Contos de Fadas em Inglês” foi desenvolvido nas turmas do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, da Escola Básica Municipal Dr. Gerson Jatobá, localizada na cidade de Palmeira dos Índios-AL. Durante todo o desenvolvimento da pesquisa, houve o acompanhamento da preceptora, que é a professora de Língua Inglesa das turmas. As atividades ocorreram duas vezes por semana, entre os meses de setembro e novembro de 2023.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, trabalhamos com os contos de fadas: “*Cinderella*”, “*Snow White and the seven dwarfs*” e “*The Paper Bag Princess*”, mas, para este relato de experiência, escolhemos este último.

The Paper Bag Princess é um livro infantil escrito por Robert Munsch e ilustrado por Michael Martchenko. Foi publicado pela primeira vez em 1980, pela Annick Press, e lançou a carreira de Munsch para uma nova onda de autores infantis canadenses. A história inverte o estereótipo de princesa e de dragão. Conta a história de uma princesa chamada Elizabeth, que usou a sua inteligência e a sua astúcia para salvar o príncipe Ronald (seu noivo) de um dragão.



Figura 1 – Capa da obra “The paper bag princess”



Fonte: https://fliphtml5.com/xmjeg/bhax/The_Paper_Bag_Princess_By_Robert_Munch/

Após várias tentativas perigosas para resgatar o príncipe, a princesa finalmente consegue, mas fica decepcionada com a atitude dele, pois, ao invés de mostrar-se agradecido com a coragem da noiva, ele tece críticas porque estava suja, despenteada e malvestida (devido aos ataques da fera).

Desse modo, de forma rude, o príncipe diz que ela só volte a procurá-lo quando estiver vestida adequadamente, ou seja, conforme se veste e se porta uma “verdadeira” princesa. Surpreendentemente, Elizabeth não aceita essa atitude. Em vez disso, ela rejeita o príncipe por ser superficial e se orgulha de sua independência.

O livro apresenta linguagem verbal e não verbal. Nesse sentido, temos um texto literário que traz outros modos de significação, além do linguístico, conforme propõem Cope e Kalantzis (2009) quando afirmam que *designs* disponíveis se referem às formas representacionais encontradas, nesse caso, quando trabalhamos o texto literário numa abordagem dos multiletramentos, podemos considerá-lo como um *design* disponível.



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Contos de Fadas: uma perspectiva juvenil

Na grande esteira da literatura, os contos de fadas são oriundos dos povos celtas. Os Contos de Fadas de língua inglesa denominados *fairytale* podem contribuir para o desenvolvimento humano, fortalecendo o equilíbrio emocional, estruturando a maturação e a responsabilidade a partir do fator psicológico da criança.

Nesse sentido, acreditamos que a leitura dos contos de fadas tem um papel importante, tornando-se um dispositivo didático lúdico para enriquecer o vocabulário e contribuir com a imaginação e a criatividade. Novaes (1987) reflete sobre esse gênero literário e enfatiza que

Os contos de fadas têm a problemática voltada para a luta do seu Eu, uma realização do seu interior, que está inteiramente ligada à sua vida. Sua trama se desenvolve na trama da magia feérica com presenças de fadas, reis, rainhas e bruxas, gigantes, objetos mágicos (Novaes, 1987, p. 46).

Posto isso, entendemos que a leitura dos Contos de Fadas, nas aulas de língua inglesa, é de extrema relevância e continua em constantes movimentos, pois esse tipo de conto sempre está aberto a novas interpretações, releituras e adaptações, promovendo uma leitura plural e o letramento crítico. Para o público jovem, esse tipo de trabalho didático-pedagógico proporciona um engajamento que vai além da formalidade, ou seja, uma educação para a vida, criticando e refletindo sobre os textos para engrandecer as suas experiências.

3.2 Relato de experiência: explorando contos nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental

Durante o período de regência e o desenvolvimento do projeto interventivo, tivemos a oportunidade de ministrar aulas de língua inglesa para turmas de alunos com diferentes níveis de proficiência, mas sempre prevalecendo o baixo nível, o que dificultou a participação dos alunos nas discussões. Procuramos deixá-los tranquilos com relação a esse quesito, quem quisesse se expressar em língua inglesa, estava livre para falar, sem se preocupar com o “certo” e o “errado”.

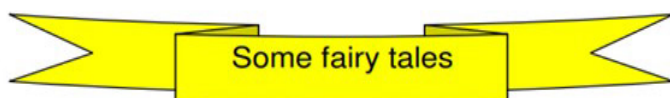


Adotamos a abordagem de aulas expositivas dialogadas, como intuito construir um ambiente participativo e engajador. Iniciamos as discussões questionando sobre as opiniões dos discentes em relação às aulas de língua inglesa, bem como sobre seus hábitos de leitura e interesse por livros literários, filmes, animações etc. Foi fascinante observar a diversidade de experiências e preferências entre eles. Muitos demonstraram interesse pela leitura, enquanto outros expressaram certa apreensão em relação à língua inglesa.

Ao abordar o tema dos contos, investigamos se os alunos sabiam o que era um conto e se já haviam trabalhado com esse gênero em aulas anteriores. A maioria estava familiarizada com o gênero, em língua materna, mas esse letramento literário, geralmente, não tinha sido adquirido na escola. Muitos estudantes alegaram que conheceram os contos a partir das suas vivências cotidianas, mas ninguém tinha lido contos em inglês. Essa disparidade de experiências serviu como ponto de partida para as nossas atividades.

Para tornar o conteúdo mais acessível e envolvente, utilizamos imagens representativas de personagens e títulos de contos famosos em inglês, conforme a Figura 2. Embora os alunos não reconhecessem os títulos em inglês, conseguiram identificar alguns dos contos, com base nas ilustrações, o que gerou entusiasmo e curiosidade.

Figura 2 - Fairy tales



Jack and the Beanstalk



Little Red Riding Hood



Puss in Boots

Fonte: os autores (2024).



Ao longo das aulas, mantivemos um equilíbrio entre o uso da língua inglesa e da língua materna, reconhecendo e respeitando as limitações de proficiência dos estudantes. Essa abordagem permitiu uma maior compreensão dos conceitos apresentados, além de promover a participação ativa dos alunos.

Nas aulas seguintes, mergulhamos no universo dos contos de fadas. Ao introduzir esse tema, muitos estudantes ficaram surpresos ao descobrir a diversidade de contos que existe. Especificamente, concentramo-nos nos contos de fadas (*Fairy tales*), explorando sua composição, estrutura narrativa e elementos distintivos.

Conduzir as discussões e as atividades nos dois idiomas, explorando a leitura em inglês e proporcionando a imersão no idioma. Analisamos os elementos essenciais de uma narrativa ficcional, desde o papel dos personagens até o desenvolvimento da trama. Em seguida, mergulhamos na leitura coletiva de contos clássicos “*Snow White and the Seven Dwarfs*” e “*Cinderella*”, utilizando o inglês como língua principal de comunicação.

Durante a leitura, incentivamos os alunos a participarem, discutindo os papéis dos personagens, identificando o narrador e explorando o vocabulário específico do gênero. Foi emocionante testemunhar o entusiasmo dos estudantes ao se envolverem com as histórias e compartilharem suas interpretações. Salientamos que nessas discussões a língua materna era mais utilizada, dada a dificuldade de os alunos participarem em língua inglesa.

Além disso, dedicamos tempo para distinguir fábulas (*fables*) e contos de fadas (*fairy tales*), destacando as características únicas de cada gênero. Essa análise comparativa permitiu aos alunos desenvolverem uma compreensão mais profunda das diferentes formas de narrativa e suas respectivas funções na literatura.

Ao longo das aulas, encorajamos os discentes a ouvirem contos em língua inglesa pelo *youtube*, por meio de *podcasts*, filmes adaptados, para que prestassem atenção nas pronúncias das palavras. Incentivamos a abordagem participativa e interativa e percebemos essa perspectiva horizontalizada contribuiu para um ambiente de aprendizado estimulante e colaborativo.

Um dos momentos mais empolgantes das nossas aulas foi quando decidimos inovar. Optamos por finalizar a intervenção com o conto “*The Princess Bag*”, que se destaca pela narrativa multimodal, combinando linguagem verbal e imagens. Essa escolha não só enriqueceu a experiência de leitura dos alunos, mas também abriu portas para explorarmos conceitos mais complexos, como estereótipos e letramento crítico.



Aproveitamos a riqueza visual do livro para iniciar a leitura multimodal, incentivando os alunos a interpretar as palavras e as imagens. Isso facilitou a compreensão da história e permitiu uma análise mais profunda.

Ao introduzir o tema dos estereótipos, deparamo-nos com uma reação mista por parte dos alunos. Poucos estavam familiarizados com o conceito, mas isso não nos desencorajou. Pelo contrário, utilizamos “*The Princess Bag*” como uma ferramenta para explorar os estereótipos presentes nos contos de fadas tradicionais e como essa narrativa desafiava essas convenções.

Uma das estratégias mais eficazes que implementamos foi a criação de um glossário para cada conto, reunindo as palavras e expressões mais desafiadoras, encontradas durante as leituras. Essa prática não só fortaleceu o vocabulário dos alunos, mas também promoveu uma maior autonomia na compreensão do texto.

Finalmente, organizamos rodas de leitura (ver figuras 3) para discutir o conto “*The Princess Bag*”. Essas sessões foram marcadas por debates animados e análises profundas, à medida que os alunos compartilhavam suas interpretações e questionamentos.

Figura 3 - Roda de conversa (7º ano)



Fonte: os autores (2024).

Em resumo, a abordagem pelo viés do letramento crítico se revelou significativa, não apenas expandindo o entendimento dos alunos sobre os contos de fadas, mas também estimulando o pensamento crítico e a



participação. A experiência de explorar “*The Princess Bag*”, na perspectiva do letramento crítico, foi um marco do nosso projeto, destacando o poder transformador da educação quando aliada à criatividade e ao engajamento dos estudantes.

3.3 A produção final dos educandos

Em busca de uma prática inovadora, a culminância do projeto “Explorando Contos de Fadas em Inglês” permitiu um trabalho em grupo, com criticidade, criatividade e ludicidade. Os alunos produziram *Lapbooks* relacionados ao conto discutido em sala de aula.

O *Lapbook* é um cartaz interativo, confeccionado com papéis coloridos, fotos impressas e outros materiais que sirvam para explicar um tema ou atividade (Gottardi; Gottardi, 2016; Cañas, L. Á.; Melcón, 2017). Para a confecção, utilizamos diversos materiais, como: papel 40 colorido, tesouras, colas, pincéis, pilotos etc., para que os alunos pudessem personalizar, com base em seus gostos e na imaginação, levando em consideração o contexto dos contos de fadas. A seguir, apresentamos registros do desenvolvimento dessa atividade.

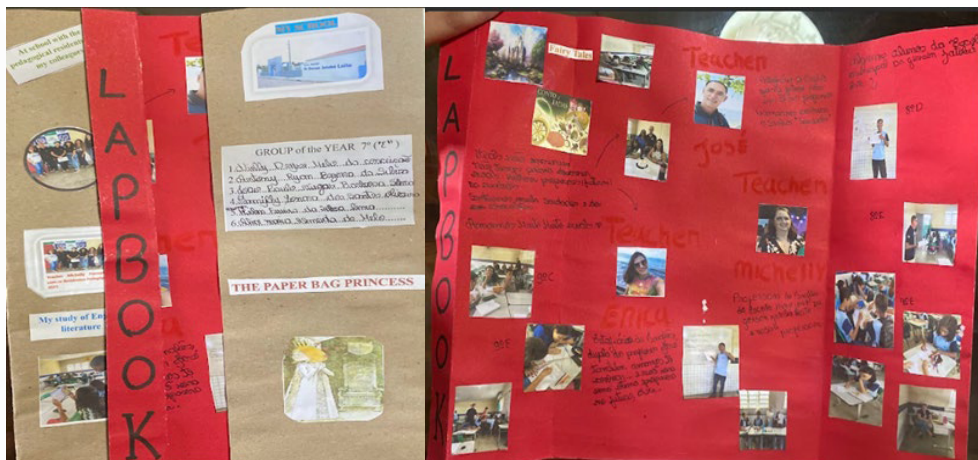
Figura 5 – *Lapbooks* sendo produzidos pelos educandos do 7º ano “e”



Fonte: os autores (2024).



Figura 6 – Lapbooks produzidos 7º ano “e”



Fonte: os autores (2024)

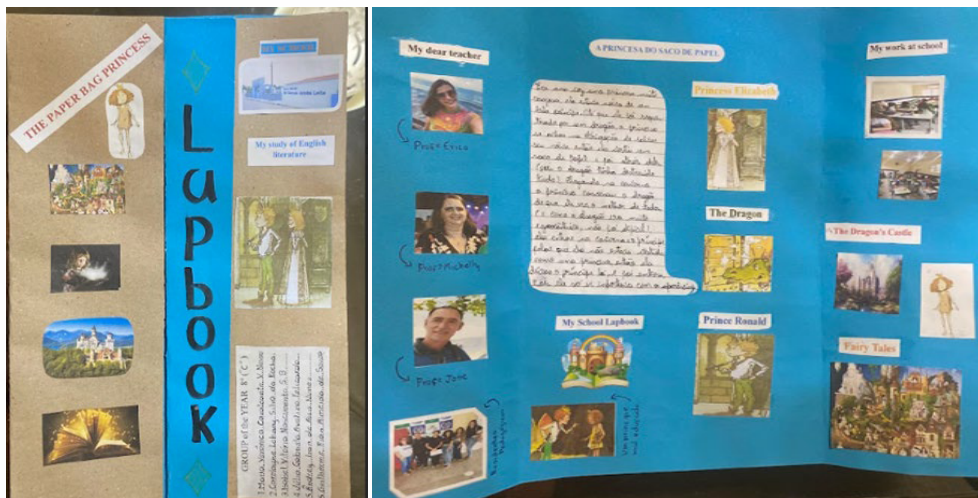
Figura 7 – Produção dos Lapbooks 8º ano “c”



Fonte: os autores (2024).

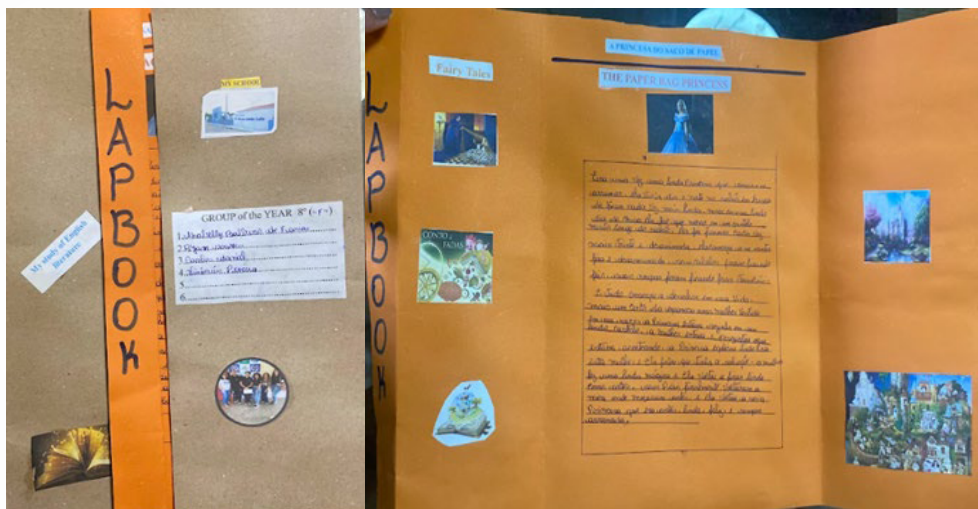


Figura 8 – Lapbook produzidos 8º ano “c”



Fonte: os autores (2024).

Figura 9 – Lapbooks produzidos 8º ano “f”



Fonte: os autores (2024)

A partir desse trabalho, compreendemos a importância de programas que envolvam a parceria entre a Universidade e a Escola Básica, como foi o caso da nossa participação, a partir do projeto “Explorando Contos de Fadas em inglês”, que possibilitou o estreitamento dos conhecimentos produzidos nos dois ambientes de ensino.



Sobre os artefatos confeccionados pelos educandos, consideramo-los vencedores nos quesitos incentivo, desempenho e dedicação. No entanto, verificamos uma grande dificuldade no desenvolvimento desta atividade, sobretudo, no que se refere à organização do material, o uso da língua inglesa, o pouco tempo disponível, a própria dinâmica com que o inglês vem sendo trabalhado nas escolas. Contudo, de modo geral, houve um engajamento, participação e disponibilidade dos envolvidos para fazer da melhor forma.

Nessa perspectiva, pontuamos que tivemos diversos níveis de trabalhos, alguns foram razoáveis, atendendo ao tema e/ou ao estilo da tarefa solicitada; outros foram menos dedicados, em que verificamos diversos elementos que não coadunam com a temática e nem com a tarefa; em contrapartida, tivemos alunos que, com uma experiência mais aguçada, desempenharam a tarefa com êxito, construindo um artefato, conforme prescrito nas orientações.

4 CONCLUSÃO

As aulas foram marcadas por uma atmosfera de interesse e colaboração, pois exploramos temas que faziam parte do cotidiano dos estudantes. A interação constante estimulou o desenvolvimento das habilidades linguísticas e o engajamento com a cultura anglo-saxônica.

A experiência de explorar contos, na aula de língua inglesa, foi enriquecedora tanto para os alunos quanto para nós como futuros educadores. Através dessa abordagem dinâmica e inclusiva, pudemos testemunhar o nosso crescimento acadêmico (preceptora orientadora e residentes) e pessoal dos estudantes envolvidos no projeto, consolidando a importância do ensino de línguas estrangeiras de forma contextualizada.

A experiência de explorar essas histórias clássicas enriqueceu o conhecimento cultural e as habilidades linguísticas e analíticas dos discentes. Nesse sentido, consideramos que esta jornada de explorar os contos de fadas, nas aulas de língua inglesa, foi uma experiência gratificante e educativa para todos os envolvidos. O poder das narrativas transcende fronteiras linguísticas, conectando-nos a um mundo de imaginação e aprendizado contínuo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, MEC, 2017.



CAÑAS, L. Á.; MELCÓN, H. M. El Lapbook como experiencia educativa. **Revista Infancia, Educación y Aprendizaje**, León, España, v. 3, n. 2, p. 245-251, 2017.

CARDOSO, M. V. T. N. **A literatura em língua inglesa, via adaptações, no ensino médio público: leituras plurais e (multi) letramentos-literários**. Tese de doutorado. Programa de Pós- Graduação em Letras. Universidade de Maringá, 2021.

CERVETTI, N.; PARDALES, P.; DAMICO, G. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading online**, v. 4, n. 9, 2001.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria – análise - didática**. São Paulo: Moderna, 2000 p.175.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: UNICAMP, 2020.

GOTTARDI, G.; GOTTARDI, G. G. **Il mio primo lapbook: modelli e materiali de costruire per imparare a studiare meglio**. Trento, Italy: Erickson, 2016. 280 p.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec Abrasco, 2010.

NOVAES, N. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, Séries Princípios, 1987.

FREIRE. P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, I. S. **Narrativas do empoderamento: um olhar à ficção de Paulina Chiziane**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Recife, 2018.



STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens cráticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v.11, n.1, p. 49-60, jan./abr. 2008. Disponível e: http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n1/006_Mirian_Hisae.pdf Acesso em: jan 2023

ZAPPONE M. H. Y.; NASCIMENTO, S. B. Letramento ficcional e letramento literário: reflexões sobre usos de textos ficcionais a partir dos estudos de letramento. **Veredas**: Revista Internacional de Lusitanistas, n.32. p.165-188, jul./dez. 2019.



PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EM FOCO A FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA

Maria Betânia da Rocha Oliveira¹

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar as contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP/Capes) a partir dos objetivos propostos para o ensino da língua portuguesa por meio de textos literários em suas múltiplas linguagens aliadas aos recursos digitais. Nesta perspectiva, pretende discorrer sobre a importância da integração entre o ensino superior e a educação básica com vistas a elevar a qualidade na formação do professor de Língua Portuguesa. O texto destaca o cumprimento das competências gerais que regem os documentos legais, principalmente no quesito de valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, bem como sobre o processo contínuo de aprender e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Adotamos os referenciais teóricos e metodológicos de Niskier (2003) e Morin (2001) quando eles se referem à linguagem em sua relação humana; Schneuwly e Dolz (2015) que exploram os gêneros literários em suas múltiplas possibilidades de leitura e, sobre o ensino das questões linguísticas relacionadas aos aspectos formais da língua portuguesa, adotamos as concepções de Antunes (2007). Nessa perspectiva, abrimos um leque de discussões sobre a imersão dos licenciandos em programas como o Residência Pedagógica, a partir da construção de espaços que possibilitam o conhecimento da realidade escolar por meio de reflexões sobre uma prática criativa e transformadora, que proporciona

1 Professora Titular do Curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL - UF, mariabetania.oliveira@uneal.edu.br.



a reconstrução e a definição de teorias que devem sustentar o trabalho docente por meio da pesquisa e da prática.

Palavras-chave: Práticas docentes; Formação de professores; Leitura e escrita.

Abstract: This work aims to present the contributions of the Pedagogical Residency Program (PRP/Capes) based on the proposed objectives for teaching the Portuguese language through literary texts in its multiple languages combined with digital resources. From this perspective, it intends to discuss the importance of integration between higher education and basic education with a view to raising the quality of Portuguese language teacher training. The text highlights compliance with the general competencies that govern legal documents, mainly in terms of valuing and using historically constructed knowledge about the physical, social, cultural and digital world to understand and explain reality, as well as the continuous process of learning and collaborate to build a fair, democratic and inclusive society. We adopted the theoretical and methodological references of Niskier (2003) and Morin (2001) when they refer to language in its human relationship; Schneuwly and Dolz (2015), who explore literary genres in their multiple reading possibilities and, regarding the teaching of linguistic issues related to the formal aspects of the Portuguese language, we adopted the concepts of Antunes (2007). From this perspective, we open a range of discussions about the immersion of undergraduate students in programs such as the Pedagogical Residency, based on the construction of spaces that enable knowledge of the school reality through reflections on a creative and transformative practice, which provides reconstruction and definition of theories that should support teaching work through research and practice.

Keywords: Teaching practices; Teacher training; Reading and writing



1 INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica está vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de Residência Pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior. Enquanto Programa, faz parte de uma Política Nacional voltada para a educação que prioriza a formação de professores nos cursos de licenciaturas. Nessa perspectiva, além de promover atividades integradoras entre as Universidades e as escolas (educação infantil e educação básica), o Programa proporciona, conforme atestam os objetivos elencados para sua efetivação, a imersão dos licenciandos nas escolas, a partir da segunda metade do curso com atividades que envolvem pesquisas e práticas de ensino.

Um objetivo mais específico busca promover o aperfeiçoamento da formação teórica dos licenciandos (residentes) aliada às práticas, sob a coordenação de um professor – docente orientador da IES – e um professor regente (denominado preceptor) de uma turma de uma determinada escola, previamente cadastrada para receber os subprojetos aprovados dentro do Projeto Institucional da IES. Seguindo essa linha de execução, esta equipe trabalha conjuntamente: planeja, pesquisa e executa ações que, além de fortalecerem os vínculos entre as instituições de ensino superior e os da educação básica, objetiva “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC”.

Nessa concepção, este artigo objetiva apresentar as contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP/Capes) a partir dos objetivos propostos para o ensino da língua portuguesa por meio dos textos literários em suas múltiplas linguagens aliadas aos recursos digitais. A ênfase recai sobre a utilização do texto, em todas as suas possibilidades de aplicação, cujo foco é destacar a integração entre o ensino superior e a educação básica em escolas do ensino fundamental e do médio, com vistas a elevar a qualidade na formação do professor de Língua Portuguesa.

Além dos estudos específicos relacionados às concepções do Programa Residência Pedagógica como um programa de âmbito nacional, esta pesquisa destaca a relação das Universidades com as Escolas de Educação Básica, uma vez que todo o trabalho a ser desenvolvido deve ser pautado por meio de uma visão sistêmica das competências gerais que regem os documentos legais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)



e o Referencial Curricular da Educação Básica do Estado (RECAL) onde o Programa Residência Pedagógica (PRP) será efetivado. Convém ressaltar que o planejamento das ações deve aliar o cumprimento desses documentos com os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas.

Todo esse processo de articulação envolve pesquisas e estudos teóricos e prática pedagógica com vistas a uma formação humanizada e integral dos licenciandos residentes, bem como dos estudantes da Educação Básica e dos professores enquanto Preceptores, cuja finalidade está centrada nas propostas de atividades que exploram os gêneros literários em suas múltiplas possibilidades de leitura, as quais devem valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, bem como sobre o processo contínuo de aprender e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A formação integral de um leitor é assunto muito discutido nos meios escolares e acadêmicos, e quando as questões sobre a importância da leitura são colocadas em foco, surgem sempre as “velhas” constatações: “os alunos não sabem ler”; “os alunos não gostam de ler” e, as mais recentes “eles não largam o celular”. Parodiando uma frase de Jouve (2012, p. 119) me atrevo a dizer: para que os melhores poemas ou contos de um autor renomado emocionem alguém é necessário que, como obra de arte, representem uma alguma coisa que valha a pena e seja do interesse do leitor.

Inicialmente, afirmamos que não há um modelo para ensinar a gostar de ler e de escrever, pois professores e alunos são diferentes e cada um oferta e recebe o texto de um modo particular. Mas acreditamos que há caminhos e trilhas capazes de serem percorridas e que levam a um resultado satisfatório. E, nas palavras de Morin (2001, p. 11):

A bem dizer, a palavra “ensino” não me basta, mas a palavra “educação” comporta um excesso e uma carência. (...) A missão desse ensino (educativo) é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, o modo de pensar aberto e livre.

Sobre o uso da literatura e suas muitas leituras, destacamos a afirmação de Morin (2001) quando ele se refere ao fato de que a educação pode nos ajudar a nos tornarmos melhores e, talvez, mais felizes. Parodiando Morin,



afirmo que o ensino com a literatura “nos ensina a viver a parte poética de nossas vidas” (MORIN, 2001, p. 11)

Sobre o ensino das questões linguísticas relacionadas aos aspectos formais da língua portuguesa adotamos as concepções Antunes (2007, p. 65) quando ela afirma que, além do ensino das normas da gramática, há outros conhecimentos que a escola deve ensinar, tais como o estudo do léxico, do vocabulário e da relação entre as palavras, e esses estudos são muito eficazes quando realizados na prática, com o texto.

Souza (2014, p.21) destaca que os professores devem “trabalhar com uma diversidade de gêneros, considerando ser preciso explorar os diversos usos e funções a que a língua se presta, bem como a variedade de situações em que eles acontecem”. Ela ainda ressalta que para formar alunos capazes de ler e de escrever com autonomia, é preciso habilitá-los a lidar com diversos gêneros textuais.

Nossas atividades encontraram sustentação nos objetivos do Programa Residência Pedagógica e nos objetivos do Projeto Institucional, principalmente porque, ao induzir a pesquisa colaborativa com base nas experiências vivenciadas em sala de aula, trabalhamos para a construção da identidade profissional dos futuros professores e dos docentes em exercício, tendo como fio condutor a construção da aprendizagem de crianças e jovens estudantes, por meio da leitura do texto literário.

Encontramos na competência 2 da BNCC, uma das raízes de fundamentação de nossos estudos, uma vez que defendemos a importância de levar os licenciandos e os estudantes da educação básica a exercitarem a curiosidade intelectual, recorrendo à leitura literária, incluindo a investigação dos fatos, das temáticas e dos espaços onde ocorrem a história, de modo que eles façam uma reflexão, uma análise crítica. E, principalmente que usem a imaginação e a criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas que o texto literário os leve.

A questão da interdisciplinaridade ou das múltiplas linguagens fomenta a reflexão de temas, intrinsecamente, relacionados tais como diversidade e alteridade, princípios imprescindíveis para a compreensão e a construção identitária na sociedade contemporânea. Esses fatos nos direcionaram para uma análise do exposto na competência 10 da BNCC: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e



determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”.

Sobre as concepções pedagógicas e de estágio em sua relação com Programa Residência Pedagógica, tomamos como referencial o Art. 1º Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que estabelece que as Instituições de Ensino Superior devem promover a formação profissional do alunado, por meio de uma interação harmoniosa entre ensino - pesquisa - extensão, cuja relação só colabora para o desenvolvimento do estudante para ser agente de sua história e do licenciando para o exercício de sua profissional, além de permitir ao docente em exercício, um processo contínuo de formação pedagógica.

Educadoras como Pimenta e Lima (2013) apontam que a universidade é, por excelência, o espaço formativo da docência, e que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade. Uma alternativa é que neste espaço haja interação com a escola de educação básica. A pesquisa é o caminho metodológico para essa formação e a possibilidade de interação entre a universidade e a educação básica.

2 METODOLOGIA

Este artigo é fruto das pesquisas realizadas sobre a educação no estado de Alagoas nos âmbitos do ensino superior e da educação básica, especificamente, no Curso de Letras, em sua relação com a formação inicial e continuada do professor de Língua Portuguesa. O Estado de Alagoas amarga os mais baixos indicadores de qualidade educacional no Brasil, fato que é decorrente de fatores sociais, econômicos, políticos e culturais que marcaram/marcam, entre outras áreas, a educação local.

Dentre as causas para esse problema, destacamos o desânimo de alunos e dos professores diante das condições a que estão submetidos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a maior parte das escolas não disponibiliza os meios necessários para que o processo de ensino e aprendizagem seja, de fato, significativo e prazeroso.

Dentro desse contexto, direcionamos nosso olhar para o Programa Residência Pedagógica. Caracterizado por uma proposta de trabalho centrada no diálogo e reflexão entre a universidade e a escola pública, levantamos alguns questionamentos. Como o Programa Residência Pedagógica pode contribuir para a melhoria dos indicadores educacionais das escolas dos municípios alagoanos? Como os objetivos propostos pelo PRP promoverão



mudanças significativas no âmbito da formação inicial dos futuros professores em sua relação com os professores já em efetivo exercício nas salas de aula?

Para responder estes e outros questionamentos, esta pesquisa tomou como caminho de estudo a pesquisa bibliográfica e qualitativa, de caráter indutivo e analítico, cujo campo investigativo envolveu, além do estudo das ciências humanas e sociais, recorreu à área da pedagogia, uma vez que associamos a pesquisa científica sobre o texto literário à sua aplicação na sala de aula da educação básica.

A pesquisa qualitativa implica no cruzamento de dados que propõem um diálogo entre o objeto, neste caso, a formação docente em Língua Portuguesa em sua relação com as ações do Programa Residência Pedagógica, a partir dos estudos sobre a literatura e suas múltiplas linguagens, como um instrumento capaz de ajudar os estudantes a se verem como agentes importantes e fazedores de suas próprias histórias.

O processo metodológico seguiu o percurso de seleção e revisão da bibliografia a partir das leituras e dos estudos de obras impressas e digitais que forneceram os dados essenciais para a construção do texto. Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, recorreremos às leituras específicas das áreas das Linguagens e da Pedagogia e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como também fizemos – mas não em profundidade –, estudos de outros documentos que regem os princípios da educação, especialmente os Referenciais de Educação do estado de Alagoas (RECAL), cujo objetivo foi averiguar a relação entre mundo, pessoas, acontecimentos e lugares, em suas formas de representação educacional, social e literária. Com esses estudos, pretendíamos averiguar as possibilidades de associar as propostas do Programa Residência Pedagógica aos postulados pela BNCC e pelo RECAL.

Nessa perspectiva, buscamos respaldo nas teorias que dialogam com o prazer de ensinar e aprender compartilhando saberes, experiências, histórias de todos os tempos que, de repente, se cruzam com as nossas próprias histórias. Nesse processo, professores e estudantes do ensino fundamental e do ensino médio se encontraram e, juntos, aprenderam. A partir de um plano de trabalho bem elaborado, o texto literário pode utilizado em suas múltiplas possibilidades de leitura, pois um texto é formado por palavras, e estas formam diversas linguagens. Ou nas palavras de Niskier (2003, p. 03): “Todas as formas de relação humana implicam em percepção e são constituídas pela linguagem.”

A partir dessa trilha, por fim, esperamos que a pesquisa encontre respaldo na composição de um grosso acervo bibliográfico, cuja atividade



qualitativa deverá ser pautada em atividades como fichamentos das teorias, construção de resenhas e resumos, bem como o fichamento das obras em estudo, observando aspectos do recorte proposto na pesquisa. As consultas bibliográficas bem como a formação dos passos para provável solução do problema da pesquisa foram submetidas à análise sistemática dos elementos literários que o texto, objeto desta pesquisa, foi capaz de fornecer.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Escrever sobre a formação a formação docente em Língua Portuguesa a partir do Programa Residência Pedagógica caracteriza esta pesquisa como bibliográfica de caráter qualitativo analítico e indutivo, principalmente pelo fato de se tratar de um tema que envolveu, inicialmente, os dados observados sobre a educação no estado de Alagoas.

O foco estava centralizado na coleta de maiores informações sobre como aliar a formação do futuro professor de Língua Portuguesa nos cursos de Licenciatura com a formação continuada dos professores em exercício nas escolas da educação básica. Tivemos como motivação os baixos resultados dos indicadores avaliativos apresentados no estado de Alagoas nos últimos anos.

Estes resultados foram analisados como decorrentes de todo um processo de formação inicial do estado marcado por falta de políticas públicas que atendam, de forma integral, à população alagoana nos aspectos: social, cultural, político e econômico âmbitos do ensino superior e da educação básica, especificamente, no Curso de Letras, em sua relação com a formação inicial e continuada do professor de Língua Portuguesa.

O fato de observarmos que o estado de Alagoas amarga os mais baixos indicadores de qualidade educacional no Brasil, devido a todo um processo de formação iniciado com a colonização portuguesa, permitiu que chegássemos a conclusão de que as deficiências que assolam a educação local, decorrente de um contexto histórico que não priorizou o desenvolvimento intelectual e social do ser humano, poderia encontrar uma possibilidade inicial de possíveis caminhos para resolução do problema, seja a curto, médio e longo prazo, por meio da efetivação das ações apresentadas pelo Programa Residência Pedagógica.

Seguindo essa linha de pensamento, iniciamos as pesquisas sobre as concepções os objetivos e forma de aplicação deste Programa no curso de Letras. Tomamos com embasamento a importância de um trabalho específico



e diferenciado com a leitura de textos literários. Nossa hipótese estava centrada na falta de motivação de estudantes e professores para a leitura. Falta esta que acarretava graves e progressivas deficiências, não só na leitura dos códigos linguísticos, mas também (o mais agravante) nos aspectos que envolvem a compreensão, a interpretação e a reflexão crítica do objeto lido.

O estudo sistemático e analítico da proposta do Programa Residência Pedagógica nos levou à etapa seguinte: selecionar pesquisadores que defendem uma prática de leitura com apresentação de diversos gêneros, como uma grande possibilidade de aproximar crianças, adolescentes do universo da leitura. E esta foi a maior justificativa, para selecionar a leitura literária como principal objeto de pesquisa do nosso trabalho, pois é a literatura que aproxima o ser humano de seus semelhantes, de seus sonhos, de suas dúvidas e angústias. E, ao se “ver” no outro, o jovem estudante passa a se compreender e a perceber que todas as formas de sentimentos representam o ser humano em toda a sua essência.

Em outras palavras, defendemos a tese de que o mais importante é iniciar o processo da leitura com a aplicação de atividades significativas, que levem os estudantes da educação básica e pelos do ensino superior até chegar aos professores em exercício em suas salas aula a se perceberem protagonistas de suas próprias histórias.

É fato que os jovens prestam mais atenção nos fatos que lhes interessam ou que chamam mais a atenção e, nessa perspectiva apresentamos o estudo da língua portuguesa aliado à leitura de textos literários porque os avanços tecnológicos e a evolução das pesquisas, também trazem a explosão de atos violentos, a devastação da natureza e, até a propagação de vírus que levam o país a períodos de Pandemia, como o que estamos vivenciando desde o ano de 2020.

E, se esses eventos se alargam rapidamente, passando a fazer parte do cotidiano de nossos estudantes, é fundamental que a escola ofereça os meios para que professores e estudantes possam se apropriar dos textos literários e passem a utilizá-los como veículos de leituras capazes de “ler” esse tempo em relação aos outros tempos já passados e ainda relacioná-los às perspectivas futuras.

No que se refere às atividades planejadas por meio dos subprojetos, planejados nas IES com professores universitários e estudados pelos licenciandos – os residentes – e desenvolvidos nas escolas, observamos que estes podem contribuir significativamente para a formação dos professores em formação (licenciandos) e os em exercícios (preceptores) porque



proporcionam a todos uma inserção sistemática, contínua e reflexiva no contexto do ensino da língua portuguesa por meio da efetivação das diversas ações planejadas.

As atividades propostas aos professores em formação, além de aprofundarem questões pertinentes ao ensino desenvolvido na educação básica, produziram conhecimentos relacionados à educação, à didática e à ética. Além disso, propiciaram a apropriação de ferramentas teóricas e metodológicas capazes de contribuir para uma formação integral, não apenas dos professores participantes, como também dos estudantes com quem compartilham os conhecimentos, visto que a aproximação efetiva com o cotidiano escolar lhes oportunizaram levantar temas e situações que puderam ser discutidas no processo de ensino da educação básica e nas concepções de estágio no curso de licenciatura em Letras.

As bases de fundamentação seguiram a prática de ensino das competências específicas exigidas pelas propostas expostas nos documentos: Referencial Curricular Básico do Ensino da Rede Estadual de Alagoas (RECAL) – Linguagens (2020), da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e pelas resoluções que regulamentam o ensino de educação básica, evidenciadas pelos índices de avaliação local, uma vez que os resultados das avaliações, especialmente nos últimos cinco anos, não têm revelado um desempenho positivo da maioria dos alunos do interior de Alagoas.

Nesse sentido, as pesquisas revelaram que a formação do professor de Língua Portuguesa aliada às bases do Programa Residência Pedagógica passa a ser não apenas um elemento distintivo de classe social ou segmento cultural, mas um instrumento efetivo e eficiente para uma atuação mais autônoma na sociedade dos professores e alunos da rede pública estadual e municipal.

Dessa forma, esta pesquisa contribui/contribuiu para a formação docente e, por conseguinte, para a melhoria do ensino nas salas de aula do ensino fundamental e médio, através de metodologias inovadoras, que despertaram e/ou aumentaram o interesse dos alunos pelas propostas de um ensino significativo, já que se trata de uma temática que visa favorecer o desenvolvimento de pessoas que se apropriam da aprendizagem não apenas como uma obrigação, mas como um desafio prazeroso, capaz de permitir o desenvolvimento integral de suas habilidades por meio do acesso à leitura. Neste item, os resultados pesquisados e/ou vivenciados, durante as atividades dos programas de formação docente, foram apresentados e discutidos conforme a base teórica selecionada, isto é, fundamentados teoricamente.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa ora apresentada, podemos concluir que as deficiências observadas na educação do estado de Alagoas (motivação que nos levou a esse estudo) são problemas resultantes de lacunas deixadas desde o processo de colonização e da falta de políticas públicas efetivas e específicas para atender a realidade local.

Observamos que, além da falta de escolas, estruturalmente bem planejadas, há o agravante da falta de um plano de leitura que realmente desperte o interesse para o ato de ler e para que este se mantenha como uma prática significativa, tanto para os estudantes quanto para os professores.

E, nesse quesito, os projetos desenvolvidos no curso de Letras junto com os professores e os estudantes da educação básica a partir da proposta do Programa Residência Pedagógica se apresentaram como uma ferramenta importante para iniciar um trabalho com a leitura, em suas múltiplas possibilidades de aplicação, tendo como foco, a leitura dos textos literários, uma vez que estes dialogam com os diversos contextos históricos e sociais e colocam o ser humano como um agente fazedor de uma história que é de todos, mas que se relaciona, a princípio, com as próprias emoções e sentimentos de um ser individual, que é, ao mesmo tempo, um ser social evidenciado em cada leitura.

Apresentar esta proposta nos permite ampliar nosso universo de possibilidades de pesquisa sobre a educação, seja instrumentalizando as áreas específicas de leitura literária e de produção de textos para que os licenciandos superem suas dificuldades de formação, seja inovando meios de materiais didáticos e de laboratório e ainda possibilitando a formação didático-pedagógica, hoje tão precária, a fim de reverter o quadro de discentes desinteressados pelos estudos e oferecer ao professor, já consolidado em sua profissão, os meios e os recursos necessários para que ele se sinta valorizado, respeitado e motivado, não apenas em seu ambiente de trabalho, mas também em sua vida pessoal e social

O processo de elaboração foi estruturado seguindo a adoção de estratégias metodológicas que valorizassem a observação e o desenvolvimento de atividades que favorecessem a leitura literária como uma contribuição ainda mais significativa, cujo objetivo maior foi o de possibilitar a interconexão entre o ensino superior e a educação básica

Convém destacar que um dos objetivos está centrado na formação de professores, que tomou como base a relação entre teoria e prática como



contribuição efetiva na construção da identidade docente, principalmente em municípios distantes da capital e dos centros de cultura e de desenvolvimento.

Dessa forma, este artigo apresenta uma pesquisa que prioriza o conjunto de saberes acumulados que os professores carregam consigo, uma vez que devem ser utilizados como ponto de partida para promoção de um maior envolvimento no processo de descoberta e ampliação da visão de mundo, por meio do exercício de uma prática educacional que procura dialogar com os outros saberes não científicos.

5 AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, à Universidade Estadual de Alagoas, pela oportunidade de participar do Programa Residência Pedagógica. Em seguida, estendo os meus agradecimentos à professora Dra. Carla Manuella de Oliveira Santos (Coordenadora Institucional do PRP), pela competência com que dirigiu nossas atividades; às gestoras e aos gestores das escolas que receberam o subprojeto aqui apresentado; e, um agradecimento muito especial às preceptoras Benedita Betânia Gomes dos Santos, Juliana Teresa de Souza Lima Araújo e Maria Vitória da Rocha que, de forma magistral, receberam e conduziram com sabedoria e muita dedicação os nossos residentes, os quais foram os protagonistas dessa história que registramos neste artigo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ALAGOAS, Secretaria Executiva de Educação. **Referencial Curricular de Alagoas (RECAL)**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/copy_of_RCSEEAL.pdf Acesso em: 10 de março de 2023.

BRASIL. **Programa Residência Pedagógica**. Governo do Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 20 de dezembro de 2021.

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



BRASIL, Presidência da República. **Lei N° 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Diário oficial da União. Brasília: 26 de setembro de 2008.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2001.

NISKIER, A. **A educação na virada do século**. São Paulo: Expressão Cultural, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2015.

SOUZA, L. V. **As proezas das crianças em textos de opinião**. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

UNEAL. **Programa Residência Pedagógica**. Subprojeto – Língua Portuguesa: saberes e sabores. Universidade Estadual de Alagoas - Campus IV, 2018.



CONTOS DE FADAS E DESENVOLVIMENTO CRÍTICO: ESTRATÉGIAS MULTILETRADAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Maria Verônica Tavares Neves Cardoso¹

Jaqueline Maria da Silva²

Nathaly Barros Silva³

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta didático-pedagógica com o gênero textual contos de fadas, a fim de colaborar para o desenvolvimento crítico dos alunos no ensino de Língua Inglesa, por meio dos multiletramentos. Além disso, buscamos discutir e ampliar os recursos metodológicos no ensino da leitura literária, a partir da história cultural, como perspectiva indissociável no processo de ensinar e de aprender, no qual a oralidade, a memória e a imagem ocupam um papel fundamental na formação do leitor crítico. A pesquisa está amparada pelos pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), com o intuito de ampliar as tradições pedagógicas nas quais a nossa profissão é fundada, revendo as nossas abordagens sobre os letramentos e alinhando-as às condições contemporâneas de construção de significado. O artigo encontra-se estruturado em quatro seções: a primeira trata de definições acerca do gênero conto de fadas; a segunda aborda a Pedagogia dos Multiletramentos; a terceira expõe o itinerário metodológico

- 1 Doutora em Letras (Universidade Estadual de Maringá), Docente Orientadora Bolsista do Programa Residência Pedagógica UNEAL (Universidade Estadual de Alagoas), Campus III, email: maria.neves@uneal.edu.br / veronica10proftavares@gmail.com
- 2 Graduada de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas do Residência Pedagógica- RP, Uneal, Campus III, E-mail: jaqueline.silva3@alunos.uneal.edu.br
- 3 Graduada de Licenciatura em Letras Língua Inglesa, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas do Residência Pedagógica- RP, Uneal, Campus III, email: nathalysilva@alunos.uneal.edu.br



da pesquisa, isto é, o Projeto de Intervenção; e a quarta apresenta os resultados e discussões, seguida das considerações finais. Com a finalização da proposta de intervenção, concluímos que o trabalho com o gênero contos de fadas, à luz dos multiletramentos, proporcionou a evolução das competências linguísticas e críticas dos discentes, por meio da participação oral e das produções escritas solicitadas no decorrer das aulas.

Palavras-chave: ensino crítico; multiletramentos; residência pedagógica.



1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O crescente dinamismo das práticas educacionais demanda inovações no ensino de Língua Inglesa. Nesse cenário, a abordagem dos multiletramentos emerge como uma resposta enriquecedora, particularmente quando aplicada ao universo literário, por meio do gênero conto. Dessa forma, o nosso objetivo é apresentar uma proposta didático-pedagógica com o gênero textual contos de fadas, a fim de colaborar para o desenvolvimento crítico dos alunos no ensino de Língua Inglesa, por meio dos multiletramentos. Além disso, buscamos ampliar os recursos metodológicos no contexto do ensino da leitura literária, incorporando a história cultural como uma perspectiva intrínseca ao processo de ensinar e aprender.

A pesquisa está fundamentada nos princípios teóricos e metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos, conforme apresentado por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), por meio da qual foi possível expandir as tradições pedagógicas que sustentam a nossa profissão, revisando nossas abordagens em relação aos letramentos e ajustando-as às atuais condições de construção de significado no contexto contemporâneo.

A metodologia adotada é a pesquisa-ação, caracterizada pela interação ativa dos pesquisadores no contexto em estudo. Ademais, optamos por uma abordagem qualitativa, enfatizando a compreensão aprofundada e a interpretação significativa dos dados coletados.

Nosso trabalho está vinculado ao Programa de Residência Pedagógica, em parceria com a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e uma escola pública de educação básica. Através deste programa, tanto professores quanto estudantes têm a oportunidade de adquirir conhecimentos essenciais para o desenvolvimento das habilidades e das competências necessárias para o ambiente escolar. Além disso, o programa se revela como uma ferramenta impactante na promoção de uma cultura de reflexão pedagógica, disseminando práticas eficazes no planejamento da ação educativa para alcançar os objetivos de ensino.

Ao contextualizar a interseção entre os multiletramentos, o ensino crítico e o gênero contos de fadas, almejamos contribuir para uma prática pedagógica alinhada às exigências contemporâneas, proporcionando aos estudantes não apenas habilidades linguísticas avançadas, mas também uma apreciação mais profunda e crítica da literatura em língua inglesa. Consideramos, pois, que este estudo se encontra em um movimento contínuo



de reflexão e adaptação, buscando preparar os alunos para a complexidade e a diversidade linguística que caracteriza este mundo globalizado.

2 METODOLOGIA

A pesquisa baseia-se na abordagem de pesquisa-ação, que se caracteriza pela intervenção dos pesquisadores no contexto de estudo, na qual optamos por uma abordagem qualitativa, enfatizando a compreensão e a interpretação dos dados coletados. De acordo com Appolinário (2011), os dados da pesquisa qualitativa são coletados nas interações sociais e analisados subjetivamente pelo pesquisador, pois, nesta modalidade, a preocupação é com o fenômeno. Sendo assim, Rodrigues e Limena (2006) afirmam que os pesquisadores tentam descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias.

A coleta de dados foi realizada em quatro turmas do 9º do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal, localizada na cidade de Palmeira dos Índios-AL. Para efeitos de análise, escolhemos algumas produções que foram desenvolvidas por meio de uma sequência de aulas desenvolvida pelos bolsistas do Programa de Residência Pedagógica -PRP, (PRP), em parceria com a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), no ano de 2023. Os residentes são alunos dos cursos de Letras - Inglês e Letras – Português), do Campus III. Na elaboração do projeto de intervenção, planejamos 8 etapas com duas aulas cada.

Todo processo ocorreu sob a orientação de uma professora da universidade (orientadora do Projeto) e da professora de língua inglesa da referida escola, nossa preceptora. Neste projeto, buscamos não apenas ensinar o idioma, mas também promover uma leitura literária crítica, incorporando elementos culturais, orais e imagéticos no processo educativo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 PROJETO DE INTERVENÇÃO: DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Todo projeto de intervenção pedagógica surge da reflexão mediante a prática em sala de aula ou do contexto educacional geral. O plano de intervenção pedagógica, no entanto, embora parta da reflexão a olho nu sobre a prática do professor, sobre o processo de ensino-aprendizagem ou sobre



questões sociais, precisa de embasamento e planejamento para ser colocado em prática, caso contrário, não haverá muitas respostas.

De acordo com Souza (2011), diante do caos, o sujeito precisa aprender a aprender, e neste sentido, entra a função do professor, de ser o mediador nesse percurso de ensino-aprendizagem. Sendo assim, para organizar o projeto de intervenção, observamos os problemas e/ou as dificuldades enfrentadas pelos alunos no que diz respeito à literatura, em particular, à literatura inglesa. O segundo passo foi planejar o plano de intervenção, este foi alicerçado na pedagogia dos multiletramentos, uma vez que ela propõe modos de significação dinâmicos.

Para dar início ao projeto de intervenção, a primeira etapa advém de uma sondagem oral, em que fizemos algumas perguntas sobre os contos que os alunos já leram, se tiveram contato com algum, seja físico ou *online*. Em seguida, exibimos dois exemplares físicos, um na língua materna (João e Maria) e o outro na língua inglesa (Peter Pan). Após a sondagem, foi aplicada uma atividade lúdica, por meio de um quebra-cabeça que contém imagens dos personagens principais de alguns contos de fadas. A turma foi dividida em grupos, em que cada um teria que montar e depois ir à frente falar um pouco sobre os personagens e o conto pelo qual ficaram responsáveis. Para finalizar a aula, propomos uma atividade para casa, para que eles pudessem pesquisar e conhecer mais acerca dos contos trabalhados.

Na segunda etapa, houve uma discussão sobre estereótipos. A princípio, colocamos a seguinte pergunta na lousa: “*Do you know what the word ‘stereotype’ means? (Você conhece a palavra estereótipos?)*”, com o auxílio de algumas imagens coladas na lousa, para evidenciar as características de cada personagem. Depois de ouvir as respostas, construímos alguns conceitos para o termo “estereótipos”. Na sondagem, verificamos que muitos estudantes desconheciam o significado da palavra e outros não sabiam ou nunca tinham ouvido falar.

Posteriormente, identificamos as diferenças e semelhanças do conto de fadas, com base nas características das personagens principais e como os estereótipos também estão presentes na realidade. Com base nisso, realizamos um debate mediante a ideia tradicional de “princesa” e suas características estereotipadas, a cada opinião, foi montada uma tabela em português e em inglês. Não buscamos utilizar apenas as várias formas de linguagem, mas, sobretudo, a participação dos alunos.

Na terceira etapa, apresentamos o conto “*Snow White and the Seven Dwarfs*”, por meio de textos impressos com as imagens, fazendo lembrar



cenar. Em seguida, desenvolvemos uma Leitura partilhada e a interpretação do conto. Após isso, realizamos uma segunda leitura, envolvendo a discussão de vários temas abordados pelos alunos, a partir da leitura do conto: amadurecimento, capacidade de cuidar de si, narcisismo, ciúmes, inveja, ingratidão, excesso de vaidade etc.

Apresentamos algumas versões modernas de contos de fadas, como: “*The Paper Bag Princess*”, do autor Robert Munsch. Esse conto foi utilizado com o intuito de promover um maior contato com o texto, por meio da representação visual, uma vez que o livro faz uso a linguagem visual e da verbal, e apresenta o conto numa perspectiva oposta ao anteriormente lido (*Snow White and the Seven Dwarfs*), ou seja, modifica os conceitos, comumente, postos nos contos de fadas tradicionais.

Na quarta etapa, realizamos um debate ético, em que foram discutidas questões éticas relacionadas aos contos de fadas, definição de “estereótipos”, buscando analisar se eles tinham compreendido o que discutimos em outras aulas. Através do assunto versado, os discentes apresentaram pontos, como: empoderamento e autoestima, explorar histórias de mulheres reais que desafiaram expectativas sociais, destacando modelos de empoderamento feminino e como essas representações mudaram ou permanecem estereotipadas.

Na quinta etapa, os alunos fizeram a produção inicial. Solicitamos que escrevessem um conto ou que produzissem projetos criativos que apresentassem o conceito de princesa de forma crítica, podendo recriar um conto ou criar suas próprias narrativas, esquadrinhando o tema que foi discutido. Neste momento, verificamos o nível de dificuldade dos alunos em relação à escrita e como eles compreendiam a configuração de um conto (estrutura, narrativa, criatividade etc.).

Na sexta etapa, definimos os aspectos estruturais do gênero conto e os elementos da narrativa. Em todas as aulas, havia debates e discussões. Assim, ouvíamos o que os discentes tinham a falar sobre a temática trabalhada, para depois apresentarmos termos e conceitos mais técnicos. Nesses momentos, sempre buscávamos inserir termos em língua inglesa para que eles pudessem ter contato com a língua de uma forma lúdica e interativa.

Na sétima etapa, devolvemos os contos produzidos, para que os discentes pudessem rever as suas dificuldades. Para tanto, fizemos um apanhado das questões mais recorrentes e explicamo-las no quadro para que cada um pudesse entender onde “errou”. Essa produção inicial serviu como o esqueleto para a reescrita do texto.



Na oitava etapa, propomos a elaboração da produção final. O plano foi a criação de *fanzine*, pois os alunos poderiam fazer uso de diversas linguagens. Além de introduzir a dinâmica dos multiletramentos, aplicando não só a forma escrita, como a visual, eles tiveram a oportunidade de demonstrar as suas habilidades criativas.

Os fanzines são publicações que trazem diversos textos, tudo que o escritor/editor julgar interessante. Na composição desse fanzine, os alunos dão vida à sua imaginação, à sua criatividade e ao seu universo particular, sendo criadores da própria história. Para tornar essa criação ainda mais dinâmica, os residentes decidiram que premiaríamos os trabalhos mais criativos, levando em consideração a estrutura do conto, a escrita em língua inglesa e as ilustrações produzidas.

3.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

Como foi apresentado na seção anterior, os residentes discutiram e mostraram a estrutura composicional do gênero textual conto de fadas (*fairy tale*). Os alunos já sabiam que toda *fairy tale* começava, por exemplo, com *once upon a time* e terminava com *they lived happily ever after*. Como sabiam como esse tipo de história é estruturada, os residentes sugeriram que houvesse uma mudança, alterando não só os personagens, mas também o final, conforme discutido em sala: “nem todo final é um final feliz” ou “nem toda princesa deve ser aquela menina inofensiva com uma beleza padrão”. Neste momento, analisaremos três produções dos alunos do 9º ano. O primeiro conto intitula-se “*Is she really a princess?*”; o segundo “*The princess and the witch*”; e o terceiro “*Deise the wolf*”.

Is she really a princess? inicia com uma pergunta que faz o leitor refletir do porquê a protagonista é uma princesa. O conto narra a história da princesa Nátia, esta que se apresenta como uma princesa de pele escura, com longos cabelos dourados e está prestes a tomar posse do seu posto no reino. No entanto, Nátia não queria ser apenas “uma princesa”, ela queria seguir seus sonhos, mesmo sendo escolhida pelos seus súditos. Por ser muito competente no que fazia, Nátia acaba tendo rivais, a Medsey era uma delas, pois ela sempre nutriu um sentimento de inveja de Nátia e queria ser a próxima rainha. Para isso, estava disposta a fazer de tudo para usurpar o trono para si. Apesar de diversas tentativas de Medsey, nos últimos minutos, Nátia consegue enfrentar todos os obstáculos e aceita ser princesa do seu reino, mas com a de se tornar uma advogada. Desse modo,



seria a primeira princesa negra, ao tempo em que não abandonaria os seus sonhos profissionais.

“*The princess and the witch*” parte de um contratempo, em que uma princesa e uma bruxa têm uma amizade secreta que traz muitos problemas. O conto é atravessado por essas turbulências e por tentativas de resolver estes problemas. Flivia e Helena nasceram em um reino distante, Flivia não gostava de ser princesa por conta das suas obrigações e estava destinada a se casar com o príncipe King. No tormento de sua vida, sempre buscava sair do castelo. Em uma das suas fugas, encontrou Helena, esta que era filha de uma bruxa e que a salvou. Desde então, ficaram amigas, mas suas famílias não se davam bem, talvez por Helena ser uma bruxa. No decorrer do conto, as duas acabam trocando de corpos, Helena se apaixona por King, mas ele não sabia que elas haviam trocado de corpo. Quando o segredo é descoberto, as famílias entram em guerra. No fim, em meio às brigas, o amor de Helena é aceito pelo príncipe e eles viveram felizes para sempre.

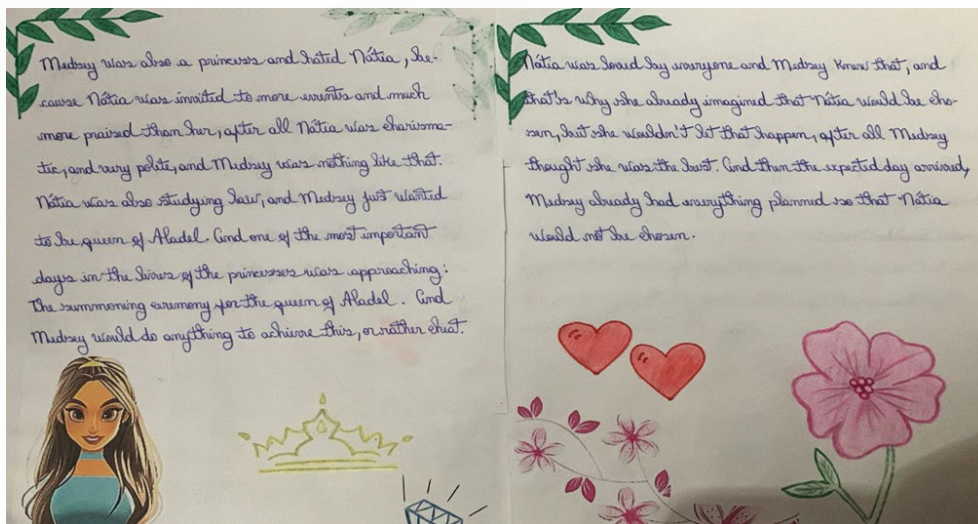
“*Deise the wolf*” conta a história de uma garota que não é uma princesa. Ela foi abandonada em uma floresta pelos pais quando ainda era recém-nascida. Com pena da garota, uma matilha de lobos começa a criá-la. Quando jovem, o sonho de Deise era ir à cidade, mas os lobos diziam que era muito perigoso e contavam como o mundo e a humanidade eram cruéis. Ao ir à cidade, Deise se assusta com toda aquela bagunça, um ambiente tomado pelo lixo, barulho e fumaça dos carros. Nesse momento, Deise volta para a selva, encontrando sua família de lobos. Em meio à confusão, Deise conhece Pedro e ele tenta raptá-la. Inicia-se uma guerra entre humanos e animais da floresta. Para acabar com a guerra, Deise aceita ser levada pelos cientistas para ser estudada, pois queriam saber como aconteceu essa adaptação. O conto termina com Deise tendo uma vida normal na cidade, podendo visitar seus amigos e familiares na floresta, mesmo sendo tratada como um objeto de pesquisa.

Como foi visto anteriormente, cada conto evidencia uma história distinta. Além de seguir o que foi proposto em sala, em relação às características dos personagens, os alunos levaram em consideração as diferentes esferas da sociedade, sendo revelado não só a magia, como o real, demonstrando que uma princesa também tem sonhos e diferenças. É possível verificar que a linguagem manifestada nas produções traduz mensagens do aluno como criador que a desenvolveu em decorrência da prática social.



A figura abaixo ilustra uma *fairy tale* desenvolvida por um dos alunos, em que ele utiliza escrita, colagens, pinturas e desenhos. É perceptível o cuidado e a delicadeza empregados em cada detalhe.

Figura 1- *Is she really a princess?*

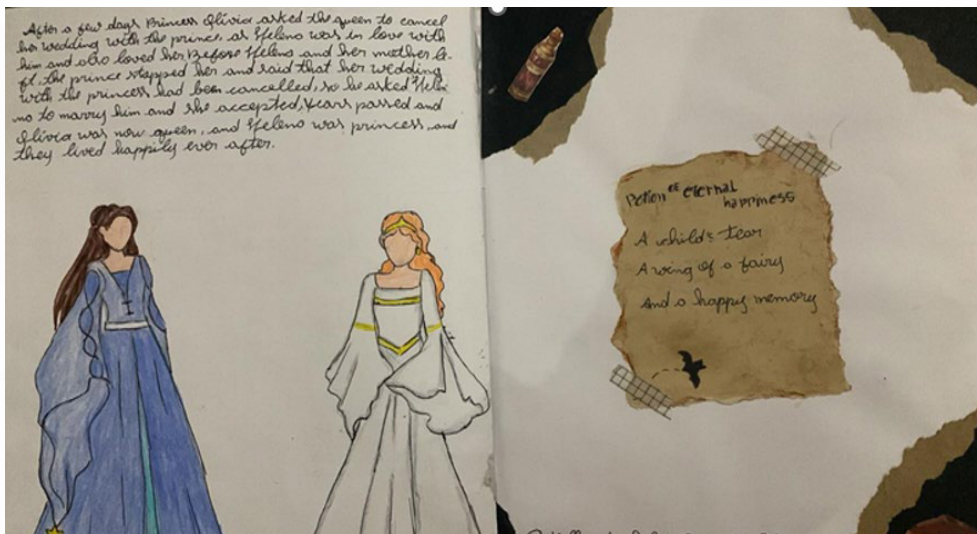


Fonte: os autores (2024).

Em “*Is she really a princess?*”, verificamos o pensamento acerca das diferenças e das realizações. Neste caso, o sonho interrompido pelo dever de ser princesa. Levando esse conto à realidade do aluno, talvez esta reflexão se relacione à dificuldade de seguir uma profissão, isto é, muitos estudantes têm o sonho de seguir uma carreira, mas, em razão da pressão familiar e social, acabam tomando rumos diferentes. É o que acontece com Nátia, em que ela deveria desistir do sonho para seguir assumir o posto de princesa. Nesse sentido, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, fazendo com que linguagem e realidade se prendem dinamicamente (Freire, 1989).



Figura 2 - *The princess and the witch*



Fonte: os autores (2024).

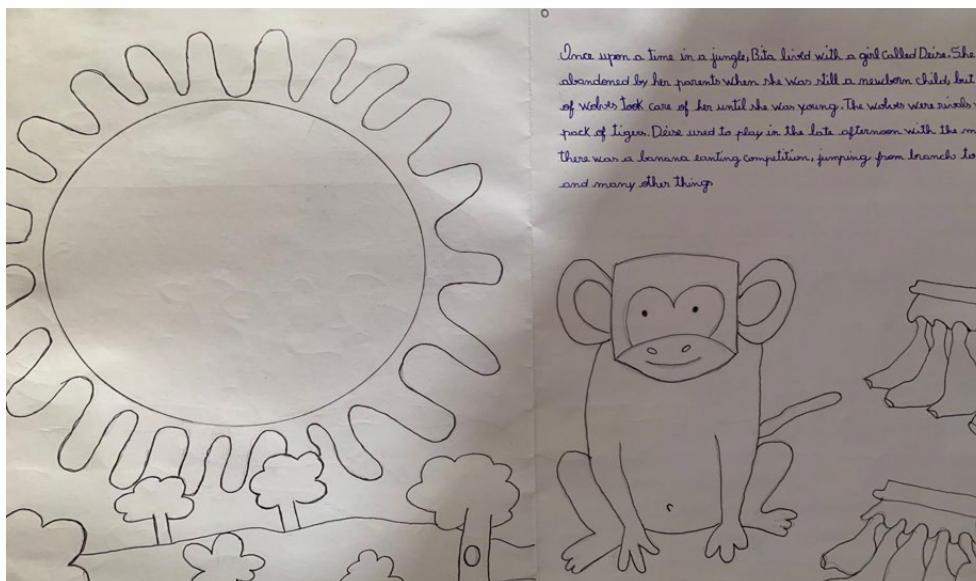
Em *the princess and the witch*, é possível observar o conflito de classes, em que Helena não podia continuar com o amor da sua vida por ser uma bruxa, e o príncipe teria que se casar com Flivia, porque era o certo a se fazer. Mesmo Helena salvando a princesa da morte, ela sempre foi vista como algo horrível.

Essa atividade uniu o útil ao agradável, em relação à forma de acessar e de criar literatura, além da inclusão da língua inglesa, visto que é difícil a leitura e a escrita em língua inglesa são consideradas complexas no ambiente da educação básica, fazendo com que muitos alunos desistam na primeira tentativa.

É factível como cada um tende a estruturar seus contos mediante a um problema que acontece na realidade, levando em consideração a magia proporcionada pelos contos de fadas, conforme observamos em “*Deise the wolf*”.



Figura 3: *Deise the Wolf*



Fonte: os autores (2024).

Em “*Deise the wolf*”, o conto é conduzido por problemas existentes no mundo, causados pela humanidade, como a poluição. O autor destaca como “o diferente” provoca reações àqueles que não conseguem compreendê-lo, tratando-o como um objeto de pesquisa. Nesse sentido, Zerene (2023) destaca que a pedagogia dos multiletramentos se baseia na formação de alunos, na perspectiva de criadores de significado, por meio de diferentes perspectivas linguísticas, culturais e comunicativas. Assim, a produção das fanzines pode incentivar a criatividade dos estudantes, usufruindo da sua visão como criador do seu próprio conto. Nessa produção vemos uma intertextualidade com o filme e a animação “*Mogli o menino lobo*”, adaptado do livro de Joseph Rudyard Kipling, um autor e poeta britânico.

Durante o processo de produção das *fairy tales*, os alunos tiveram todo o apoio dos residentes. As palavras surgiram aos poucos, como: *prince, castle, princess, kingdom, fairy tales, time, enchanted, once upon* entre outras. Em seguida, utilizamos estas palavras na formação de frases. Dessa maneira, na perspectiva dos multiletramentos, os alunos que desenvolveram suas *fairy tales* se tornaram *designers* da sua própria aprendizagem, pois agiram como participantes, ressignificando as suas práticas.

Ao analisar as *fairy tales*, percebemos um pouco da realidade que os alunos vivenciam dentro e fora da escola e que não pode ser desconsiderada



no processo de ensino-aprendizagem. As três produções analisadas revelaram seu caráter social e psicológico, na medida em que refletem práticas e vivências dos alunos, transformadas e representadas a partir do uso do vocabulário em inglês. Os discentes levaram em consideração as diferenças e semelhanças; o preconceito; a realização de sonhos; a ilusão de um final feliz que, na verdade, é um final feliz apenas para um dos lados da história, enquanto o injustiçado é preso nesta ilusão.

Os resultados foram ao encontro do nosso objetivo e contribuíram para o desenvolvimento crítico dos alunos, no ensino de Língua Inglesa, por meio dos multiletramentos. Além disso, a pesquisa favorece o uso de diferentes recursos didáticos para a leitura literária, esta que vem passando por dificuldades, pois os alunos pouco conhecem ou buscam participar desse universo. Nessa perspectiva, Nóvoa (2022, p. 3) afirma que “apesar de todas as dificuldades e todos os problemas, qualquer mudança real na educação e na pedagogia só poderá vir de dentro da profissão docente, sempre com um forte apoio externo, nomeadamente, dos acadêmicos e das universidades”.

Atendendo ao pensamento de Nóvoa, essa mudança foi colocada em prática por meio do projeto de intervenção apresentado na metodologia, em que, ao contextualizar a ligação entre multiletramentos, letramento crítico e o gênero conto, contribuimos para uma prática pedagógica que contempla as exigências atuais. Desse modo, proporcionamos não apenas habilidades linguísticas necessárias na língua inglesa e na língua portuguesa, mas também um ideal crítico da literatura e a própria imersão do aluno nas distintas realidades.

Esses resultados foram possíveis a partir da confecção dos fanzines, pois envolveu criticidade e criatividade. Esta abordagem está em um movimento contínuo de reflexão, buscando preparar os alunos para a complexidade e a diversidade linguística.

Conforme Kalantzis e Cope (2012), é necessário questionar quais conhecimentos específicos os alunos precisam aprender, para estarem melhor preparados e se comunicarem de maneira eficaz e crítica. De acordo com os autores, devemos considerar a necessidade de uma abordagem mais ampla e inclusiva do letramento, que não se limite apenas ao domínio da linguagem alfabética.

Portanto, a aprendizagem ativa e colaborativa, destacada nas atividades de debate ético e na produção de textos críticos, promove a construção autônoma do conhecimento, instigando os alunos a aplicar habilidades de letramento de forma reflexiva. A fluidez entre habilidades, tecnologias e



contextos, evidenciada na abordagem flexível e interdisciplinar, prepara os estudantes para desafios diversos.

A devolução dos textos produzidos com correção e a produção final indicam um ciclo de *feedbacks* importante para o aprimoramento contínuo, além da participação ativa com o mundo literário. Partindo do objetivo inicial ao resultado, é perceptível como todo esse planejamento os levou a reflexão sobre a literatura de língua inglesa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esta pesquisa, foram discutidas questões importantes acerca do ensino de Língua Inglesa, relacionadas a utilização dos multiletramentos. Apresentamos uma proposta didático-pedagógica com o gênero textual contos de fadas (*Fairy Tales*), com o intuito de desenvolver a criticidade dos alunos, no ensino de Língua Inglesa. Diante disso, foi possível averiguar a criatividade dos alunos a partir da produção de contos de fadas, na perspectiva dos multiletramentos.

A atuação dos residentes, juntamente com a preceptora, foi fundamental ao longo de todo o processo de ensino - aprendizagem da língua inglesa com os alunos. Percebemos uma ampliação referente ao gênero, isso porque, no primeiro momento, eles desconheciam a estrutura, o que foi diagnosticado na produção inicial.

Diante dessas considerações, acreditamos que o projeto ajudou os alunos em diversos quesitos, como a ampliação do vocabulário relacionado ao tema contos de fadas e a escrita em língua inglesa, bem como um aperfeiçoamento da própria língua materna, visto que os textos foram escritos inicialmente em português. Os residentes participaram ativamente da construção das produções textuais, enquanto mediadores do processo. Destarte, o Programa de Residência Pedagógica se mostrou um importante espaço para a promoção de uma cultura de reflexão pedagógica, disseminando práticas eficazes no planejamento e na ação educativa.

5 AGRADECIMENTOS

Agradecemos a CAPES/UNEAL, por oportunizar a nossa participação no Programa Institucional de Bolsas do Programa de Residência Pedagógica - PRP, por meio do subprojeto de Língua Inglesa e, assim, ter contribuído para a nossa formação acadêmico-profissional. Ademais, também somos



gratas ao Campus III pelo incentivo e suporte, e mais especificamente as escolas de Educação Básica que aderiram ao Programa.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295p.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **New learning: Elements of a science of education**. Inglaterra: Cambridge University Press, 2012.

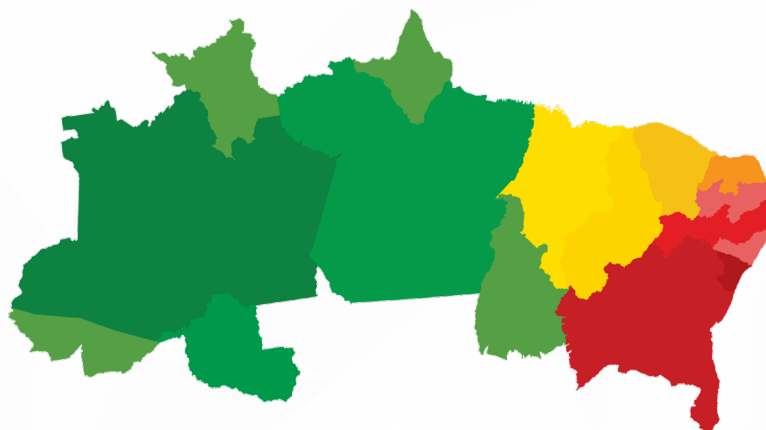
NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. e270129, 2022.

RADINO, G. **Contos de fadas e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

RODRIGUES, M. L.; LIMENA, M. M. C. (Orgs.). **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília: Líber Livros Editora, 2006. 175p.

SOUZA, L. M. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. **Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

ZERENE, S. **Os multiletramentos na BNCC sob o olhar de professores de língua inglesa**. Lajeado/RS, junho, 2023.



I CONENORT-PRP

I CONGRESSO NORTE-NORDESTE

PIBID/PRP

Tema:

Novos tempos, novos ares:
trilhando perspectivas outras
para a formação docente nos
programas institucionais
PIBID e RP

**ET 03: POLÍTICAS PÚBLICAS E
IDENTIDADE DOCENTE**



AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: AS PERCEPÇÕES SOBRE O OLHAR DOS BOLSISTAS PIBIDIANOS

Márcia Mendes de Lima¹

Luciana Aparecida de Araujo²

Resumo: O PIBID destaca-se como um dos principais programas do governo brasileiro para a formação inicial de professores. Este artigo busca explorar as percepções dos bolsistas em relação às suas motivações e às contribuições do PIBID para o desenvolvimento da identidade docente. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, por meio da utilização de entrevistas semiestruturadas com bolsistas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFRO - *campus* Ariquemes, que participaram do PIBID conforme o edital IFRO nº 61/2013, entre os anos de 2019 e 2021. Os resultados revelam que o subprojeto PIBID – IFRO - *Campus* Ariquemes facilitou uma integração/imersão gradual e orientada dos bolsistas no ambiente escolar. Ao serem questionados sobre suas motivações para participar do programa, a maioria dos bolsistas demonstrou um foco no desenvolvimento profissional, seja na área de docência, ou nas ciências biológicas aplicadas. Quanto à identidade docente, o programa proporciona uma maior proximidade dos bolsistas com a realidade da prática profissional regionalizada, desta forma atua como um mediador no processo de construção de suas identidades como professores.

- 1 Doutora em Educação na UNESP – Câmpus de Marília, Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Graduada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Educação de Porto Velho, Docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO/Câmpus Ariquemes -área biologia, Coordenadora de área do Programa Residência Pedagógica – Capes. marcia.lima@ifro.edu.br.
- 2 Livre Docente em Pesquisa Pedagógica pela FFC/Unesp/Marília. Pós-doutorado pela Fundação Carlos Chagas. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação pela FFC Unesp Campus Marília e do curso de Pedagogia da FFC Unesp, Marília.



Conclui-se que as vivências promovidas pelo PIBID não apenas enriquecem o entendimento do ambiente escolar, mas também contribuem significativamente para a compreensão da relação teoria e prática, e promovem reflexões sobre sua visão como educadores.

Palavras-chave: educação; formação docente; pibid; prática profissional; vivências.

Abstract: PIBID stands out as one of the Brazilian government's main programs for initial teacher training. This article seeks to explore the scholarship holders' perceptions regarding their motivations and the contributions of PIBID to the development of their teaching identity. The research adopts a qualitative approach, through the use of semi-structured interviews with scholarship holders from the Degree in Biological Sciences course at IFRO - Ariquemes campus, who participated in PIBID according to IFRO notice nº 61/2013, between the years 2019 and 2021. The results reveal that the PIBID – IFRO -Campus Ariquemes subproject facilitated a gradual and guided integration/immersion of scholarship holders in the school environment. When asked about their motivations for participating in the program, most scholarship recipients demonstrated a focus on professional development, whether in the area of teaching or applied biological sciences. Regarding teaching identity, the program provides scholarship holders with greater proximity to the reality of regionalized professional practice, thus acting as a mediator in the process of building their identities as teachers. It is concluded that the experiences promoted by PIBID not only enrich the understanding of the school environment, but also contribute significantly to the understanding of the relationship between theory and practice, and promote reflections on their vision as educators.

Keywords: education; teacher training; pibid; professional practice; experiences.



1 INTRODUÇÃO

O PIBID é um programa de incentivo a docência que está vinculado ao Ministério da Educação e Cultura -MEC e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, apresenta como principal objetivo ser um elo entre a teoria e a prática na formação docente, e permitir o desenvolvimento atividades de tanto pedagógicas quanto de pesquisa.

Embora tenha sido criado em 2007, foi oficialmente regulamentado em 2010 pelo Decreto nº 7.219/2010, esta regulamentação trouxe reconhecimento e diretrizes claras para o programa, e fortaleceu sua importância na educação brasileira (Brasil, 2010).

Atualmente o PIBID apresenta-se como um dos principais programas governamentais na articulação de formação de docentes no Brasil. Para isto, proporciona aos bolsistas a oportunidade participarem de experiências didático metodológicas a partir do processo de integração/imersão no cotidiano escolar da rede pública de educação e, assim, impulsiona a aproximação entre Educação Superior e Educação Básica, o que contribui para uma formação mais alinhada com as demandas e realidades da prática docente.

Nesta perspectiva os licenciandos bolsistas desenvolvem uma conexão mais sólida com a docência, pois são estimulados a refletir criticamente sobre sua prática e sobre a realidade cotidiana das escolas. Essa abordagem é importante para a formação de docentes engajados e conscientes dos desafios e oportunidades da educação atual.

Dentro do PIBID, as diversas atividades de troca de experiências e aprendizados perpassam o ambiente escolar. Os momentos de reflexão, discussões em grupo, planejamentos, e as atividades de formação complementar oportunizam valiosas experiências para os bolsistas, que podem a partir destas compreenderem melhor seus valores e crenças como professores, e adquirirem uma visão mais abrangente e consciente sobre o impacto da educação na sociedade.

Essa abordagem que integram diferentes atores, licenciando bolsistas, supervisores, coordenadores, professores das escolas, alunos e a própria comunidade escolar, não apenas fortalece o desenvolvimento profissional do bolsista pibidiano, mas também os ajuda a encontrar sua identidade na docência.

Entendemos que essa construção da identidade docente não é um processo isolado, mas sim um caminho que envolve a interação com diferentes



atores educacionais, e estes são parte fundamental desse processo, e contribuem para uma formação mais rica e significativa.

Estudos realizados por autores como Martins (2020) e Canabarro; (2015) evidenciam o impacto do PIBID nesta construção da identidade docente, e destacam a importância dessa experiência para a formação de educadores comprometidos, reflexivos e capacitados para enfrentar os desafios da educação.

O presente artigo pretende tratar sobre as percepções dos Bolsistas Coordenadores de Área, Supervisores, e Bolsistas discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas-PIBID/IFRO – Campus Ariquemes, no que diz respeito aos processos formativos de iniciação à docência por meio das experiências do PIBID- Ciências Biológicas, buscando alcançar as percepções dos sujeitos quanto às suas motivações e as contribuições do PIBID para a formação da identidade docente.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, e possui o intuito de buscar evidências nas falas dos atores. Sendo conduzidas entrevistas semiestruturadas presenciais, seguindo a metodologia proposta por Lüdke e André (1986), com os bolsistas e supervisores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFRO - *campus* Ariquemes, que participaram do PIBID no edital IFRO nº 61/2013, entre os anos de 2019 a 2021.

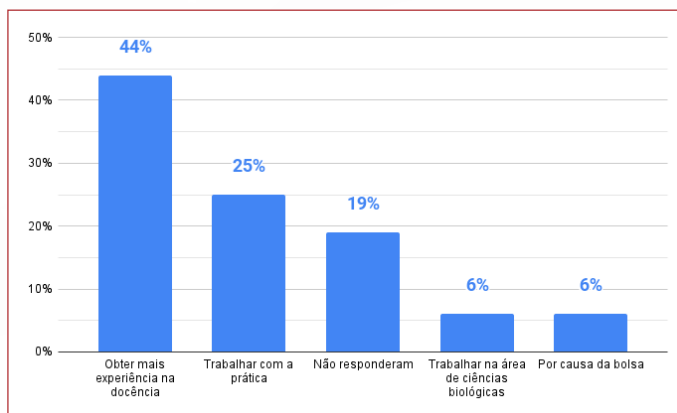
O estudo contou com a autorização do parecer de nº. 3.484.410 do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), e para assegurar a identidade os sujeitos, cada bolsista recebeu um código de identificação, “BP – Bolsista participante”, “CA – Coordenador de área” e “SA – Supervisor de área”, a participação dos sujeitos na pesquisa foi voluntária.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como anteriormente citamos, o PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é um programa de incentivo à docência. Mas o que levou os bolsistas discentes a quererem participar desse programa? Ao serem questionados os relatos foram diversos, sendo o de maior ocorrência o fato de querer obter mais experiência na docência (Gráfico 01).



Gráfico 01. Principais motivações para participação no PIBID.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados coletados, 2023.

Ao analisar as motivações que levaram os bolsistas discentes a participarem do PIBID, percebe-se que a maioria está dedicada ao seu desenvolvimento profissional, seja no campo da docência ou nas ciências biológicas aplicadas. Apenas um bolsista mencionou que sua entrada no programa foi motivada pela bolsa de incentivo financeiro. Isso demonstra o comprometimento e a busca por crescimento pessoal e profissional por parte dos bolsistas entrevistados. Ao compartilharem suas motivações, os estudantes demonstram uma compreensão de suas lacunas de formação, e encontram no PIBID uma forma para superá-las, na perspectiva que o programa oportuniza ações de imersão no campo profissional que não estariam disponíveis durante o curso de formação, ou que seriam insuficientes para atender às demandas enfrentadas diariamente pelos professores.

As narrativas dos estudantes refletem as discussões apresentadas por Tardif (2002, p. 86) e Gatti, et al. (2019), os autores evidenciam a presença dessas lacunas na formação docente. Entre estas lacunas estão a falta de articulação entre a teoria e a prática docente, e um distanciamento significativo dos cursos de licenciatura em relação à realidade vivenciada nas escolas brasileiras.

No art. 4º, da portaria nº 096/2013, fica estabelecido que o PIBID desempenha o papel de elemento articulador entre a teoria e a prática na formação docente, e permita uma aproximação entre a universidade/escola/estudante por meio da reflexão das práticas características do trabalho docente no ambiente escolar.



O programa aproxima os licenciandos de uma realidade escolar regional, ao antecipar a vivência da docência. Isso permite uma associação mais efetiva entre teoria e prática em um contexto escolar específico, ao mesmo tempo em que atua como um facilitador no processo de desenvolvimento da identidade profissional do futuro docente, age como um mediador do processo de construção do “ser docente” (Morais; Ferreira, 2014; Moryama; Passos; Arruda, 2013; Rabelo, 2017).

Ao analisar as narrativas dos bolsistas, apresentou-se de forma unânime a contribuição positiva do PIBID na formação docente. Tanto os discentes quanto os supervisores e coordenadores concordam que o programa tem sido fundamental para o desenvolvimento de diversas habilidades essenciais na formação inicial e continuada dos futuros professores. Além disso, apontam elementos importantes para a construção da identidade profissional docente.

Um dos primeiros aspectos que formam destacados nos relatos dos bolsistas discentes, é a integração gradual e orientada ao ambiente escolar, que conta com suporte e orientação dos bolsistas supervisores e coordenadores.

[...] contribui com toda certeza[...] a pessoa não vai cair ali do nada no estágio, ela vai conhecer o terreno que ela tá pisando. Quando você sai da escola, você tem uma visão da escola de um jeito, mas quando você? Entra lá como professor, você vê que é de outro jeito, então o PIBID e prepara você para isso. Você não conseguiria passar pelo estágio tão facilmente se você antes não passasse pelo PIBID, entendeu. é isso. (BP02- Grifo nosso).

Sim, com certeza.[...] A gente começa iniciando e vendo que o ensino pode ser diferente. E isso abre bastante as portas da nossa percepção, assim dá pra entender que existem várias formas de ensinar e como aplicar no ensino. E aí, junto com a teoria, a gente aprende melhor ainda, porque eu acho que se tiver só um ou só o outro, não fica interessante tão no meio tempo, isso facilita bastante a gente conseguir entender, às vezes a gente tem que se adaptar também. (BP03- Grifo nosso).

Ao participarem do PIBID o bolsista discente adquire uma experiência singular e abrangente do cotidiano escolar. Este é inserido em um ambiente educacional completo, onde têm a oportunidade de vivenciar não apenas o ensino em sala de aula, projetos, atividades, jogos, capacitações, mas também todos os aspectos que envolvem o funcionamento e a dinâmica de uma escola. Essa imersão contribui para que se sintam mais confiantes



e preparados para desenvolver outras atividades de sua formação, como estágios e intervenções pedagógicas.

Ambrosetti, et al. (2015), considera o PIBID como um programa de imersão no contexto escolar, as experiências vivenciadas nesse ambiente provocam modificações nos saberes docentes de todos os envolvidos: discentes, supervisores, coordenadores e estudantes. Isso ocorre ao criar um ambiente privilegiado de trabalho e formação docente, onde a interação prática e reflexiva contribui para uma aprendizagem significativa e transformadora.

Pimenta (2005, p.528) ressalta que identidade docente também é construída a partir do significado que cada “ator e autor” atribui às atividades realizadas no cotidiano escolar, levando em consideração seus valores, história de vida, anseios, angústias e o significado que o “ser professor” possui para ele. Além disso, as relações pessoais estabelecidas com seus pares também desempenham um papel importante nesse processo de construção da identidade profissional docente.

Deste modo o PIBID possibilita ao discente conhecer a realidade do trabalho docente de sua região, compreender suas peculiaridades e desafios cotidianos, permitindo ao futuro docente ter mais segurança para exercer a profissão. Isso proporciona ao futuro docente uma base sólida de conhecimento e experiência, e aumenta sua segurança no momento de assumirem a sala de aula.

O que ficou representado nas narrativas dos bolsistas a seguir.

Todas as experiências adquiridas no Programa foram de grande importância para a minha vida acadêmica e vão durar para o resto da minha vida. [...]Porque os conhecimentos adquiridos na execução do Programa estão sendo aplicados na vida profissional e continuará. (BP08- *Grifo nosso*).

Foi um meio de ficar confiante para dar aula futuramente, ter conhecimento e ter a certeza da escolha.” (BP12- *Grifo nosso*).

Sim, eu tinha muita vergonha de falar em público e com o PIBID isso mudou muito me ajudou e contribuiu para a profissional que me tornei. (BP09- *Grifo nosso*).

As palestras me ajudaram muito a interagir com os alunos e a ficar mais à vontade na sala de aula e na escola. (BP15- *Grifo nosso*).

Signorelli e André (2019, p. 33) ressaltam que é comum que o início da carreira docente seja marcado por dúvidas, medos e inseguranças, os quais podem desencorajar os jovens a seguir a profissão. Essa fase inicial, que



representa uma maior fragilidade na formação docente, é crucial para que se estabeleçam as interações com a escola e os colegas, e se solidifiquem as bases que serão referência ao longo da carreira do docente (Nóvoa, 2009).

Ambrosetti et al. (2015, p. 165) concordam que, ao se integrarem gradualmente ao ambiente escolar e estabelecerem os primeiros contatos, os bolsistas discentes passam a compreender melhor seu papel como futuros docentes. Isso leva a uma modificação das expectativas iniciais, e permite o estabelecimento de relações mais igualitárias entre os pares do processo, o que contribui significativamente para a construção de sua identidade como docentes.

O PIBID proporciona aos bolsistas discentes um aspecto fundamental que não é comumente encontrado nos cursos de graduação: a segurança. Apesar de ser um sentimento subjetivo, esse é construído a partir de experiências objetivas vivenciadas pelos bolsistas durante sua participação no programa.

Nas narrativas dos bolsistas, é perceptível o surgimento desse sentimento de segurança em diversas situações: por meio do trabalho coletivo, no planejamento, das orientações, na flexibilidade de ajustar o planejamento, na ausência da pressão imediata de assumir uma sala de aula, na superação do receio de falar em público, e na presença e acompanhamento constante da supervisora e coordenadora, que oferecem suporte contínuo. Esses elementos, são fatores que conferem o sentimento de segurança segundo o bolsista do PIBID (Signorelli; André, 2019).

Um dos maiores temores dos futuros docentes é entrar na sala de aula pela primeira vez. Ter a oportunidade de conhecer o ambiente de trabalho antecipadamente oportuniza uma imersão gradual e menos traumática ao futuro docente. As bolsistas discentes acreditam que:

Tipo, a gente só fica... porque tem o estágio, né? Para poder formar e tal... só que o PIBID, você vai fazendo passos gradativos e se inserindo no contexto escolar de uma maneira linear, não tão abrupto assim, já. E também não fica só como observador, você já chega sendo parte do grupo e algo que você vê que vai mudando a estrutura escolar para melhor. (BP03- Grifo nosso).

Sim. Porque através do programa foi adquirido muita experiência para formação acadêmica. (BP12- Grifo nosso).

Sim, porque o PIBID nos ajuda a ter uma proximidade com os alunos e com a escola nos preparando para o estágio. (BP15- Grifo nosso).



No desenvolvimento desse processo, o bolsista supervisor e orientador desempenha papéis cruciais. Ao bolsista supervisor caberá a responsabilidade de guiar e acompanhar os bolsistas discentes em suas atividades no ambiente escolar, enquanto o bolsista coordenador é encarregado de orientar e impulsionar os objetivos do programa. Esses são elementos essenciais para o êxito do subprojeto na integração harmoniosa entre a universidade, a escola e os discentes.

O PIBID, em sua essência, busca fomentar o amor pela docência. O programa espera que, ao se integrarem ao sistema os bolsistas discentes não rem integrados ao sistema, os bolsistas discentes não desistam das salas de aula, mesmo diante das dificuldades que podem enfrentar (salas lotadas, falta de material, desvalorização salarial, pouco estrutura escolar, entre outras). Na visão humanizada deste programa, espera-se que esses novos docentes encontrem formas de superar essas adversidades, e se mantenham comprometidos com a educação e na busca por meios para superarem os desafios encontrados.

Esse embate com a realidade no ambiente escolar público leva também os futuros docentes a valorizarem o trabalho dos professores, e estes veem nos bolsistas discentes uma forma de revitalizar o cotidiano escolar, com novas ideias e contribuições ao trabalho docente.

Esse confronto com a realidade no ambiente escolar público também faz com que os futuros docentes valorizem o trabalho dos professores atuantes na escola. E estes enxergam nos bolsistas discentes uma oportunidade de revitalizar o cotidiano escolar com novas ideias e contribuições para o trabalho docente. Essa interação não só beneficia os bolsistas, mas também os professores, o que enriquece o ambiente de aprendizagem com perspectivas inovadoras.

Segundo Nóvoa (2009. p, 15), a etapa em que o discente atravessa de discente para professor é fundamental para consolidar as bases de uma formação com “[...]referências lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente.”

Assim, a construção da identidade docente, embora tenha início com a teoria apresentada nos cursos de formação, só se completa com a compreensão da complexidade da profissão no ambiente escolar, seja durante o estágio, ou por meio da participação em programas de incentivos, como o PIBID ou a Residência Pedagógica.

Esses programas proporcionam uma vivência/imersão antecipada no ambiente escolar e possibilitam trocas de experiências com todos os



envolvidos no processo, como orientadores, supervisores, estudantes da escola parceira, equipe de gestão, entre outros. Isso auxilia o futuro docente no constante trabalho de reflexão e reconstrução de sua prática.

Outro ponto a ser considerado é o trabalho dentro da sala de aula junto aos estudantes. Nos relatos, percebe-se que o PIBID oferece a oportunidade de proporcionar o conhecimento da realidade educacional e suas várias nuances.

Proporcionou a aproximação da escola, e a realidade dos Alunos e professores. (BP010- Grifo nosso).

Contribuiu e muito para compreender na prática como era a rotina docente, pois somente no estágio não seria possível essa percepção. (BP13- Grifo nosso).

Com certeza, como desenvolver um projeto dentro da escola. E como fazer uma aula mais dinâmica. (BP14- Grifo nosso).

O contato direto com a escola e a realidade na educação atual, sob a orientação e supervisão de professores e mestres, foi a maior contribuição para atuação e permanência na docência. Aprimorou os conhecimentos adquiridos em sala de aula, com a prática e o contato direto na comunidade escolar. (BP16- Grifo nosso).

O PIBID, trouxe aos bolsistas a perspectiva de que a escola não se resume apenas à sala de aula. O programa oportuniza ao bolsista discente conhecer o espaço escolar como um ambiente rico em ensino e aprendizagem, o que amplia o papel do docente na construção de uma prática reflexiva e adaptada à realidade local.

Segundo Freire (2001), a formação docente é uma jornada constante, onde a reflexão crítica sobre suas práticas desempenha um papel fundamental. Nesse contexto, compreender a interação entre teoria e prática no ensino é essencial para cultivar uma consciência reflexiva e contextualizada. Isso representa um aspecto diferencial na busca pela formação de uma prática docente reflexiva e conectada com a realidade regional.

Signorelli e André (2019) destacam que o PIBID promove um diálogo significativo entre a universidade e a escola, mesmo que cada instituição tenha funções específicas. Enquanto as universidades têm a responsabilidade de oferecer cursos de formação e garantir uma base teórica e metodológica consistente, a escola é o espaço onde o futuro docente desenvolve sua prática profissional. Essas instituições se complementam na formação do docente, e devem estabelecer uma relação próxima com a prática docente



de todos os envolvidos. Portanto, não é mais aceitável manter essa distância entre elas. O diálogo deve ser contínuo, entre as universidades e as escolas básicas, e juntamente com a reestruturação dos currículos dos cursos de formação, que devem visar estabelecer vínculos de colaboração entre elas, pode ser um passo significativo para a formação de docente.

Assim, o exercício da docência se configura como uma ação em constante transformação e renovação, tanto no aspecto teórico quanto prático. Isso requer a criação de vínculos significativos, o reconhecimento da importância social do papel do professor e o estabelecimento de parcerias sólidas entre os cursos de formação e as escolas, pois sem isso, não é possível formar docentes que estejam preparados para o contexto educacional atual. Essa perspectiva, é observada nos relatos dos bolsistas:

Ah com certeza, [...] e aí esses programas vem nesse sentido de fazer você repensar as coisas e você realmente acredita que é possível fazer diferente. Bom é essa a percepção que eu tive, de que esse é o objetivo principal trazer essa indagação, esse questionamento, da pessoa realmente se tornar consciente e fazer diferente apesar do sistema de novo, que é sempre ele que oprime mesmo professor, numa escala que até grande parte dos professores com que a gente teve contato, não só nesta escola, mas no estágio, e ambiente de trabalho. Muitos acabam com o tempo desistindo, eles tentam, uma, duas, três vezes fazer as coisas diferentes, eles vão ficando desacreditados. e deixam de tentar e começar a abordar aquelas válvulas assim “não, se você der aula e um aluno tiver prestando atenção, você dá aula pra aquele aluno” isso é tão frustrante para gente enquanto está entrando na educação, porque uma sala de 30 alunos, você tem que acreditar que você pode fazer diferença na vida daqueles pelo menos na sua matéria, pelo menos apoiar eles no aspecto de vida pessoal, até enquanto eles estão na escola para que eles consigam voltar a acreditar no potencial deles. (BP07- Grifo nosso).

Os bolsistas discentes percebem o PIBID como uma oportunidade de resgatar o idealismo do professor, acreditam que são capazes de promover as mudanças necessárias na educação, mesmo diante das limitações do sistema em que estão inseridos. Lenger (2011, p. 12), ressalta que existe uma dicotomia entre a visão “[...]idealizada e a realidade concreta da profissão docente.”

Ao participar do programa, o bolsista discente acaba por muitas vezes por se deparar com uma realidade na qual muitos professores estão desmotivados e insatisfeitos, tanto em questões sociais, quanto pessoais, demonstrando indisposição. Essa experiência pode levar o bolsista a questionar a qualidade



e a competência da docência no contexto social, o que pode desencorajá-lo a seguir a carreira como docente.

Nas narrativas dos bolsistas discentes, estes buscam encontrar soluções para atenuar os impactos das fraquezas do sistema em suas carreiras, e identificam as mudanças necessárias e viáveis dentro da realidade para um bom desenvolvimento do subprojeto na escola parceira.

É inegável que aspectos como, a escassez de materiais para realizar atividades nas escolas, a falta de estrutura adequada, a falta de valorização da carreira docente, a desconexão entre o plano de carreira dos professores e a realidade, a insegurança profissional, a ausência de apoio e a rigidez no planejamento e execução das atividades escolares, como apontado pelos bolsistas em seus relatos, têm desestimulado os jovens a seguir a carreira do magistério.

Esses aspectos representam desafios significativos que precisam ser enfrentados para tornar a profissão mais atrativa e garantir a formação de profissionais qualificados na área da educação (Lima, 2021).

Gatti, Barreto e André (2011) destacam em suas pesquisas sobre carreira docente que fatores como: condições de trabalho, os salários, a falta de infraestrutura escolar e a formação insuficiente para lidar com os desafios do ensino atual, são mencionados pelos professores como fatores que contribuem para a insatisfação profissional.

Outro fator relevante mencionado pelas autoras é que, para alcançar um bom desempenho, é fundamental garantir o apoio didático-pedagógico aos docentes em exercício, disponibilizar recursos materiais, oferecer infraestrutura e segurança na escola, e priorizar a atenção aos professores iniciantes, seja por meio de programas como o PIBID, Residência Pedagógica, entre outros, de modo a integrá-los gradualmente ao ambiente escolar (Gatti, Barreto, André, 2011, p. 206). Mesmo com uma imersão orientada do bolsista discente no ambiente escolar e políticas no campo da formação docente em âmbito nacional, é importante ressaltar que ainda enfrentamos a realidade das escolas públicas, que sofrem com graves problemas como a falta de espaço adequado para formação. Nesse contexto, torna-se essencial um delineamento claro das políticas de valorização da carreira docente, que visem melhorar as condições de trabalho e assegurar a permanência dos jovens na profissão.

Todos os aspectos detalhados e complexidades discutidas até o momento, que influenciam a formação da identidade docente, são parte um processo contínuo e contextualizado na história e na experiência individual



do sujeito. Essas nuances não são fixas ou externas, mas sim um processo contínuo que se desenvolve na formação de um “sujeito historicamente contextualizado” (Pimenta, 2005, p. 18). A integração dos bolsistas com a profissão docente no contexto escolar regional por meio do PIBID permite uma série de processos essenciais para a construção de suas identidades como docentes, permite processos de construção, ressignificação, mobilização da teoria e sua aplicação à prática docente, e a percepção do ensino como realidade social e regional. Esse é um processo contínuo que contribui para a formação e consolidação das identidades dos bolsistas como educadores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos dados e das narrativas apresentados neste artigo, é possível realizar algumas reflexões sobre as motivações dos sujeitos que participaram do PIBID. Além disso, este momento será marcado pela discussão de algumas das considerações acerca das contribuições do PIBID para a construção da identidade docente, bem como os principais resultados encontrados ao longo deste estudo.

Quanto a motivação para a participação no programa está ligada ao desejo de desenvolvimento profissional, tanto na docência quanto na área das ciências biológicas aplicadas. Isso demonstra que os estudantes entendem e questionam as lacunas existentes na formação acadêmica, buscando no PIBID uma oportunidade para superá-las. O programa proporciona ações de integração orientada no ambiente profissional, que não estariam disponíveis durante o curso de formação ou seriam insuficientes para atender às demandas de uma formação contextualizada e regionalizada.

O PIBID tem um papel fundamental no processo formativo dos bolsistas, que incluem discentes, supervisores e coordenadores. Entendemos que a formação docente é contínua e progressiva, permeada por diversas influências pessoais, sociais, culturais, profissionais, políticas e educacionais. Esse processo não se encerra com a formação na graduação, mas se estende ao longo de toda a carreira docente (Pimenta, 2005; Morgado, 2011; Paniago; Sarmiento; Rocha, 2018).

Assim, o ambiente escolar, antes visto apenas como um local de trabalho profissional, torna-se, por meio do PIBID, um ambiente de formação docente para os bolsistas. Essa transformação ocorre devido aos diversos processos formativos que acontecem durante a imersão dos bolsistas nesse ambiente: a teoria é aproximada da prática, a rotina escolar é organizada



com o suporte dos supervisores e coordenadores, e há espaço para reflexão sobre o conhecimento e a realidade escolar local. Essa experiência coletiva se converte em conhecimento profissional, com o apoio de todos os pares do processo.

Além disso, outro ponto relevante a ser considerado é a ampla abrangência do PIBID. O programa está estabelecido em âmbito nacional, e alcança um número significativo de discentes, profissionais docentes em atividade e instituições de ensino em diversas regiões do país. Essa amplitude tem uma importância fundamental no processo de formação inicial e continuada, pois permite a incorporação dos aspectos regionais, sociais e culturais de cada localidade no processo formativo do futuro docente. Isso ocorre por meio da vivência dos bolsistas no contexto escolar específico de suas regiões.

Um dos aspectos mais relevantes para a formação prática na docência, e a construção da identidade profissional docente e a formação inicial é a interação entre o bolsista e o ambiente escolar, que se desenvolve gradualmente por meio das experiências vivenciadas no subprojeto PIBID. Nesse contexto, o bolsista é orientado por professores experientes e capacitados na área de atuação, os quais, em conjunto com os coordenadores de área, promovem um processo colaborativo de formação, uma formação *inter-pares*.

Ao proporcionar aos bolsistas discentes do PIBID o desenvolvimento gradual e orientado das etapas de integração com a profissão, busca-se criar um ambiente que promova o sentimento de segurança. Isso porque eles estarão acompanhados desde o planejamento até a execução das atividades, passam pela redação dos relatórios e por apresentação dos resultados para a comunidade acadêmica e escolar. Essa abordagem visa estimular a reflexão sobre as experiências práticas vivenciadas no programa, e busca instigar a criticidade nos bolsistas para que estejam mais preparados para a docência ao término de sua formação inicial.

5 AGRADECIMENTOS

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) e da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC)”.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES. **Portaria normativa CAPES nº 260**, de 30 de dezembro de 2010. Aprova Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). 2010a. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo/detalhar?idAtoAdmElastic=522>

MARTINS, Leticia Bernal. **As contribuições do PIBID para a formação inicial de professores**: uma análise de sua produção acadêmica. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), (2009-2019). 514 p. Marília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193442>

CANABARRO, Paulo Henrique Oliveira. **A contribuição do PIBID na formação de professores de Biologia**: uma reflexão sobre a prática. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18706>

LÜDKE, Marli; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 5. ed. São Paulo: EPU, p.123. 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 9-325. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/1755381/mod_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional.pdf

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf

MORAIS, João Kaio Cavalcante; FERREIRA, Maria Aparecida Dos Santos. Profissionalização docente: construindo saberes a partir da prática no PIBID. **HOLOS**, v. 5, p. 112-120, 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2096>



MORYAMA, Nayara; PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sergio de Mello. Aprendizagem da Docência no PIBID-Biologia. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**. v. 6, n. 3, p. 191-210, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/38157>

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FGxQczxQYCjvQfyLdvGfTRc/?format=pdf&lang=pt>

RABELO, Daniely Bárbara Bollis. **Narrativas e experiências no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Biologia da UFES: investigando as contribuições para a profissionalização**. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8601>

AMBROSETTI, Neusa Banhara; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. Pibid e a Aproximação entre Universidade e Escola: Implicações na Formação Profissional dos Professores. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 10, n.2, p. 369-392, Blumenau, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p369-392>

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>

SIGNORELLI, Glauca.; ANDRÉ, Marli. Contribuições do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) para a inserção profissional de professoras iniciantes. **Devir Educação**, v. 3, n. 2, p. 27-52. Lavras, 2019. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/173>

NÓVOA Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/scexx0>



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2001

LENGER, T. Rainer, Profissionalização docente: entre vocação e formação. *La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura*. v. 16, n. 2. 2011. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/download/195/209>

LIMA, M. M. de. **PIBID ciências biológicas: experiências formativas do Instituto Federal de Rondônia, campus Ariquemes**. 2021. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/234668>

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira, SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. *Educação em Revista [online]*. v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698190935>



OS INDICADORES EDUCACIONAIS DA ILHA DO MARAJÓ: REFLEXÕES SOBRE OS PERSISTENTES RETRATOS DO MUNICÍPIO DE BREVES

Solange Pereira da Silva¹
Débora Cristhiny Silva Otoni²

Resumo: o presente texto analisa a educação no Marajó, voltada para as séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando os indicadores divulgados a partir da base de dado Qedu - Inep do ano de 2019 a 2022. A pesquisa foi construída com objetivo de subsidiar a construção do subprojeto para o Programa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Pará intitulado, “Práticas Pedagógicas Inovadoras no reforço do processo de alfabetização das séries iniciais do Ensino Fundamental”. O estudo aproxima da pesquisa quanti qualitativa, porque busca-se compreender a problemática do mundo em que se vive a partir de aspectos mensuráveis, relacionado com realidade objetiva produzida no lugar. Neste sentido, utilizou-se da revisão bibliográfica e análise documental, para responder a seguinte questão: Quais são os indicadores de reprovação aprovação dos alunos matriculados nas séries iniciais? Nessa tarefa, confronta-se os dados dos indicadores das escolas localizadas no município da área urbana e do campo, com os processos de alfabetização e verifica que a política de nove anos, a implementação dos ciclos de alfabetização e a avaliação externa não se sustentam na realidade social do Marajó, em específico no município de Breves. Conclui-se que os altos índices de reprovação negam os Direitos Humanos das crianças em

- 1 Doutorado em Educação do PPGED. Professora do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação e Ciências Humanas. Coordenadora de Área do Programa de Iniciação a Docência da Universidade Federal do Pará. Campus Universitário do Marajó, Breves. solangesilva@ufpa.br
- 2 Graduada em Licenciatura do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Humanas, Bolsista do Programa de Iniciação da Docência da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Marajó – Breves. deboraotoni25@gmail.com



acessar um dos bens mais preciosos de toda humanidade, que é aprender a ler, escrever e prosseguir seus estudos, assim como negam o processo de humanização para cada criança em particular.

Palavras-chave: Humanização; acesso; permanência; formação dos sujeitos;

Abstract: this text analyzes education in Marajó, aimed at the initial grades of Elementary School, considering the indicators released from the Qedu - Inep database from 2019 to 2022. The research was constructed with the aim of supporting the construction of the subproject for the Teaching Initiation Program at the Federal University of Pará entitled, “Innovative Pedagogical Practices in reinforcing the literacy process in the initial grades of Elementary School”. The study is close to quantitative and qualitative research, because it seeks to understand the problems of the world in which we live based on measurable aspects, related to objective reality produced in the place. In this sense, we used a bibliographical review and documentary analysis to answer the following question: What are the indicators of failure and approval of students enrolled in the initial grades? In this task, data from the indicators of schools located in the municipality of the urban and rural areas are compared with the literacy processes and it is verified that the nine-year policy, the implementation of literacy cycles and external evaluation are not sustainable in reality. of Marajó, specifically in the municipality of Breves. It is concluded that the failure rates deny the Human Rights of children to access one of the most precious assets of all humanity, which is learning to read, write and continue their studies and deny the process of humanization for each child in particular.

Keywords: Humanization; access; permanence; training of subjects ;



1 INTRODUÇÃO

É consensual para as diferentes áreas do conhecimento, seja, a linguística, a psicolingüista, pedagogia, filosofia, psicologia, história, que a apropriação da capacidade de leitura e escrita elevam os mais complexos meios de apropriação dos elementos culturais construídos pela humanidade. Contudo, não basta nascer em uma sociedade letrada para que haja a garantia do ser humana dominar a linguagem escrita, “ao contrário da linguagem oral, a apropriação desse elemento da cultura humana exige processos formais e sistemáticos, sendo a escola um dos espaços fundamentais para a existência da educação formal. (Silva, 2021, p.21).

A experiência passada e atual dos homens se reflete na busca pela apropriação dessa tecnologia (Soares 2022). Quando os homens inventaram a escrita na Antiguidade, segundo os estudos de Cagliari (1996, p.13) “não era privilégio de ninguém. É falsa a idéia de que somente os sacerdotes, os reis ou pessoas de grande poder dominasse a escrita e a usassem como um segredo do Estado”. O autor argumenta a partir dos fatos históricos a seguinte questão,

Quando um faraó enche todas as paredes e até colunas com escrita e exibe isso publicamente, não pensa, certamente, que essa seja a melhor maneira de guardar um segredo de Estado. Ao ler o que ele mandou escrever, ficamos sabendo que às vezes, o texto tem como interlocutor o próprio povo. [...] na Mesopotâmia, Hamurabi mandou publicar em praça pública um código deles para que o povo soubesse sob quais leis vivia e como deveria se portar em sociedade.

No geral, o processo de ler e escrever sofreram várias reformulações nos diferentes contextos históricos. Na idade Média, registra-se na literatura, que havia poucas escolas, e as crianças passaram a ser educadas no seio no âmbito familiar. Cagliari (1998, p.21) explica que a Revolução Francesa, instituiu o movimento de escolarização para todos,” uma delas foi a responsabilidade do Estado com a educação das crianças, introduzindo a alfabetização como matéria escolar”. De acordo com Marx e Engels, em sua obra Manifesto do Partido Comunista (2015, p.65), “a burguesia desempenhou um papel altamente revolucionário” em todos os aspectos da vida material para garantir o processo hegemônico de dominação. Naquele contexto, a educação e



formação humana foram considerados instrumentos fundamentais para alavancar o novo projeto de sociedade.

Saviani (2008, p.15) explica que “o direito a todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia” havia naquele contexto, o ideal fixado da nova classe em ascensão, defendia que, “para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância”. (Saviani 2008, p.15).

Enquanto classe revolucionária dos meios de produção, a burguesia modificou todas as relações sociais, “subordinou o campo à cidade” e reivindicou, inicialmente, a educação laica e universal para todos. Contudo, as aspirações burguesas referentes à escola pública sofreram várias alterações, em alguns momentos, justificadas como obrigatórias, em outros momentos chegaram a ser revogadas, como, por exemplo, o caso da França, como assinala Martins (2009, p. 173), “[...] na nova Constituição Francesa de 1795, os segmentos de ensino elementar e secundário passaram a ser pagos; suprimiram o salário do professor da escola elementar, que passou a receber uma pequena contribuição dos estudantes”.

Com o avanço da sociedade capitalista e a necessidade de acumular recursos e poder, os ideais defendidos inicialmente pela classe burguesa entram em contradição, explica Saviani (.2008, p.5) “Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário”.

Em síntese, os valores que definiram historicamente a educação e a formação humana no âmbito da educação escolar englobaram também concepções teóricas e científicas, que justificaram contraditoriamente o processo de formação regulada pelo Estado. Em tese, essas concepções foram determinadas por grupos hegemônicos, movidos pelo avanço do capital produtivo e por novas exigências de formação, sendo asseguradas através de um conjunto de leis, decretos e pareceres, que geraram, historicamente, diferentes formas de organização da educação, mas sem provocar avanços estruturais significativos. (Silva 2021).

A par da influência dominante e da apropriação de riquezas, ascendeu-se o processo de colonização brasileira. Desde o império, a primeira constituição de 1891, que não se preocupou com a educação em geral e nem particular e referendou a responsabilidade dos estados com os ensinos



primários, as tentativas de ensinar a todos a ler e escrever, processo de sistematização do ensino, a democratização da educação para todos, e a garantia do direito a educação preconizada pela Constituição de 1988, ainda não foi concretizada.

Constata-se a partir de autores como Saviani (2013), Soares (2021), Freire (1990) Silva (2021) que o acesso a herança cultural de ler e escrever por todos os indivíduos da classe trabalhadora constituiu-se, historicamente, na luta pela democratização da escola pública. Todavia, esse acesso, ainda não se constituiu como um direito em diferentes regiões do Brasil, as disparidades são tão aviltantes, que retraduzem na possível existência de múltiplos sistemas educacionais, quando se analisam os dados na atualidade.

Neste sentido, o presente texto analisa a Educação na região do Marajó, voltada para as séries iniciais do Ensino Fundamental, em específico, as séries iniciais, a partir da base de dado dos indicadores divulgados a partir da base de dado Qedu - Inep do ano de 2018 e 2022. Elenca-se como objetivo, analisar os indicadores de reprovação aprovação dos alunos matriculados nas séries iniciais, e como esses resultados provocam a negação ao direito das crianças se apropriarem da leitura, escrita, os processos de alfabetização e letramento (SOARES, 2021).

O estudo buscou mapear elementos da educação da região, e elegeu como foco o município de Breves, em razão da construção do subprojeto vinculado a Faculdade de Educação e Ciências Humanas, do Programa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Pará, realizado no Campus Universitário do Marajó, Breves.

Afinado com essa preocupação, buscou-se com esse texto apresentar parte do mapeamento dos dados entre os anos de 2018 a 2022, principalmente, no contexto pós pandêmico, com a perspectiva de desmistificar que essa problemática da região não vem ocorrendo somente consequência dos efeitos da pandemia, e sim, como uma situação recorrente. A fonte que sustenta o estudo anunciado, é a base bibliográfica e uma base documental, e base de dados da plataforma Qedu e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), além de autores como Cagliariari (1998), Saviani (2008) Freire (1999), Freire (2001). O texto, está estruturado nessa Introdução, metodologia, resultados e discussões e breves considerações finais.



2 METODOLOGIA

Trazendo como questão central questão dos indicadores da educação na região do Marajó, em específico, do município de Breves, acerca da leitura e da escrita, e processos de alfabetização para as séries iniciais, o estudo se aproxima pedagogia histórico-crítica, por entender, a partir de Saviani (2013, p. 97), a necessidade de abarcar “a educação no seu desenvolvimento histórico e a possibilidade de articular uma proposta pedagógica de educação escolar tal como ela se manifesta no presente”.

Essa concepção teórica, com base em Marx, compreende que “o acesso ao saber, à cultura letrada, como elementos necessários ao processo de humanização”, (Saviani 2013, p. 15), e se apresenta como uma proposta teórica contra hegemônica que difere das pedagogias hegemônicas postas na atualidade. Marx e Engels na Ideologia Alemã (2007, p. 47) destacam que “as ideias dominantes são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; [...], portanto, é a expressão das relações que fazem de uma classe, a classe dominante”. Em função dessa preponderância, constitui-se o processo de determinações dos conceitos que estabelecem a consciência de classe na sociedade capitalista e regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo histórico.

Como a referida realidade do município de Breves, não foge da dinâmica social e histórica nacional, a dinâmica de elaboração do estudo, se apoia em perceptiva quanti qualitativa, para explicar a realidade. De acordo com Minayo; Sanches (1993, p. 247) a pesquisa, quanti qualitativa “permitem que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais, ou seja, aporte teórico, análise críticas, base de dados mensuráveis”.

Nesse sentido, utilizou-se a revisão da literatura sobre os processos históricos o processo de alfabetização no Brasil. Buscou coletar os dados da base de indicadores educacionais, que se apresenta como método de estudo da educação brasileira, localizou os Relatórios produzidos sobre a educação no Marajó e em específico do município de Breves.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde a provação o Plano Nacional da Educação - 2001-2010, forma definidas metas e objetivos referentes à alfabetização, nas quais se destacam-se a universalização do atendimento de toda a clientela do Ensino



Fundamental, garantia do acesso e a permanência de todas as crianças na escola, atendimento com qualidade da educação nas regiões em que se demonstrarem necessários, com programas específicos, e colaboração da União, dos Estados e dos Municípios. (BRASIL, 2001).

Contudo, quando se trata do Marajó, os indicadores educacionais revelam que aproximadamente vinte e quatro anos depois, essa meta, não atingiu a sua materialização. Destaca-se que a Ilha do Marajó, está localizada no estado do Pará, na Região Amazônica. Definida como uma mesorregião formada por 17 municípios, conforme o resultado do Censo 2022 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui uma população de aproximadamente 593.822 pessoas.

Demarcada por uma geografia espacial de rios, florestas, com uma biodiversidade exuberante, as populações tradicionais, ribeirinha, vem sofrendo historicamente, os processos de exploração, as quais se intensificaram com nos diferentes ciclos econômicos, desde a extração da borracha, ao ciclo da madeira. Inúmeras famílias desempregadas, e vidas fragilizadas, não tem assistência à saúde de qualidade, falta de segurança, violação do gênero, e educação precarizada. A população vive na maior bacia hidrografia do mundo, e mesmo assim, sofrem pela falta de água potável, nas residências e nas escolas.

Segundo o Instituto Água e Saneamento, a pesquisa realizada o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES, 2023), “cerca de 86% das escolas não têm infraestrutura mínima adequada para o ensino aprendizagem, [...] 13% não tem banheiros adequados, 69% faltam água ou atendimento inadequado e, em 78% o problema é a coleta e o tratamento de esgoto.

Nessa teia de relações, as condições de acesso espacial, quase sempre são realizadas via hidrovias, conduzidos por grandes navios e balsas, e pequenos motores, canoas e rabetas. É uma das regiões com uma beleza exponencial, constituída de saberes e conhecimentos plurais e diversos. Todavia, quando se estuda os processos educacionais, se revelam números alarmante nos processos educacionais, sobretudo nas séries iniciais.

Conforme os dados do Censo Escolar (2018), o maior número de escolas está localizado nas escolas do Campo. Parte dessas escolas, funcionam no formato de classes multisseriadas, com longas distâncias, variando de 30 minutos a 12 horas de distância do município a qual pertencem (SILVA, 2021). Em relação ao rendimento do Ensino Fundamental, séries iniciais,



considerando as taxas de aprovação, abandono e reprovação, apresentam índices bastante elevados, como representado na tabela 1,

Tabela 1: Rendimento escolar nas séries iniciais dos municípios do Arquipélago do Marajó - 2018

Mun.	1º ano			2º ano			3º ano			4º ano			5º ano		
	A	AB	R	A	AB	R	A	AB	R	A	AB	R	A	AB	R
Afuá	90,5	5,4	4,1	90,0	4,2	60,3	60,3	5,3	34,4	65,3	7,8	26,9	73,8	6,7	19,5
Anajás	96,4	3,2	0,4	96,3	2,9	57,7	57,7	2,6	39,7	95,1	4,1	0,8	59,4	5,4	35,2
Bagre	96,0	4,0	0,0	97,9	1,9	65,7	65,7	5,8	28,5	65,5	5,9	28,6	67,5	7,8	24,7
Breves	83,5	4,7	11,8	88,9	2,9	86,5	86,5	2,9	10,6	40,4	4,8	54,8	52,8	6,5	40,7
C/Arari	98,7	1,3	0,0	98,6	1,4	73,8	73,8	2,3	23,9	72,1	5,3	22,6	80,2	4,8	15,0
Chaves	94,9	0,9	4,2	94,3	1,2	57,8	57,8	2,0	40,2	93,8	1,6	4,6	63,4	3,5	33,1
Curralinho	90,4	3,0	6,6	94,5	1,4	56,3	56,3	2,6	41,1	87,7	3,5	8,8	59,8	5,2	35,0
Gurupá	88,7	7,5	3,8	88,1	5,9	61,3	61,3	4,6	34,1	64,2	7,1	28,7	70,6	9,5	19,9
Melgaço	76,6	8,8	14,6	76,2	9,6	53,2	53,2	3,3	43,5	62,2	3,9	33,9	69,5	4,0	26,5
Muaná	98,5	1,5	0,0	99,4	0,6	76,3	76,3	0,9	22,8	78,9	1,8	19,3	80,7	1,6	17,7
Ponta/Pedr	97,3	2,7	0,0	99,6	0,4	78,7	78,7	1,2	20,1	86,6	2,5	10,9	80,8	2,4	16,8
Portel	89,2	6,5	4,3	92,1	3,7	54,4	54,4	4,9	40,7	92,2	4,1	3,7	56,5	10,3	33,2
Salvaterra	98,5	1,2	0,3	98,0	1,0	71,6	71,6	3,1	25,3	77,8	2,4	19,8	85,1	5,3	9,6
Santa/C Arari	89,2	10,8	0,0	91,1	8,9	63,7	63,7	3,5	32,8	95,0	3,6	1,4	65,5	3,5	31,0
São S. B. Vista	91,9	2,2	5,9	93,5	0,8	75,8	75,8	0,8	23,4	78,2	2,4	19,4	84,4	2,4	13,2
Soure	93,6	1,8	4,6	95,4	0,2	76,4	76,4	2,1	21,5	79,4	1,9	18,7	86,2	1,2	12,6

Fonte: Censo Escolar. QEdu (2018).

Legenda: A. Aprovados; Ab. Abandono. R. reprovação

Registra-se que no ano de 2018, o município denominado Oeiras do Pará, ainda não estava definido como uma das cidades da mesorregião do Marajó. Destaca-se conforme o IBGE (2018, 2022) que os municípios de Breves e de Portel, apresentava-se como os mais populosos, e os de Santa Cruz do Arari e Cachoeira do Arari como os de menor população.

Segundo Silva (2021) constatou-se percentuais de reprovação extremamente elevados nas séries iniciais em todos os municípios no final do 3º ano, variando de 21,5% a 43,5%, em 2018, ficou em destaque os municípios de Melgaço, com 43,5%, Chaves, com 40,2%, e Curralinho, com 41,1%. No final do 4º ano apenas os municípios de Anajás, Chaves, Curralinho, Portel e Santa Cruz do Arari apresentaram o percentual de reprovação abaixo de



9%; os outros 11 municípios apresentaram percentuais de reprovação entre 10,9% e 54,8%.

Para o município de Breves, foco desse estudo, verifica-se na tabela 1, para o ano de 2018, que a taxa de reprovação dos alunos matriculados nas séries iniciais, no final 4º ano, foi de 54,8%, e no final do 5º ano, 40,7%. De acordo com os dados do Qedu/INEP 2018, registrou-se nas escolas do campo e cidade, um total de 905 reprovados no final do 3º ano; 3.059 alunos reprovados no final do 4º ano; e 1.699 foram reprovados no final do 5º ano; totalizando durante o ano de 2018 o quantitativo de 5.663 reprovações de alunos das séries iniciais.

Recuperando os dados de 2019 do município de Breves, examinou-se no final do 1º ano, 11,0% (306,6) dos alunos reprovados; 8,4% (231,4) dos alunos reprovados no final do 2º ano. No final do 3º ano, registra a taxa de 8,0% (216,6) de reprovações. No final do 4º ano, o índice de reprovação foi 43,9%, totalizando (1,724,9) alunos reprovados. No final do 5º ano os índices de reprovação foram de 27,8% (1.090,3 alunos). Representando um total de 3.570,4 de alunos do 1º ao 5º ano reprovados.

Com base nos dados do INEP/2021, no contexto da pandemia, as taxas de abandono, reprovação, foi 0,0%, e os resultados de aprovação para as séries iniciais de 1º ao 5º ano, foram de 100%. Registra-se que, seguindo as orientações nacionais, o município de Breves, suspendeu as aulas do município, seja nas escolas do campo ou da cidade, e adotou o ideário de ensino remoto emergencial, contudo, esse processo não foi implementado para as séries iniciais devido o não acesso à internet de grande parte da população do município, ou mesmo a disponibilidades de aparelhos de celular.

Com base no Relatório produzido por pesquisadores e colaboradores do Campus Universitário do Marajó, Breves (2021), [...] a educação remota, a baixa disponibilidade de computadores em posse dos (as) alunos (as) foram prejudiciais” para os alunos do ensino médio e do Campus, em razão da comunidade não dispor de internet e aparelhos moveis ou computadores para realização dos estudos. Em relação aos estudos nas séries iniciais, foram construído um dispêndio de produção de estudos dirigidos, no formato de cartilhas pelos professores, impresso pela Secretaria de Educação e entregue para os pais das crianças, com o intuito de continuidade de estudos alunos. O resultado dessa ação, gerou no final do ano letivo a aprovação automática dos alunos matriculados na rede, e ao final da pandemia, alunos que não sabiam ler e escrever, cursando o 3º ano das séries iniciais e nas series finais.



Constata-se nesse contexto, um processo contraditório produzido, da aparência à essência do fenômeno referente aos dados do município de Breves, nas quais é possível constatar de acordo com os dados expostos, os problemas de reprovação e abandono, nas escolas do município são recorrentes, sobretudo, após os três primeiros anos da alfabetização, como mostra, os resultados das turmas no final do 4º e 5º, quando dispararam em indicadores alarmantes de reprovação, exposto nos dados de 2018, 2019.

Esse fenômeno se revelou bastante contraditório no pós-pandemia do Covid 2019. Registra-se que no descompasso dessas relações contraditórias, demarcadas por ausência do estado na garantia da educação no Marajó, em específico no cenário do município de Breves, pós cenário mundial de pandemia, que os discursos políticos e midiáticos, persistem em justificativas insustentáveis dos altos índices de reprovação, a exemplo da reportagem, publicada no Diário do Pará, 2023, que,

O município de Breves, no arquipélago do Marajó, foi a grande surpresa na nova edição do Ranking Connected Smart Cities 2021, ao ocupar a quarta posição entre 677 municípios brasileiros analisados no eixo Educação, o que tornou a cidade marajoara o principal destaque entre todos os demais municípios da região Norte do Brasil. Com investimento per capita de R\$ 1.307,05 por habitante em educação e elevado percentual da força de trabalho formal da cidade empregada nos setores de educação, pesquisa e desenvolvimento, Breves fez com maestria o “dever de casa” na educação municipal. O percentual de docentes com ensino superior chega a 100%; a média de 20,6 alunos por turma no 9º ano do ensino fundamental; entre outros resultados positivos colocam a cidade de Breves entre as dez melhores do país.

Outra reportagem que chama atenção recentemente, publicado pela Secretaria Estadual de Educação, é que o Estado do Pará havia dobrado o número de crianças leitoras, segundo a reportagem, “no início de 2023, apenas 18% dos estudantes que cursavam o 2º ano do Ensino Fundamental em escolas da rede pública estadual e municipal conseguiam ler fluentemente”. Após um ano do Programa Alfabetiza Pará, ser implementado nos 144 municípios, os prefeitos dos municípios anunciam em um centro de convecção realizado em Belém, que o número de crianças que aprendeu a ler já chegou a 47%. Sabe-se que pelo volume de crianças matriculadas na rede, essa divulgação pode ser apenas um conjunto de narrativas, não existe



evidências de estudos que possa comprovar a efetividade do Programa na região, ou no município de Breves.

Quando se busca os resultados divulgados pelo Qedu/INEP 2022, do município de Breves, os dados revelam o percentual de 23,3% de reprovação nas séries iniciais (1º ao 5º) totalizando 3.007 crianças reprovadas; 2,1% de abandono escolar, ou seja, 271 alunos. A taxa de aprovação foi de 74,6%, totalizando 9.628 alunos aprovados. O atual quadro, aponta para uma contínua desapropriação dos direitos aos processos educativos, revelando-se uma dimensão de negação da realidade pelo poder público.

As violações dos direitos a educação, a assistência à saúde, falta de alimentação, e de segurança, perpetuam de geração para geração, na Ilha do Marajó, considerada uma das ricas em biodiversidade do Brasil, mas, com os menores Índice de Desenvolvimento Humano no Brasil, para Carmo (2021, p.8), “há uma sensação de invisibilidade permanente que machuca: “[...] parece que a gente não existe pra lá [se referindo à Breves]” (Morador da Vila Intel I, abril de 2019)”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi baseado no mapeamento nos indicadores da educação, das séries iniciais, dos municípios localizadas na Ilha do Marajó, com foco para o município de Breves, que foi construído o subprojeto de reforço voltado para alfabetização de crianças com dificuldade de leitura e escrita, e, submetido ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da UFPA, 2022. O projeto teve duração de dois anos na rede municipal (2024) contou com 24 bolsista do curso de pedagogia, três professores Supervisores de Area, professores colaboradores da rede municipal. Conclui-se que, frente aos processos de negação dos direitos a acesso da leitura e a escrita, já não basta saber os resultados dos indicativos na região do Marajó, em específico no município de Breves, sem buscar articulação com os processos formativos dos estudantes de pedagogia e outras áreas dos conhecimentos, com a finalidade contribuir com o processo de apropriação da linguagem, da escrita e da leitura do mundo, mesmo que ainda de forma bastante reduzida.

A outra conclusão, mais otimista está no campo da gestão do sistema educacional do município de Breves, na qual, sugere-se a partir dos resultados, que a Secretaria Municipal de Educação, articuladas com outras Secretarias de Estado, busquem ações conjuntas no sentido de construir uma política municipal, e, em parceria com as universidades públicas, com



a finalidade de realizarem o acompanhamento de todas as crianças matriculadas nas séries iniciais, que apresentam dificuldades de leitura e da escrita, ao longo do ano letivo, uma espécie de nivelamento da leitura e da escrita, pois os longos dias e horas dos alunos na escola podem tornar-se em uma drástica perda de tempo, um roubo de identidade, de esperança e expectativas melhora das vidas das crianças e de seus familiares, pois, os índices de reprovação institucional, atingem diretamente os filhos das famílias que atravessam diversas vulnerabilidades sociais.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código 88887.697115/2022-00, Programa de Iniciação Docência – 2022 – 2024 da Universidade Federal do Pará, (PIBID/UFPa). Faculdade de Educação e Ciências Humanas. Secretaria Municipal de Educação (BREVES/MARAJÓ).

REFERÊNCIAS

CARMO, Eunápio Dutra do A força da palavra dos vulnerabilizados pela desigualdade social: Paulo Freire e comunidades ribeirinhas no Marajó. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, e2116641, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89468047053/89468047053.pdf>

CAGLIARI, L. C.. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1999.

CAVALCANTE, F. Alfabetização na Idade Certa: Pará dobra número de crianças leitoras e cresce 47% na avaliação de fluência. Disponível em <https://www.seduc.pa.gov.br/noticia/13038-alfabetizacao-na-idade-certa--para--dobra-numero-de-criancas-leitoras-e-cresce-47--na-avaliacao-de-fluencia>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados do Brasil**. Disponível em: <https://cidades.ibge>

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe). *Relatório da Educação 2022*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>



MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução, prefácio e notas Edmilson Costa. Apresentação Anibal Rocha Fernandes 3 ed. São Paulo: Edipro, 2015.

MAFFRA, S. Seduc inicia avaliação de fluência verbal nas escolas públicas do Pará SEDUC. Secretaria de Educação. Governo do Pará. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/noticia/12134-seduc-inicia-avaliacao-de-fluencia-verbal-nas-escolas-publicas-do-para>

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt>

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Edição comemorativa – Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. Coleção Contemporânea, 11. Ed ver - Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOARES, M. Alfabetização: A questão dos métodos São Paulo: Contexto, 2022.

SILVA, S. P. da. **Concepções pedagógicas e formação continuada de professores alfabetizadores**: Uma análise do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Arquipélago do Marajó/Município de Breves. Tese (Doutorado em Educação) 2021 – 343 L. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA) Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/TESEsolange.pdf>

QEDu. Portal de Dados Educacionais. **Taxas de rendimento -2018** Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/1501808-breves>



QEDu. Portal de Dados Educacionais. **Taxas de rendimento -2019** Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/1501808-breves>

QEDu. Portal de Dados Educacionais. **Taxas de rendimento -2021** Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/1501808-breves>

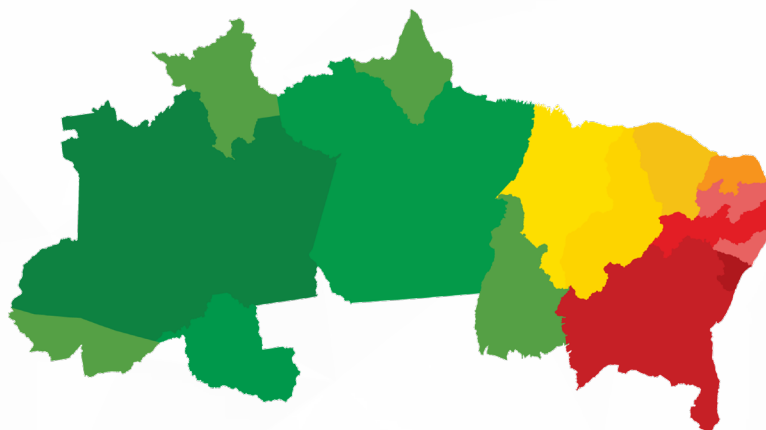
QEDu. Portal de Dados Educacionais. **Taxas de rendimento -2022** Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/1501808-breves>



I CONENORT-PRP

I CONGRESSO NORTE-NORDESTE | PIBID/PRP

ISBN: 978-65-5222-001-1



I CONENORT-PRP

**I CONGRESSO
NORTE-NORDESTE**

PIBID/PRP

Tema:

Novos tempos, novos ares:
trilhando perspectivas outras
para a formação docente nos
programas institucionais
PIBID e RP

**ET 04: POLÍTICAS EDUCACIONAIS,
AVALIAÇÃO E CURRÍCULO**



AVALIAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA PRÁTICA DESAFIADORA

Reijane Maria de Freitas Soares
Maria Noraneide Rodrigues Nascimento
Norma Patrícia Lopes Soares

Resumo: Neste trabalho apresentamos considerações sobre a avaliação em tempos de pandemia do COVID-19. O objetivo do estudo foi identificar de que forma os professores avaliaram seus alunos; como os alunos e seus responsáveis reagiram a essa nova proposta avaliativa, pois partimos do pressuposto que os modos de avaliar agora se distinguem dos convencionais. A pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza narrativa e descritiva. Os dados foram coletados por meio de pesquisa bibliográfica associada a uma pesquisa de campo, realizada através da aplicação de questionários enviados virtualmente, por meio do *software WhatsApp*. Como sujeitos da investigação foram ouvidos quatro (4) professores, quatro (4) alunos e quatro (4) pais/responsáveis de alunos regularmente matriculados em duas escolas da cidade de Teresina (PI), sendo uma da rede particular e outra da rede pública municipal. A escolha dos sujeitos ocorreu por sermos professoras de Estágio Supervisionado e, portanto, termos acesso às instituições, bem como aos sujeitos investigados, os quais propiciaram o acesso aos pais/responsáveis. Para análise e interpretação dos dados, recorreremos a teóricos como: Hoffmann (2017), Chagas (2020), Perrenoud (1999), Haydt (2004). Esses autores contribuíram com os conceitos de avaliação. Enquanto Bardin (2011) deu suporte com a teoria de Análise de Conteúdo para que pudéssemos dialogar com os relatos obtidos na investigação. O resultado deste estudo nos permitiu constatar como a educação é retratada pelo atual cenário social, como os professores estão adaptando os meios educativos disponíveis, bem como a postura tomada pelos responsáveis e alunos diretamente vinculados à atual proposta avaliativa.

Palavras-chave: Métodos avaliativos; Pandemia; Ensino remoto.



Abstract: In this work we present considerations on assessment in times of the COVID-19 pandemic. The objective of the study was to identify how teachers evaluated their students; how students and their guardians reacted to this new evaluation proposal, as we assume that the ways of evaluating are now different from conventional ones. The research has a qualitative approach, narrative and descriptive in nature. Data were collected through bibliographical research associated with field research, carried out through the application of questionnaires sent virtually, through the WhatsApp software. As subjects of the investigation, four (4) teachers, four (4) students and four (4) parents/guardians of students regularly enrolled in two schools in the city of Teresina (PI) were interviewed, one from the private network and the other from the public network. municipal. The subjects were chosen because we are Supervised Internship teachers and, therefore, have access to the institutions, as well as the subjects investigated, which provided access to parents/guardians. To analyze and interpret the data, we turned to theorists such as: Hoffmann (2017), Chagas (2020), Perrenoud (1999), Haydt (2004). These authors contributed to the evaluation concepts. While Bardin (2011) provided support with the Content Analysis theory so that we could dialogue with the reports obtained in the investigation. The result of this study allowed us to see how education is portrayed by the current social scenario, how teachers are adapting the educational means available, as well as the stance taken by those responsible and students directly linked to the current evaluation proposal.

Keywords: Evaluative methods; Pandemic; Remote teaching.



1 INTRODUÇÃO

O período de pandemia ocasionada pelo vírus da Covid-19 (SARS-CoV-2) trouxe uma ressignificação para a educação, desestruturando o sistema de ensino e levando os sujeitos envolvidos a se adaptarem às demandas requeridas pelo processo de isolamento social. O cenário educativo criou novos hábitos, realizando assim, uma rotina inovadora a partir da implantação e, conseqüente, utilização do ensino remoto. Surgiu então, a necessidade de ambientação, tanto por parte da gestão quanto por parte dos professores e alunos, incluindo também, os seus pais/responsáveis.

Devido às normas de distanciamento social requeridas pelo quadro pandêmico em que se encontrava o Brasil desde o primeiro semestre de 2020, decorrente da pandemia da Covid-19 (SARS-CoV-2), o sistema educacional, em geral, teve de ser repensado para o funcionamento remoto. Dessa maneira, as gestões escolares, junto com o corpo docente das diversas instituições de ensino, precisaram adaptar as metodologias de ensino para o espaço virtual. Os quadros e os pincéis cederam espaço aos aparelhos tecnológicos, dependentes das redes de internet, manifestando diversas problemáticas e desafios para os profissionais da área.

Os professores passaram a utilizar as plataformas digitais como maior aliado, a exemplo do *Google Meet*, formulários do *Google*, *YouTube*, *WhatsApp* e outras ferramentas. Sendo assim, foi possível notar novas abordagens, tanto de cunho metodológicas quanto de cunho avaliativas para aferir o rendimento dos alunos.

De acordo com Chagas (2020), o processo avaliativo não se finda na verificação da aprendizagem, seu intuito vai além dos aspectos quantitativos, buscando uma regulação de comportamento e de valores. Em consonância, Haydt (2004, p. 07) argumenta que “o papel da avaliação na identificação do desempenho dos discentes por meio dos erros e acertos, visa determinar se os alunos obtiveram domínio de uma determinada etapa do ensino antes de seguir adiante”. Dessa forma, a avaliação, além de atribuir um valor ao nível de aquisição de conhecimento dos alunos, possibilita também, a reorganização das metodologias de ensino em virtude do rendimento escolar, sendo um regulador de performances educativas.

À vista dessa abstração, pode-se inferir que o distanciamento literal interferiu, de maneira pungente, na avaliação dos discentes, dando tonicidade a um aspecto avaliativo desafiador, devido ao caráter ainda bastante abstrato das teorias a respeito do funcionamento da mente humana, sobretudo para



os profissionais da educação não familiarizados com elas. Por conta disso, percebe-se que essa modalidade de ensino contemporânea demanda, entre muitas coisas, uma verificação mais recorrente da aprendizagem.

Por conseguinte, nota-se a articulação e sobrepujamento das barreiras expostas até o momento, no que se refere ao âmbito pedagógico: o manejo dos recursos tecnológicos imprescindíveis nesse contexto, por docentes e discentes, e o desenvolvimento de estratégias que reforcem a verificação do desempenho do alunado, adequadas e requeridas no ensino remoto.

Além da desigualdade no acesso aos instrumentos digitais necessários para o exercício do ensino remoto, os docentes se depararam com os embaraços provocados pela migração repentina de uma interação presencial nas salas de aula para um plano virtual, dependente do domínio dos dispositivos tecnológicos por ambas as partes, aluno e professor. Além disso, o afastamento do plano escolar físico acentuou um dos grandes obstáculos para uma prática avaliativa formativa, a qual, segundo Perrenoud (1999, p. 83),

Para a maioria dos professores, a mente do aluno permanece uma caixa preta, na medida que o que aí se passa não é diretamente observável. [...] nem todo funcionamento se traduz em condutas observáveis e porque a interpretação destas últimas mobiliza uma teoria inacabada da mente e do pensamento, das representações, do processo de assimilação e de acomodação, de diferenciação, de construção e de equilíbrio de estruturas cognitivas.

A partir do exposto, precisamos pensar na educação através de ensino remoto, devemos levar em consideração as particularidades daqueles estudantes que não conseguem ter acesso aos meios digitais, o que impossibilita a realização das aulas virtuais com todos os alunos incluídos nessa proposta. Assim, carecemos levar em consideração também, o desafio que é os professores avaliarem seus alunos nessa nova realidade.

Conforme Hoffmann (2017), para que se construa o significado da ação avaliativa, é necessário revitalizá-la no dinamismo que encerra de ação-reflexão-ação no dia a dia das salas de aula. Ou seja, uma análise para encontrar os rendimentos de cada aluno no seu processo de aprendizagem não é uma tarefa fácil no ensino presencial e podemos afirmar que no ensino remoto se torna urgente e necessário.

Refletindo sobre o ensino no período remoto e, de modo específico, nas formas de avaliações que são exercidas nas escolas, estabelecemos como



problema de pesquisa: como estão sendo feitas as avaliações no ensino remoto? A partir desse questionamento, definimos como objetivo da investigação: identificar as formas de avaliação estabelecidas pelos professores; relatar como os alunos e os pais/responsáveis reagiram à nova proposta avaliativa; e apresentar as propostas apontadas pelos sujeitos quanto ao tema investigado, pois partimos do pressuposto que os modos de avaliar remotamente se distinguem dos presenciais.

2 METODOLOGIA

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, de natureza narrativa e descritiva. Os dados foram coletados por meio de uma pesquisa de campo realizada através aplicação de um questionário, enviado virtualmente pelo *software WhatsApp*. Como sujeitos da investigação, foram ouvidos quatro (4) professores, quatro (4) alunos e quatro (4) pais/responsáveis desses alunos, matriculados regularmente em duas escolas da cidade de Teresina (PI), sendo uma da rede particular e outra da rede pública municipal. Por questões éticas, os sujeitos não são identificados pelos seus nomes próprios e sim por codinomes de flores, assim temos os professores (Almíscar, Begônia, Camélia e Dália); os alunos (Alabastro, Bromélia, Cacto e Damiana); e os pais/responsável (Alfazema, Bulgari, Camomila e Dormideira).

O interesse da investigação surgiu da necessidade de sermos professoras da disciplina 'Avaliação da Aprendizagem' e precisávamos conhecer a realidade do processo avaliativo nas escolas de Teresina (PI) no período da pandemia.

A escolha dos sujeitos ocorreu por sermos também, professoras de 'Estágio Supervisionado' e, portanto, termos acesso às instituições, bem como aos sujeitos investigados, os quais propiciaram o acesso aos pais/responsáveis.

Para análise e interpretação dos dados recorreremos a teóricos como: Hoffmann (2017), Chagas (2020), Perrenoud (1999) e Haydt (2004). Esses autores contribuíram com os conceitos de avaliação. Ademais, Bardin (2011) deu suporte com a abordagem da Análise de Conteúdo para que pudéssemos dialogar com os relatos obtidos na investigação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas obtidas a partir dos questionamentos estão divididas em três (3) categorias, de acordo com a função escolar.



3.1 Docentes

Indagados sobre a concepção de avaliação, Almíscar e Begônia, responderam que avaliação é uma análise da “entrega” do aluno, ou seja, o comprometimento, que vai desde a participação nas aulas até a entrega das atividades no prazo estabelecido. Camélia assim se manifestou: “Trata-se de um momento essencial no processo de ensino-aprendizagem para que sejam analisadas, por meio dos dados retornados pelo aluno após exposição dos conteúdos trabalhados, as potencialidades das estratégias adotadas”. Enquanto Dália assim se posicionou: “É uma necessidade, qualquer modalidade apresenta vantagens e desvantagens, porém faz-se necessário que se possa constatar se os objetivos de aprendizagem foram atingidos”.

A partir das falas dos participantes da pesquisa é visível que alguns professores precisam se aprofundar no conceito de avaliação, para depois adquirirem uma concepção que ultrapasse o nível do senso comum, pois se assim permanecerem estarão interferindo de forma não satisfatória do desenvolvimento dos alunos. Essa inferência, fazemos a partir da compreensão de que avaliar é um processo contínuo, que não se finda na verificação da aprendizagem, seu intuito vai além dos aspectos quantitativos, buscando uma regulação de comportamento e valores (Chagas, 2020).

Sobre como está sendo feito o processo avaliativo, Almíscar utiliza questionários (simulados) *on-line* e também, atividades assíncronas, por meio das quais são atribuídas as notas bimestrais dos alunos para ajudar com a média, pois segundo ele, “entende que é um momento difícil pra todos”. Begônia respondeu que são realizadas atividades mensais que valem pontos, além de provas bimestrais *on line* por meio de Documentos do *Google* e para os alunos que não têm acesso à internet, as atividades e provas são entregues na escola, o aluno leva para casa e devolve no dia seguinte. Camélia afirma que avalia “por meio da participação (assiduidade, por atividade, senso de cooperação) nos grupos virtuais, nas aulas remotas, além das entregas de atividades digitalizadas e testes virtuais”. E Dália diz utilizar “avaliações remotas, feitas na modalidade ‘objetiva’ ou ‘discursiva’”.

Com base no exposto, constatamos pouca variabilidade no modo de avaliar os alunos, apenas transferiram para a forma remota *on-line*, o que é feito no presencial. Com relação aos instrumentos avaliativos utilizados no período pandêmico, Almíscar usa as notas de todos os questionários e atividades, assim também como a presença nas aulas síncronas. Begônia avalia pela entrega das atividades e provas. Camélia diz que recorre a arquivos



digitalizados, Plataformas como o Mobieduca para aplicação de testes virtuais, *Google Meet e WhatsApp*. Dália afirma que “basicamente as avaliações remotas, visto o modo remoto, ou mesmo híbrido dificulta outras formas de avaliação”.

Aqui foram listados outros instrumentos, como Plataforma Mobieduca, *Google Meet e WhatsApp*, porém, o modo de utilização não alterou as propostas do modelo presencial. Os participantes também indicaram o descontentamento com os métodos de avaliação que estão sendo utilizados no ensino remoto, mas admitem que como é a única opção viável no momento, portanto, tem que ser feito.

Ao serem questionados sobre como está sendo trabalhada a questão do “erro”, Almíscar e Begônia explicaram que fazem a correção das questões das atividades e avaliações junto com a turma. Begônia complementa que para os alunos que não têm o acesso à internet, é entregue a prova comentada, caso tenha questão com erro. Camélia comenta que, “particularmente, trabalho o ‘erro’ como uma maneira de aprendizagem, e não diferentemente do ensino presencial, os erros nesse momento de pandemia são evidenciados para que sejam trabalhados e utilizados para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem”. Dália informa que “a correção da avaliação é feita também em uma plataforma própria da instituição, na qual, quando necessário, o erro é assinalado e observações são feitas para o aluno”.

De acordo com as respostas acima, todos comentam as avaliações e levam os alunos a analisarem suas falhas. Contudo, os professores devem lembrar o que Haydt (2004, p. 07) nos afirma: “o papel da avaliação na identificação do desempenho dos discentes por meio dos erros e acertos, visa determinar se os alunos obtiveram domínio de uma determinada etapa do ensino antes de seguir adiante”. Ou seja, é preciso levar o aluno a se autoavaliar e a perceber que o erro é um processo construtivo do saber.

Quanto à recuperação, Almíscar aplica questões em formato de prova objetiva, parecidas com as que foram aplicadas nas aulas, para verificar se o conteúdo que o aluno estava errando, houve melhoria. Begônia respondeu que são feitas atividades substitutivas, porém, não entrou em detalhes como se caracterizam essas atividades. Camélia diz que a recuperação é feita “por meio de atividades remotas, e seguindo o mesmo padrão de pontuação que vigorava na época do ensino presencial”. Dália afirma que “são feitas recuperações paralelas, também ‘on-line’, com apoio de monitoria e outros profissionais da escola. Uma recuperação paralela para cada avaliação cuja nota não foi satisfatória”.



A partir dos dados obtidos na pesquisa, constatamos que a recuperação dos assuntos nas escolas durante a pandemia foi extremamente comprometida nas escolas públicas, porém, nas privadas o dano foi praticamente nulo quanto ao desenvolvimento das atividades escolares. Além disso, os entrevistados quase que unanimemente apontam que o ensino presencial é essencial, se levadas em consideração as formas em que o ensino remoto está sendo desenvolvido no Brasil.

Os professores que participaram da investigação: Almíscar, Begônia Camélia e Dália, acreditam que para a família tem sido complicado se dedicar quase que em tempo integral para a educação do filho, e que para a escola tem sido um grande desafio abranger todos os alunos dentro do ensino remoto. Begônia aponta ainda, que a escola coopera em tudo que o aluno precisa e diz que têm pais que não comparecem a escola para pegar as atividades, como também os livros, mas que é uma minoria.

O apoio da família durante o período da pandemia foi crucial para a continuidade dos estudos e permanência dos alunos em um novo ambiente, o virtual. Ao tempo em que contribuiu, também trouxe preocupação, pois em muitas famílias a internet foi liberada e os filhos a utilizavam de forma indevida e para outros fins. Outro aspecto comprometedor foi a necessidade de um plano de internet com o uso de dados móveis, o que onerou na renda familiar. Um terceiro aspecto que deixou sequelas foi o pai ter que ser o “professor particular” do seu filho, no entanto, muitos desses pais não dominavam as novas tecnologias e nem os conteúdos transmitidos pelos professores. Todas essas informações levam essas pesquisadoras a indagarem a qualidade do ensino e da avaliação em tempos de pandemia.

Ao serem questionados sobre como seria o processo avaliativo, caso eles pudessem fazer modificações, Almíscar e Begônia responderam que fariam uma prova dividida em dois dias, uma para cada metade da turma, para que cada aluno tivesse uma atenção maior por parte dos professores. Dália diz que:

Ainda é tudo muito novo e repentino, uma opinião é quase unânime, o sistema presencial, com o contato diário entre os ‘atores’ do processo educacional, ainda é essencial [...] No momento, a sistemática de avaliações remotas tem sido a forma prática de avaliação, visto que o aluno está integralmente ausente do ambiente físico da escola, especialmente na rede pública.

Camélia comenta que:



A escola tem como objetivo principal, manter o ensino, e com isto, sempre está disposta a encontrar maneiras que possam culminar no ato avaliativo de todos seus alunos, para que possam ter uma referência de como o ensino nesta época de pandemia está se desenvolvendo. Por isso, constantemente temos reunião internas para discutirmos as maneiras de avaliação que foram adotadas e as novas propostas. [...] Eu utilizaria outras regras de pontuação, onde seria discutido a prova mensal, bimestral e recuperação. Além, tentaria tornar um processo cada vez mais coletivo e cooperativo.

Sobre o aspecto da sugestão docente acerca da avaliação remota, todos concordam que é necessário reduzir o número de alunos a serem avaliados em determinado momento, pois salas numerosas dificultam no presencial e, de modo mais contundente, no remoto.

Levando em consideração as respostas dos professores fica evidente que a novidade que é o ensino remoto, sobrecarregou o professor e o aluno, dependendo da situação, e essa de forma é ainda mais complexa de ser tratada no ensino público, onde não há auxílio dos pais para os estudos.

3.2 Pais/Responsáveis

Questionados sobre o que é avaliação, Alfazema e Bulgari responderam que é um teste para saber se o aluno/filho aprendeu ou não. Camomila, de forma direta, diz que avaliação é “um teste”. Dormideira afirma que “avaliação é uma forma de se constatar qual o nível de aprendizagem que o aluno conseguiu atingir”.

Percebemos uma concepção de avaliação em nível de senso comum, o que é de se esperar por se tratar de pais/responsáveis de alunos de escolas públicas. As respostas mais elaboradas são provenientes dos pais de alunos que frequentam as escolas privadas.

Indagados sobre como tem sido recebida a avaliação pelo seu filho(a), Alfazema e Bulgari responderam que ambos, eles e os filhos preferem presencialmente, pois acham que precisam estudar e se esforçar mais. Camomila diz que “tem sido muito boa, ele tá se esforçando muito mais”. Dormideira fala que a aceitação não está sendo das melhores, eles explicam que a forma presencial é “muito melhor”, pois devem responder “de próprio punho”, registrar em imagem (digitalizar) e enviar.

Um fato curioso se apresenta nesses relatos: o aumento do interesse e esforço por parte dos alunos. Realmente, tal constatação só é possível



pelos pais/responsáveis, uma vez que se trata de um período atípico da educação, a remota. Talvez, a novidade ou o fato de aulas onde o vetor são os celulares, provavelmente, tenha sido o propulsor, visto que lidar com a internet é o forte dessa nova geração.

Quanto às sugestões de modificações, Alfazema afirmou que deveriam fazer as provas de 10 em 10 alunos, monitorados por videochamadas. Já Bulgari e Camomila disseram que não mudariam nada e que essa foi uma boa forma para os alunos não pararem de estudar durante a pandemia. Dormideira comenta que “infelizmente, esse modelo de avaliação é o único viável nesse contexto em que os alunos podem, por opção da família, ficar integralmente em casa, mesmo quando a instituição oferece o sistema híbrido”.

A diminuição da quantidade de alunos com a finalidade de melhor acompanhamento dos alunos é novamente reportada, agora pelos pais/responsáveis.

3.3 Discentes

Ao serem interrogados sobre o conceito de avaliação, Alabastro e Bromélia responderam que é uma forma de avaliar o desempenho deles, de todos os alunos. Alabastro ressalta ainda, que não concorda com os meios de avaliação que a escola adota, pois, muitas vezes, os alunos estudam para a prova e não para aprender o conteúdo. Cacto diz: “pra mim avaliação é a uma forma de testar nosso conhecimento adquirido a cada assunto. Damiana responde que “é uma forma de ver como os alunos estão absorvendo conhecimento”.

Embora numa perspectiva tradicional, mas os alunos compreendem que avaliar implica verificar a aprendizagem. Assim, percebemos que existe uma concepção de avaliação que é difundida na escola, seja de forma direta, seja de forma indireta.

Questionados sobre o que seus pais acham da avaliação usada na escola, Alabastro e Bulgari ressaltam que eles consideram melhor a forma presencial, sem consultas aos materiais e/ou internet e que não concordam com a frequência, já que muitos alunos não assistem as aulas remotas e recebem pontuações semelhantes às de quem assiste. Cacto relata: “Minha mãe, em especial, diz ter gostado porque pode verificar-me, se estou mesmo na aula e não de bobeira na internet”. Damiana afirma que seus pais “acreditam que deixa muito a desejar, mesmo que o ensino remoto não seja o mesmo que o presencial ele ainda tem muito a melhorar”.



Interessante ver como os alunos avaliam a percepção de seus pais sobre o processo avaliativo. Nisso, constatamos que há diálogo sobre a vida escolar, pois há o relato da preferência dos pais/responsáveis.

Indagados sobre o que mudariam na forma de avaliar, Alabastro e Bulgari disseram que dividiriam a turma e fariam a avaliação presencialmente. Cacto relata: “Eu mudaria o fato de algumas aulas não serem no *Meet* ou no *Zoom*, prefiro as aulas *on-line* com os professores(a) dando as explicações e também colocarem alguns simulados a cada duas semanas para que nós estudantes possamos aprender todos os assuntos de forma mais eficaz!!!”. Damiana foi mais pontual falando que: “Melhoraria a qualidade do ensino remoto”.

Vejam que aqui, mais uma vez, se consubstancia a preferência pelo ensino tradicional, com professores ministrando aulas expositivas. Também, novamente a redução do número de alunos por sala é apresentada como fator de melhoria da educação e, conseqüentemente, da avaliação da aprendizagem.

Com base nos relatos dos três segmentos – professores, pais/responsáveis e alunos, como era de se esperar, os professores foram um pouco mais prolixos em relação aos alunos e pais/responsáveis pelos alunos. Mas, percebemos uma coerência nas narrativas dos três grupos, em especial quanto à realidade desafiadora, o envolvimento dos familiares de forma direta no processo educativo, a necessidade de número reduzido de alunos para a aplicação das atividades avaliativas.

Foi possível compreender que todos os participantes da pesquisa estavam empenhados com seu trabalho, que os professores se esforçaram para levar os conteúdos até os alunos de forma que nenhum conhecimento ficasse perdido. Quanto aos pais/responsáveis, eles se desdobraram para acompanhar a aprendizagem de seus filhos e estes se esforçaram para superar os novos desafios. Embora as dificuldades, desde a base, para a oferta do ensino remoto nas instituições públicas tenham sido mais perceptíveis, a escola privada também sofreu para superar os inúmeros desafios que se apresentaram durante a pandemia.

Assim, percebemos uma aproximação ao pensamento de Hoffmann (2017), quando a autora tece sobre o dinamismo que encerra de ação-reflexão-ação no dia a dia das salas de aula; ao pensamento de Perrenoud (1999, p. 83), ao nos lembrar que “a mente do aluno permanece uma caixa preta, na medida em que o que aí se passa não é diretamente observável. [...] nem todo funcionamento se traduz em condutas observáveis”; e as inferências de Haydt (2004), ao argumentar sobre a importância do papel da avaliação na identificação do desempenho dos discentes por meio dos erros e acertos.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração as leituras e os dados obtidos, concluímos que a pandemia afetou não somente a vida dos brasileiros, fazendo-os perder entes queridos, emprego e muito mais, como também uma área muito afetada foi, de fato, a educação. É importante destacar que as escolas privadas sofreram menos em relação às escolas públicas, pois a infraestrutura destas não permite um ensino remoto de qualidade. A realidade nas escolas públicas aponta uma ausência de cerca de 80% dos alunos nas monitorias de ensino e 50% destes mesmos alunos nas aulas remotas, por motivos que se apresentam óbvios, tais como: a pobreza que a família do aluno, provavelmente, já vivia inserido antes da pandemia e só se agravou durante a mesma, e a impossibilidade de alguns de manter a conexão à internet ou de, até mesmo, pagar internet. Outro ponto importante é a falta de cobertura do plano do Governo Federal e dos Governos Estaduais, de distribuir internet gratuita a todos os estudantes do ensino público afetados pela pandemia. A falta de cobertura é também notada em proporções alarmantes no Ensino Superior.

Ao analisar as respostas, torna-se perceptível o impacto da pandemia na vida dos professores. Nisso, destacamos aqui, o peso, não apenas de trabalhar sozinho para tentar “equilibrar o caos” que foi deixado em suas mãos, mas também, de situações onde o responsável pelo aluno não dispunha de tempo algum para o auxílio do filho em suas atividades escolares. Novamente, é necessário apontar outra comparação entre a escola pública e a privada. No ensino privado, os pais pagam preços altos e abusivos para assegurar um ensino de qualidade aos seus filhos, como aulas particulares para que não precisem despendar de tempo algum para o auxílio aos filhos em suas atividades. O mesmo não acontece nas escolas públicas, onde pais não despendem de dinheiro, nem de tempo para auxiliar os filhos. Assim, devido às inúmeras circunstâncias de fragilidade social e desigualdade econômica, os alunos das escolas públicas são os mais prejudicados.

A presente investigação, substanciada pelo relato dos sujeitos, nos leva a afirmar que as avaliações, no período remoto, foram feitas através de questionários (simulados) *on-line*, atividades assíncronas, Documentos do *Google* e, para os alunos que não tinham acesso à internet, as atividades e provas eram entregues presencialmente, na escola, o aluno levava para casa e devolvia no dia seguinte. Dessa forma, demonstra-se o objetivo dessa pesquisa, o qual foi saber de que forma os professores estavam avaliando no período pandêmico.



Quanto à reação dos alunos e dos seus responsáveis, estes preferem atividades avaliativas de forma presencial, sem consultas aos materiais e/ou internet e não concordam com a frequência, já que muitos alunos não assistem as aulas remotas e recebem pontuações semelhantes às de quem assiste.

Com relação às sugestões, os três grupos de sujeitos apontam que as atividades avaliativas deveriam ser divididas em dois dias, uma para cada metade da turma, para que cada aluno tivesse uma atenção maior por parte dos professores ou em grupos de dez (10) alunos e sem consultas para verificar se aprenderam realmente o conteúdo ensinado.

Baseado nas respostas adquiridas, constatamos que essa nova realidade prejudicou em todos os aspectos: para os professores, a insegurança de não saber se o aluno está aprendendo ou não; para o aluno, a falta de equipamentos necessários para as aulas; para os responsáveis, que além da rotina de trabalho, também tiveram que lidar com a orientação de estudos dos filhos.

Concluimos que, através da utilização correta dos meios digitais e um planejamento centrado nas necessidades reais dos alunos, é possível alcançar um ensino satisfatório. Logo, a avaliação em todo o contexto educacional é importante, e que, neste ano pandêmico, a comunicação entre a escola e a família foi de extrema necessidade para o ensino e, conseqüentemente, para a avaliação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CHAGAS, Renata. Avaliação da Aprendizagem em Tempos de Aula Remota. In: **Inovatio Educação**. 22 de abril 2020. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Webinar-ANEC-Avalia%C3%A7%C3%A3o-Revis%C3%A3o-1.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

HAYDT, Regina. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.



PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.



SABERES E APRENDIZAGENS NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA À DOCÊNCIA-PIBID VERSÃO 2022/2024

Maria Noraneide Rodrigues Nascimento¹

Reijane Maria de Freitas Soares²

Norma Patrycia Lopes Soares³

Resumo: O interesse no estudo partiu do questionamento: Quais saberes e aprendizagens revelam as narrativas vivenciadas nas atividades por pibidianas no Programa PIBID 2022/2024? Dessa forma, foi realizada uma pesquisa de campo, de cunho exploratório e descritivo, de abordagem qualitativa, por intermédio da análise das narrativas vivenciadas na troca de saberes e aprendizagens das atividades propostas nas ações e metas do subprojeto: “Alfabetização matemática a partir da leitura literária no ensino de Língua Portuguesa e no ensino de Matemática”, com alunos dos anos iniciais (1º ao 5º) e Educação Infantil, de modo que potencialize a formação inicial docente de bolsistas do curso de Pedagogia da UFPI. Os objetivos específicos foram: avaliar ações e metas propostas pelo Programa, a partir das narrativas vivenciadas nas atividades na troca de saberes e experiências na formação continuada, na monitoria e em atividades específicas da produção científica; compreender os saberes e os aprendizados discentes construídos no processo de formação Inicial, nas atividades e nos momentos significativos do Programa. Como fundamentação teórico-prática, baseou-se em autores, como: Luckesi (2018), Minayo (2009), Saviani (2013), Marques (2020), Vygotsky (2004), dentre outros. A análise dos dados foi realizada por meio

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora efetiva da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: marianoraneide@ufpi.edu.br

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora efetiva da UFPI. E-mail: reijanemar@yahoo.com.br

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora efetiva da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: nplsoares@ufpi.edu.br



da Análise de Conteúdo, de Bardin (2014). Os resultados parciais indicam que o senso de coletividade é o norte para a produção e a construção de conhecimentos críticos sobre a realidade vinculada no diálogo, no compartilhamento, no respeito e na valorização dos saberes das experiências vividas e emitidas pelo outro.

Palavras-chave: PIBID; Saberes experienciais; Alfabetização; Letramento.

Abstract: The interest in the study arose from the question: What knowledge and learning do the narratives experienced in the activities by pibidianas in the PIBID 2022/2024 Program reveal? In this way, field research was carried out, of an exploratory and descriptive nature, with a qualitative approach, through the analysis of narratives experienced in the exchange of knowledge and learning from the activities proposed in the actions and goals of the subproject: “Mathematical literacy from reading literature in the teaching of the Portuguese Language and in the teaching of Mathematics”, with students from the initial years (1st to 5th) and Early Childhood Education, in a way that enhances the initial teaching training of scholarship holders from the UFPI Pedagogy course. The specific objectives were: to evaluate actions and goals proposed by the Program, based on the narratives experienced in activities in the exchange of knowledge and experiences in continuing education, monitoring and specific activities of scientific production; understand the student knowledge and learning constructed in the Initial training process, in the activities and significant moments of the Program. As a theoretical practical foundation, it was based on authors such as: Luckesi (2018), Minayo (2009), Saviani (2013), Vygotsky (2004), Marques (2020), among others. Data analysis was carried out using Content Analysis, by Bardin (2014). The partial results indicate that the sense of collectivity is the guide for the production and construction of critical knowledge about reality linked in dialogue, sharing, respect and appreciation of knowledge from experiences lived and emitted by others.

Keywords: PIBID; Experiential knowledge; Literacy; Literacy.



1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem a perspectiva de compartilhar as narrativas das experiências vivenciadas na troca de saberes e de aprendizagens mediadas pelas ações e metas propostas com atividades do subprojeto do Programa. A intencionalidade em questão está vinculada na Avaliação da Aprendizagem das atividades desenvolvidas no subgrupo do Núcleo PIBID “Despertar”, que funciona no turno tarde. Grupo este, constituído de 24 bolsistas do curso de Pedagogia da UFPI, 1 (uma) coordenadora de área e 03 (três) professoras efetivas das escolas, que atuam como supervisoras integrantes do Programa.

A avaliação se efetiva no processo de formação inicial docente das bolsistas, abrangendo atividades que se estenderam através da monitoria desenvolvida no cotidiano de sala e fora de sala de aula, nas três escolas de Educação Básica, parceiras no Programa PIBID/UFPI, cuja mediação, teve como base teórico-prática, a Psicologia Sócio-Histórica na formação humana, subsidiada por conteúdos que agregam desde o processo de alfabetização e Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, com ênfase na leitura literária no ensino de Língua Portuguesa e ensino da Matemática, integrados às metas e ações do subprojeto, com atividades sistematizadas a partir de planejamentos, desenvolvidos nos encontros semanais, no cotidiano da UFPI, de forma presencial, embora, algumas vezes, aconteceram no formato híbrido, para integralizar-se, tendo como suporte o diálogo das respectivas atividades do Campus Ministro Petrônio Portela, em Teresina (PI), mediando a troca de saberes e experiências com os Núcleos dos municípios do estado do Piauí: Picos, Floriano e Bom Jesus, especificamente, com os projetos de extensão desenvolvidos na versão do PIBID 2022/2024.

Na dinâmica focalizada acima, percebemos que a avaliação da aprendizagem no processo de formação, tornou-se um utensílio de cunho pedagógico, que se efetiva no cotidiano de todo e qualquer cidadão, isto é, de todos os envolvidos, mediante suas ações, compromissos, disciplina, habilidades e competências, saberes e experiências. Como visto, encontram-se vinculados nas práticas educativas propostas pelo Programa PIBID/CAPES/UFPI. Nesse ponto, Luckesi (2818, p. 144), afirma que “avaliar significa identificar impasses e buscar soluções”. Sob essa óptica, podemos notar que a avaliação simboliza algo além da prática examinadora, visto que sua finalidade é avaliar o conhecimento dos discentes protagonistas no seu processo de



formação inicial docente, favorecendo uma autoavaliação, além do mais, permite orientá-los rumo a uma aprendizagem plena e democrática.

Para incentivá-los a serem bons leitores, a exemplo, temos, na prática, as pibidianas, vivenciando a contação de histórias com inserção de cenários representando a realidade emitida no mundo imaginário. Contudo, requerendo das personagens: a dramatização com movimentos artísticos representativos da história, com imitação e tom de voz, com vestimentas para conduzir com movimento lúdico, impondo ainda, habilidades e competências para motivá-las, com impacto positivo no gosto pela leitura, reflexão daquela realidade, sem contar a vivência no mundo da imaginação, além de outros aspectos da dimensão humana (estético, ético, social, cognitivo, afetivo, psicomotor, cultural e histórico).

O texto como um todo, está estruturado da seguinte forma: inicialmente, uma breve contextualização da temática na pesquisa em curso; em seguida, o registro das narrativas para avaliação das ações e metas propostas pelo subprojeto do Programa; a seguir com a descrição dos saberes e aprendizagens discentes construídos no processo de sua formação inicial com mediação nas atividades desenvolvidas nos três momentos significativos do Programa. Posteriormente, a metodologia, explicitando os instrumentos de análise dos dados, na coleta dos relatos produzidos pelas discentes e supervisoras do Núcleo tarde do PIBID “Despertar”, Campus Ministro Petrônio Portela em Teresina (PI), prosseguindo com os resultados e a discussão dos dados da pesquisa; por último, rebuscamos nas considerações finais da pesquisa, os objetivos e o problema, a fim de averiguar as respostas dadas às questões suscitadas. Além do mais, registramos os agradecimentos e referências.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de campo descritiva com abordagem qualitativa, tendo como público-alvo as discentes e supervisoras das três escolas parceiras do Programa PIBID, com o uso do instrumento da coleta de dados vinculado ao registro das narrativas das experiências vivenciadas na troca de saberes e de aprendizagens das atividades propostas no suprojeto, perspectivado nas suas metas e ações do Programa como um todo. A opção por este instrumento torna-se fundamental para a busca da resposta suscitada pela questão problema da pesquisa em curso.

Com essa metodologia, buscaremos alcançar os objetivos propostos, por isso optamos por uma pesquisa de cunho qualitativa, que segundo



Minayo (2009), a ênfase recai nos significados, nos motivos, nas crenças e nos valores, localizados na realidade social dos seres humanos. Isto é, ela investe na descoberta das perspectivas dos participantes, seus significados, interessando-se no modo como diferentes pessoas se posicionam, por isso, os dados devem ser analisados de forma minuciosa, em toda sua riqueza.

Vale ressaltar, que os dados ao serem analisados terão como fundamentação a Análise de Conteúdo, de Bardin (2014), articulado na Pedagogia Histórico-Crítica, base teórica do Programa, que defende a tarefa da escola, a qual consiste em socializar o saber objetivo, historicamente produzido pelos seres humanos. Logo, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente” (SAVIANI, 2013, p. 11). Nesse sentido, para que a educação escolar se constitua como prática social humana, é necessário que seja organizada/sistematizada por meio de uma atividade intencional, o que significa atividade consciente, previamente planejada (MARQUES, 2020). Nesse caso, tanto pelo(a) professor(a) supervisora, quanto pelas pibidianas protagonistas no seu processo de formação inicial docente, assim como a coordenadora de área e demais envolvidos no processo de formação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Houve solicitação da coordenadora de área para o registro das narrativas de forma individualizada, no grupo “Libertar”, constituído de 24 (vinte e quatro) bolsistas, licenciandas do curso de Pedagogia da UFPI, do Núcleo tarde “Despertar”, no Campus Ministro Petronio Portela em Teresina (PI), com a intenção de avaliar o Programa por meio de relato nas narrativas da pesquisa em questão. Instrumento este de investigação, articulado aos objetivos e ao questionamento da pesquisa, que implusionaram esta investigação.

Vale ressaltar, a dificuldade para coleta de dados em decorrência das demandas de muitas ações no processo de formação, requeridas no período letivo 2024.1, na UFPI e nas escolas parceiras do programa, tanto com as Supervisoras quanto com as discentes problematizadas. Para tanto, houve encaminhamento de uma amostra significativa, suficiente para dar respostas às questões suscitadas neste processo. Diante disso, prosseguimos com a análise dos dados descritos nas narrativas abaixo.



3.1 As narrativas descritas, organizadas sequencialmente na voz das participantes da pesquisa em curso

[...] as leituras e estudos dos textos trabalhados desenvolvemos o senso crítico a respeito das temáticas trabalhadas, construímos relações com o grupo e trocamos saberes e experiências de sala de aula, que se tornaram momentos especiais. Com a professora, coordenadora e supervisora, desenvolvemos projetos e atividades que favoreceram o entendimento da importância do planejamento e práticas significativas que auxiliam a aprendizagem nos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. (PIBIDIANA 01)

[...] dentre as leituras dos textos realizados nas reuniões semanais, houve também as leituras dos paradidáticos infantis no qual foi uma proposta feita pela coordenadora de área, para auxiliar as discentes em relação as contações de histórias na sala de aula, essa atividade realizada foi muito interessante e dinâmica, pois estimulou o ato da leitura para os alunos em sala de aula, onde as pibidianas procuraram inovar em suas leituras trazendo formas inovadoras e criativas para contar as histórias, além de proporcionar com que algumas discentes construíssem uma afeição pelas contações de histórias para o público infantil. (PIBIDIANA 02)

[...] o que mais gostei no programa foi a conexão que os subgrupos têm entre si, a comunicação e trocas de ideias, que são muito importantes até mesmo nas monitorias. A ida a escola também é umas das coisas que mais gosto, pois lá aprendo mais com os alunos e o corpo docente. (PIBIDIANA 03)

[...] foi possível aprender sobre a temática que o programa, depois sobre a leitura literária. Esse tema foi estudado através dos textos, palestras e aplicado na prática nas escolas onde foram realizadas as monitorias. O programa direcionou as discentes de pedagogia para a realidade da sala de aula, trabalhando a leitura literária, por meio de diversas formas didáticas. Uma delas que apliquei em sala de aula, auxiliada pela supervisora Ana Marcia, foi a “Pizza literária”. Desse modo, só tenho a agradecer ao programa por viver experiências que colaboraram no meu futuro profissional. (PIBIDIANA 04)

As vozes ecoadas pelas pibidianas: P01, P02, P03 e P04, se convergem em aspectos positivos que as impactaram no processo de formação inicial discentes, além de tornar explícito o sentido e a valorização que afetaram seus sentimentos que, mesmo com horizontes diferenciados, os provocam para a compreensão do real sentido das atividades nas quais se envolveram.



Esse impacto do Programa, concorre para o que diz Vygotsky (2004, p. 56), quando aponta para a necessidade de “conhecer as significações (significados e sentidos) que as discentes expressam, é fundamental para entender suas futuras práticas”, tendo em vista que as significações ao mesmo tempo que revelam as condições objetivas da realidade, revelam também como essas condições afetam a formação humana, ou seja, a formação das licenciandas do curso de Pedagogia da UFPI.

Os dados nas narrativas das pibidianas integram-se ao pensamento de Hoffman (2017, p.34), ao afirmar que: [...] “entender o significado e os objetivos da avaliação da aprendizagem facilita o processo de ensino-aprendizagem, para que possíveis metas possam ser alcançadas com excelência”. Minayo (2009) dá ênfase aos significados, aos motivos, as crenças e os valores, sendo localizado na realidade social dos seres humanos. Isto é, ela investe na descoberta das perspectivas dos participantes, seus significados, se interessando no modo como as diferentes pessoas se posicionam, analisando os dados de forma minuciosa, em toda sua riqueza.

Ao analisar outras narrativas vinculadas na avaliação dos saberes e das aprendizagens manifestadas nas atividades nas troca de saberes não só no Núcleo PIBID tarde, no Campus Ministro Petrônio Portela de Teresina (PI), mas na integração com os demais núcleos, de Picos, Floriano e Bom Jesus, mediante encontros híbridos, elas pontuam:

[...] o PIBID, tem proporcionado a percepção real do papel fundamental do professor como mediador e construtor do conhecimento. Uma das coisas mais interessantes que vivi, foi a relação teoria e prática em sala de aula. Muitas coisas aprendidas com os professores da Universidade sendo vivenciada “in locus”, no “chão da escola”. O projeto de leitura tem sido algo extremamente marcante pessoalmente, por nos instigar a aliar o prazer do lúdico com a aprendizagem de Português e Matemática e aplicar em sala e até mesmo na escola de forma geral. (PIBIDIANA 12)

[...] outro fator a ser colocado em análise, foram as dificuldades encontradas nesse período, que foram mínimas, pois como citado anteriormente, sempre tive um núcleo de apoio assíduo para me ajudar nas atividades, tirar dúvidas e não posso deixar de mencionar o trabalho que é feito com o grupo todo, são sempre trabalhos muito bem desenvolvidos e apresentados. A imersão em simpósios, palestras, reuniões voltadas para o aprimoramento do ensino, ter a oportunidade de publicar trabalhos e apresentá-los dentro e fora da UFPI, foram oportunidades que somente o PIBID me proporcionou. No mais, a



experiência de viver esse programa foi uma das melhores oportunidades que me surgiram durante a graduação e que sem dúvidas me fez crescer muito tanto no pessoal, como no campo profissional futuro. (PIBIDIANA 13)

[...] além das experiências teórico práticas, o programa ofereceu acesso a palestras, cursos, reuniões de formação e outras atividades que contribuíram significativamente para enriquecer meus conhecimentos e aprimorar a minha prática pedagógica. A vivência no PIBID foi enriquecedora e fundamental para o meu desenvolvimento profissional como futura educadora, me proporcionando uma bagagem de conhecimentos e experiências que poderei aplicar ao longo da minha carreira profissional. (PIBIDIANA 14)

Os pensamentos emitidos nas narrativas das pibidianas: P12, P13 e P14. comungam as mesmas ideias, sobre o aspecto positivo propiciado pelo Programa. Nas narrativas, é perceptível o alcance dos objetivos e das metas do subprojeto do Programa, mesmo com algumas dificuldades enfrentadas, em decorrência da própria estrutura, como, por exemplo, a falta de uma sala exclusiva para a realização dos encontros presenciais, semanalmente, todas as quintas-feiras na UFPI. Dentre outras enfrentadas pelas bolsistas, no que se refere ao deslocamento, por falta de ônibus.

Assim, mesmo com tais dificuldades, o subgrupo do Núcleo PIBID tarde, “Despertar”, sempre se apresentou disponível para compartilhar, trocar saberes e pensamentos no decorrer das atividades propostas. Assim, revelam os sentimentos afetados pessoal e profissional, através do Programa, na construção de conhecimentos, no diálogo, “ponto forte do Programa”, nas habilidades e nas competências construídas por cada uma durante o percurso formativo. A aprendizagem significativa na formação pessoal e profissional discentes se fez presente em seus sentimentos.

O pensamento evidenciado concorre para o que Puentes e Longarezzi (2013, p. 251) esclarecem, quando apontam que a escola tem a responsabilidade de “propiciar a condição biossocial, por meio de produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes” e habilidades que são necessárias para dominar a realidade e assim, transformá-la. Elas nos esclarecem que a escola é a instituição socialmente criada para desenvolver, no ser humano, as funções psicológicas superiores (linguagem, percepção, representação, imaginação, memória lógica, atenção, concentração, raciocínio lógico, pensamento teórico, resolução de problemas etc.). Ela é responsável por intervir de maneira positiva em todos os aspectos da vida psíquica do



aluno, desenvolvendo suas capacidades mentais e sua personalidade, no processo de formação humana do estudante (PUENTES; LONGAREZZI, 2013).

Diante disso, prosseguiremos com a análise das narrativas, sob o olhar das supervisoras, conforme descrito a seguir:

[...] no PIBID permite trocas, experiências e vivências, práticas extraordinárias, pois o referido programa é um importante meio de aprendizagem, participar ativamente dele como colaboradora na formação de futuros professores é muito significativo, [...] proporciona direta e/ou indiretamente vivências atrelada a experiência de sala de aula, possibilita com futuras profissionais, a firmção e o compromisso com ético de sua carreira docente. (SUPERVISORA 01)

[...] o momento mais marcante no Programa, foi o “projeto do clube da leitura”, realizamos com muita colaboração entre as discentes e supervisora: [...] participaram da escolha do livro, orientaram os alunos na leitura do livro, assessoraram na elaboração e na escrita de um livro junto aos alunos; orientaram na ilustração de um livro, participaram de forma efetiva do evento de culminância do livro “noite de autógrafos”. (SUPERVISORA 02)

Através do Programa, as PIBIDIANAS construíram na Monitoria: liderança, empatia, criatividade, escuta ativa, inovação e boa comunicação e sempre estiveram na busca por aprimoramento nas atividades propostas. (SUPERVISORA 03)

As narrativas das supervisoras são dirigidas, especificamente, para a dinâmica propiciada pelo Programa PIBID, sobretudo, para as reais habilidades e competências construídas, para o seu papel nesse processo de formação, além do favorecimento e da troca de saberes construídos, ancorados na reflexão crítica da realidade apresentada nas escolas, da contribuição no processo de construção de conhecimentos críticos da realidade, através de atividades interdisciplinares, com leituras fundamentadas na teoria sócio crítica na formação dos alunos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, principalmente, do impulso motivacional provocado com o uso de paradidáticos diversos do acervo da biblioteca local. Tais ideias se integram ao pensamento de Marques (2020, p. 34) ao afirmar que: “a educação é um processo social que se realiza única e exclusivamente na realidade humano-social. Quando apresentada de forma organizada, sistematizada, planejada e historicamente situada assume a forma de educação escolar”.



A seguir, discutiremos, a partir das narrativas sobre os saberes construídos na troca das experiências vivenciadas no Núcleo em questão. Assim, destacaremos as atividades propiciadas de forma concreta.

3.2 Avaliando os saberes e os aprendizados discentes construídos no processo de formação inicial, configuradas nas atividades, nos momentos significativos do Programa

Os momentos significativos são muitos, e, nessa seção, perpassam os objetivos intencionados neste trabalho. Além das atividades desenvolvidas, sem perder de vista os objetivos e as ações do subprojeto do Programa.

Diante disso, no primeiro instante, nos referimos ao encontro teórico, realizado semanalmente no cotidiano da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Dessa forma, enfatizamos algumas atividades, dentre muitas desenvolvidas no processo, tais como: momento de leitura diversos, envolvendo autores que fundamentam as discussões, estudos e reflexões dialogadas. Para cada encontro, foram elaborados cronogramas, pautas, memoriais, produção textual, fichamento de citação, dentre outras.

Nesse contexto, enfatizamos, a base teórica do Programa: a Pedagogia Histórico-Crítica na formação inicial e continuada das discentes, das supervisoras e da coordenadora de área. Analisaremos assim, algumas narrativas, nas quais, de forma concreta, identificamos os saberes construídos pelas pibidianas, quais sejam:

[...] os saberes pedagógicos são imprescindíveis no processo ensino aprendizagem, uma vez que a principal função do supervisor é levar as discentes ao conhecimento, tornando-o uma pessoa crítica, autônoma e responsável, num processo de construção de novos saberes e, principalmente da dignidade e autoestima das discentes. Dentre os saberes, destacado nas discentes: dispor-se a buscar apoio; trabalhar coletivamente/colaborativamente com a supervisora e alunos. (SUPERVISORA 03)

[...] as leituras indicadas para a formação continuada ao decorrer de todo o programa durante reuniões, palestras e seminários ofertados pelo programa foram de importante ajuda para a evolução das práticas pedagógicas e mais que necessárias para a construção de conhecimento dos discentes. Oportunidades como esta agregam a formação que deve estar sempre em construção, sendo atualizada com as novas tendências educacionais possibilitando o oferecimento de um ensino de qualidade. Esses momentos também permitiram o debate dos temas



em questão, com profissionais dedicados a não só trazerem novos temas, mas se mostraram sempre abertos a discutir sobre eles, tirar dúvidas e ouvir a opinião de todos os discentes. (PIBIDIANA 16)

Conforme descrito nas narrativas, é possível identificar e compreender a aprendizagem construída no processo de formação humana. Tendo como suporte o diálogo e o compartilhamento de saberes na aprendizagem, no processo de construção das habilidades e competências. Nesse sentido, é possível afimar o quanto é positivo o alcance dos objetivos previstos pelo Programa. A influência desse impacto é visível no crescimento e na transformação dos envolvidos nessa vivência, pois, de certo modo, cada um expressa o sentimento afetado, sobretudo o significado e o sentido dado para as atividades significativas desenvolvidas com louvor.

Tais sentimentos revelam a positividade das ações através do PIBID 2022/2024. Isso perpassa o pensamento de Tardif (2014), ao afirmar que os saberes docentes não são constituídos somente do que se aprende na formação inicial, na verdade eles são plurais, sendo formados pela fusão de vários saberes. Os saberes aprendidos no decorrer da formação inicial são denominados de saberes da formação profissional. Para Tardif (2014), há ainda outros tipos de saberes, que formam o conjunto de saberes docentes, como os disciplinares, os curriculares e os experienciais.

Outro momento significativo do Programa, referem à monitoria, com participação efetiva das discentes no interior das salas de aulas e fora delas, nas escolas participantes, momentos contínuos assessorado pela supervisora da escola campo, parceira do Programa. Desse modo, revisitaremos alguns que se destacaram a partir da realização de atividades propostas consoante as metas e as ações do subprojeto do Programa PIBID. As revelações desses momentos significativos são identificadas nas narrativas das pibidianas participantes nesse processo de formação:

[...] os ensinamentos adquiridos na supervisão da monitoria das pibidianas, além de despertar o incentivo à docência e o pensar sobre novas estratégias de ensino e práticas pedagógicas inovadoras na sala de aula, apesar do modelo tradicional de ensino, no qual o professor tenta, de acordo com os recursos disponíveis, modificar esse método, possibilita um maior envolvimento de todos frente ao ensino pedagógico conveniente e satisfatório. A experiência está sendo positiva, pois contribui para que as monitoras pibidianas adquiram novos conhecimentos, a gestar melhor o tempo de estudo e aproveitar as oportunidades, além de um maior compromisso e atenção na



elaboração das atividades é, e sempre será um momento de reflexão do “fazer docente”. (SUPERVISORA 02)

[...] verifica-se que durante a monitoria podemos observar esses e outros problemas de forma crítica e criar possíveis soluções para o mesmo ou até mesmo criar projetos com base nessas necessidades, como o “Clube da Leitura”, projeto desenvolvido a partir de necessidades observadas em sala de aula. Com isso, nos formamos, aprimoramos e vamos nos constituindo na profissão e também fora dela. (PIBIDIANA 18)

[...] as monitorias nas escolas campo foram uma experiência muito necessária, na troca de saberes na aprendizagem durante o percurso do programa pois através dessas vivências no cotidiano da realidade dos professores de escolas públicas foi possível construir uma visão em ,maneira, com as monitorias foi possível partilhar com as supervisoras um pouco de suas experiências e saberes como docentes que atuam no magistério há muito tempo. (PIBIDIANA 19)

Os saberes construídos no processo de formação através da monitoria, impôs às pibidianas, a disciplina, através do compromisso, para lidar com a realidade educacional apresentada no cotidiano das escola. Verifica-se nas narrativas das participantes: Supervisora 02, P18 e P19; o sentido e o significado dado nos momentos significativos vivenciados na troca de saberes experienciais nas relações estabelecidas, exigindo de cada pessoa, em particular, o compromisso e o entendimento das dificuldades manifestadas pelos alunos. Nesse aspecto, o modo como deverão intervir nas decisões é fundamental, principalmente, com base nas dificuldades discentes, dentre outros aspectos da dimensão social humana.

Tais pensamentos das análises dos dados referenciados nas narrativas, é possível fundamentar-se no pensamento de Saviani (2013), ao afirmar que a Pedagogia Histórico-Crítica defende que a tarefa da escola consiste em socializar o saber objetivo, historicamente produzido pelos seres humanos. Logo, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente” (SAVIANI, 2013, p. 11). Para que a educação escolar se constitua como prática social humana, é necessário que ela seja organizada/sistematizada por meio de uma atividade intencional, o que significa atividade consciente, previamente planejada (MARQUES, 2020). Nesse caso, pelo(a) professor(a).

Na atividade de produção científica no Núcleo “Despertar”, revelaram-se grandes desafios impostos pelas atividades propostas, além da exigência do evento produzido no cotidiano da UFPI, através do evento SIUFPI, no ano



de 2023. Diante disso, houve inúmeros encontros para pensarmos sobre a produção científica de trabalhos produzidos coletivamente. É fundamental registrar o desafio enfrentado no processo, especialmente, porque o grupo ainda se encontra na fase inicial do curso de licenciatura do curso de Pedagogia. Mas, com os devidos esclarecimentos feitos pela coordenadora de área, nas oficinas, na fundamentação teórica, nas orientações e no assessoramento realizado pelas supervisoras no trabalho como um todo, fez a diferença.

O resultado de tais ações compartilhadas resultou na produção de 09 (nove) trabalhos no formato de resumo expandidos, dentre os quais, publicados no *e-book* do evento de 2023. Outro momento significativo na produção científica, foi o recebimento de um prêmio pela produção efetivada. A vitória é destinada para todo o subgrupo, sobretudo, pelo esforço coletivo na produção da oficina, cujo tema é: “O uso de práticas incentivadoras no processo literário de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Esse evento contou com a participação significativa de 50 (cinquenta) pessoas, na sala 472, do CCE/UFPI, de forma presencial.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa da conclusão, rebuscamos os objetivos da investigação, vinculada na questão problema do presente trabalho: Quais saberes e aprendizagens revelam as narrativas vivenciadas nas atividades pelas pibidianas no Programa PIBID 2022/2024?

A partir daí, realizamos a pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, por intermédio da análise das narrativas das licenciandas e supervisoras, dentre as quais, vivenciadas na troca de saberes e de aprendizagens das atividades propostas nas ações e metas do Programa PIBID 2022/2024.

Diante disso, delineamos os objetivos específicos, tais avaliar ações e metas propostas pelo Programa, a partir das narrativas vivenciadas nas atividades desenvolvidas na troca de saberes e experiências na formação continuada, na monitoria e em atividades específicas da produção científica e, compreender os saberes e aprendizados discentes construídos no processo de formação inicial, configurados nas atividades, nos momentos significativos do Programa.

Nesse sentido, é possível afirmar nas narrativas, via pensamentos das participantes, que tais respostas se configuram em sentimentos, com sentidos e significados evidenciados por todos, atrelados aos pontos positivos



do Programa, explicitando o alcance das ações e metas do subprojeto do Programa, e, sobretudo, revelam ainda, uma avaliação diagnóstica, mediadora e significativa de aprendizagem (HOFFMANN, 2017).

5 AGRADECIMENTOS

À CAPES, pela oportunidade disponibilizada de crescimento e transformação pessoal e formação profissional docente, através do Programa de Iniciação Científica docente, além também, das contribuições evidenciadas pelas licenciandas do curso de Pedagogia da UFPI e das supervisoras das escolas, parceiras do Programa em curso, na versão 2022/2024.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2014.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação em Educação**. Questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MARQUES, E. de S. A. **Práticas educativas bem-sucedidas na escola: vivências socioafetivas de professores e alunos**. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 09- 29.

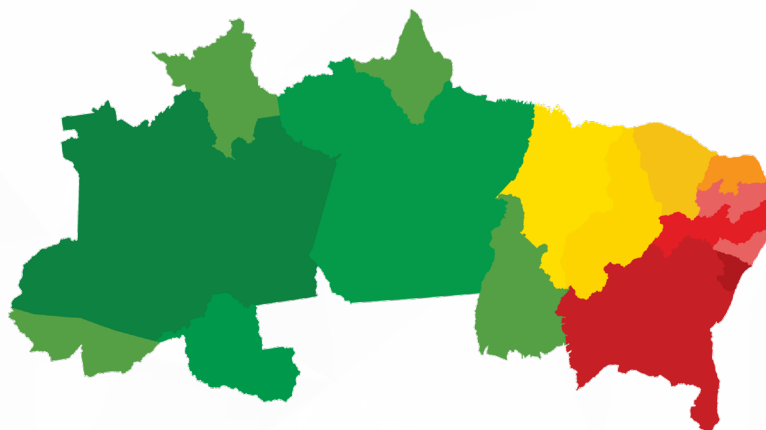
HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 247-271, mar., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21060>. Acesso em: 6 fev. 2024.



SAVIANI, Dermeval. A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica. *In*: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014. VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



I CONENORT-PRP

I CONGRESSO NORTE-NORDESTE

PIBID/PRP

Tema:

Novos tempos, novos ares:
trilhando perspectivas outras
para a formação docente nos
programas institucionais
PIBID e RP

**ET 05: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO SOCIAL**



O SUPORTE MATEMÁTICO NO ENSINO DE FÍSICA E QUÍMICA INCLUSIVO: A FORMAÇÃO DOS RESIDENTES AO POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO

Janes Kened Rodrigues Santos¹

Kézia Cristina Rendeiro Pereira Pereira²

Ana Paula Ribeiro Rodrigues³

Erikson Welk de Holanda Dantas⁴

Sérgio Henrique de Oliveira Bezerra⁵

Resumo: Este trabalho é de viés narrativo, descritivo e autobiográfico. Ele apresenta as contribuições formativas de três professores residentes ao desenvolverem o Projeto Fundamentos da Matemática prestando ações educativas de suporte matemático atrelado ao ensino das componentes curriculares de Ciências da Natureza e suas tecnologias, para alunos da escola-campo em Ananindeua, que estavam com dificuldade em realizar cálculos simples, compreender equações e realizar aplicações científicas delas. Tal ação foi diferenciada, pois o projeto foi executado no contraturno das aulas e os encontros eram feitos respaldados em uma apostila com módulos para o dia. Esta iniciativa didática auxiliou na aprendizagem dos estudantes e

- 1 Doutora em Ensino de Ciências, Docente orientadora do Residência Pedagógica, UFPA, *Campus Ananindeua*, kened@ufpa.br
- 2 Graduada em Licenciatura em Química, Bolsista LABINFRA, UFPA, *Campus Ananindeua*, keziarendeiro@gmail.com
- 3 Graduada em Licenciatura em Física, Bolsista Residência Pedagógica, UFPA, *Campus Ananindeua*, paularodrigues6833@gmail.com
- 4 Graduando em Licenciatura em Física, Bolsista Residência Pedagógica, UFPA, *Campus Ananindeua*, eriksonwelk@yahoo.com.br
- 5 Mestre em Ensino de Física, Preceptor do Residência Pedagógica, SEDUC - Pará, sergiohobezerra@gmail.com



no desenvolvimento formativo dos residentes. De modo que, os estudantes, a priori tímidos, foram mostrando maior interesse ao decorrer das aulas, passaram a interagir mais, procuravam sanar suas dúvidas e fazer o maior número de questões que conseguiam a cada encontro. Observou-se esse progresso dos estudantes por meio das atividades corrigidas, em todo final de aula, nos quais foram apresentando maior desempenho e interesse aos conteúdos propostos ao decorrer do Projeto. Corroborando com o melhor desempenho deles nas aulas de Física e Química, visando uma educação equânime e uma formação docente qualificada, com compromisso social feita pelos residentes em parceria com a equipe técnica da escola-campo.

Palavras-chave: Cálculo; Ciências da natureza; Educação equânime; Relato autobiográfico



1 INTRODUÇÃO

O currículo da educação básica é pautado na Base Nacional Comum Curricular, é um documento oficial que define os conteúdos programáticos obrigatórios a todos os estudantes desde o ensino básico até o médio (Brasil, 2018). Tal base curricular é importante pois busca formar um ensino de qualidade equânime a todos os cidadãos, tendo em mente o protagonismo do aluno na aprendizagem e as especificidades do contexto escolar em que ele está inserido.

Entre as áreas do conhecimento obrigatórias, pode-se citar as Ciências da Natureza e suas Tecnologias que abarcam as componentes curriculares de Biologia, Química e Física. Nestas duas últimas, é bastante presente cálculos matemáticos em diversos conteúdos, como termodinâmica, eletrodinâmica, cinemática, entre outros; em que o estudante precisa ter o domínio matemático para, conseqüentemente, ter maior compreensão das temáticas propostas.

No entanto, vale ressaltar que no ano de 2022, foi realizado um comparativo internacional dos estudantes - de rede pública e privada - por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) englobando três áreas: Matemática, Ciências e Leitura. Constatou-se que, o Brasil ficou abaixo da média em todas essas disciplinas, podendo-se enfatizar o resultado insatisfatório em Matemática, em que apenas 27% dos estudantes obtiveram o patamar mínimo de aprendizagem (nível 2 de 5), enquanto esse nível é obtido por 69% dos alunos de países europeus.

Dessa forma, essa fragilidade no domínio matemático implica, conseqüentemente, na aprendizagem das áreas de Física, Biologia e Química, por exemplo, por isso, os docentes precisam estar atentos diante da necessidade de os estudantes consolidarem conhecimentos anteriores e adquirirem novos. De modo a ampliar suas habilidades de resolução de problemas complexos que demandam reflexão e abstração, destacando a importância de realizar um ensino do conhecimento matemático para suporte na resolução de problemas e questões científicas.

Recorre-se a Chevallard (2009) para destacar a necessidade de promover no ensino da Matemática uma verdadeira mudança de paradigma didático – de um que considera os saberes como monumentos que os estudantes devem visitar – para um paradigma de questionamento de mundo, em que o estudo se dá pelo enfrentamento (problematização) de questões e investigações. Sendo o estudante de ensino médio como uma pessoa de relações que se estabelecem nas dimensões humanas e da sociedade/mundo.



Ensinar física de forma humanizada sem assustar ou dar a impressão de que ela se retém somente a fórmulas e cálculos é uma estratégia didática já utilizada e defendida pelos estudiosos em educação (Borges, 2006; Freire, 2014). Assim, torna-se essencial realizar a transposição didática de conteúdos sem causar aversão aos alunos ou dificuldade de domínio - também ocasionada pela limitação do letramento matemático insatisfatório. A utilização das ferramentas numéricas como compreensão de equações, proporções e cálculos básicos ajudam no entendimento de modelos e resoluções de problemas da ciência física, entre outras coisas.

A própria BNCC discorre acerca de algumas ações que podem ser tomadas para melhorar o ensino-aprendizagem, adequando-se a realidade da instituição de ensino, o contexto e características dos alunos, a saber:

decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos (Brasil, 2018)

É notório que o texto, além da interdisciplinaridade e de estratégias didáticas, diz respeito a “trabalhar com as necessidades de diferentes de alunos”. O que leva o professor a pensar em ações e medidas para atender o seu público-alvo, sejam eles alunos desmotivados, sejam alunos com Transtorno do Espectro Autista, sejam alunos com TDAH. De modo que a educação inclusiva seja valorizada, sendo aplicada aos alunos da educação especial e aos que não são pertencentes a essa modalidade de ensino. Utilizando-se de metodologias, materiais didáticos e comunicação levando em consideração a heterogeneidade e não a homogeneidade, que é um produto de construção social (Camargo, 2017).

Segundo Carvalho (2007, p.57-67), todos os alunos possuem barreiras em sua aprendizagem, alguns são intrínsecos e outros externos a eles. Logo, tais obstáculos fazem parte do cotidiano de todos os alunos, não sendo exclusivo de pessoas neurodivergentes. Então, cabe ao professor identificar tais entraves, identificando as diferenças, mas não as colocando em primeiro plano; uma vez que, o ensino deve ser interessante e novas didáticas podem ser estabelecidas para inclusão como: aulas dialogadas, trabalhos



em grupo, projetos manuais, entre outros. De maneira a criar uma estrutura escolar menos tradicional e mais consciente de suas funções sócio-políticas e pedagógicas, com valores democráticos.

Isto posto, considerando a importância da Matemática para o ensino de Física e Química, valorizando uma educação inclusiva e equânime. O presente trabalho apresenta contribuições formativas de um projeto de intervenção educacional denominado “Fundamentos de Matemática para as Ciências da Natureza” realizado na escola-campo visando o reforço da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio visando melhoria em seus processos formativos nas componentes curriculares supracitadas.

2 METODOLOGIA

Este trabalho tem natureza qualitativa, de caráter exploratório e analisa as possibilidades formativas que um grupo de residentes tiveram a oportunidade de vivenciar no processo de imersão - de novembro de 2022 a abril de 2024 - em uma escola-campo da rede estadual, denominada E.E.E.F.M. Zulima Vergolino Dias, localizada no município de Ananindeua-Pa e atendida pelo Programa Residência com um projeto interdisciplinar.

Tal projeto foi pensado em uma proposta de uma aula de reforço diferente das aulas regulares, uma vez que, os alunos tinham atendimento direcionado. Estes estudantes foram selecionados pelos professores de Matemática, Física e Química, entre os alunos das duas Primeiras Séries do Ensino Médio, com base em seus desempenhos acadêmicos nessas três componentes.

De modo que, esta pesquisa surgiu, pois, acredita-se que a formação de professores centrada na sua própria prática profissional é concretizada através de dinâmicas colaborativas e reflexivas e isso deve ser enraizado na cultura profissional dos docentes visando a otimização de aprendizagens profissionais, quais sejam: o trabalho em grupo, a motivação para ações de intervenção diferenciadas, lidar com as especificidades e limitações dos estudantes e do espaço escolar, entre outros.

De viés narrativo, são apresentadas memórias formativas que descrevem a influência que os residentes exerceram na vida estudantil ao ensinar Física e Química, diante do contexto de dificuldade dos alunos com a Matemática, principalmente ao longo do ano letivo de 2023. Observando esse contexto, os residentes juntamente com o preceptor e docentes das disciplinas de Ciências da Natureza e suas tecnologias da escola-campo,



propuseram um projeto extensionista para ser executado no contraturno das aulas na escola visando à fundamentação matemática.

Como fonte de dados foram utilizados os relatórios semestrais dos residentes da escola-campo, a uma produção individual de memorial formativo associado à formação docente inicial na graduação com tal experiência de ensino vivenciada enquanto residente no Programa Residência Pedagógica. Os sujeitos residentes que optaram em colaborar com os dados desta pesquisa por questões éticas serão denominados de Camila, Patrícia e Sony.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pode-se analisar que o conhecimento matemático é uma base fundamental para desenvolver a aprendizagem em Física e Química. Isso foi observado na escola-campo do PRP, pois alguns tinham muitas limitações de aprendizagem por falta de tal domínio. Por conseguinte, tais disciplinas não eram desenvolvidas como o esperado. Tendo isso em mente, foi proposto o Projeto de Fundamentos da Matemática para auxiliar os discentes a sanar essas dificuldades.

As aulas eram ministradas duas vezes na semana e ocorriam no contraturno das aulas da escola-campo. No primeiro momento, havia uma breve exposição dialogada acerca dos conceitos do tópico do dia, com base em uma apostila que os estudantes recebem previamente, incluindo: soma, subtração, multiplicação e divisão com números decimais; operações com frações; potenciação e radiciação. A seguir, os alunos ficam livres para resolver os exercícios desta apostila e pedir ajuda aos residentes do PRP, uma vez que, não podiam utilizar celular e calculadora. A residente Camila sintetiza a dinâmica de ensino utilizado no atendimento aos estudantes: .

O atendimento aos alunos ocorria de forma quase individualizada, pois as aulas contavam com um professor e três residentes em sala disponíveis para sanar as eventuais dúvidas. Além disso, dentre os alunos assistidos, possuíam dois com Transtorno do Espectro Autista e um com deficiência motora que precisavam de uma atenção redobrada. Logo, o professor deve ter em mente a heterogeneidade de uma classe e que cada indivíduo possui seu próprio ritmo (Camila, grifo nosso).

O progresso dos estudantes, foi acompanhado mediante a presença deles nas aulas e na resolução dos exercícios propostos na apostila que eram recolhidas e corrigidas pelos residentes ao fim de cada aula. Mediante



isso, era possível fazer um quantitativo do ritmo de cada um, por meio do número de questões resolvidas, pelo tempo que levavam para desenvolver e pelo número de erros e acertos. Camila também fala sobre as aprendizagens manifestadas pelos estudantes:

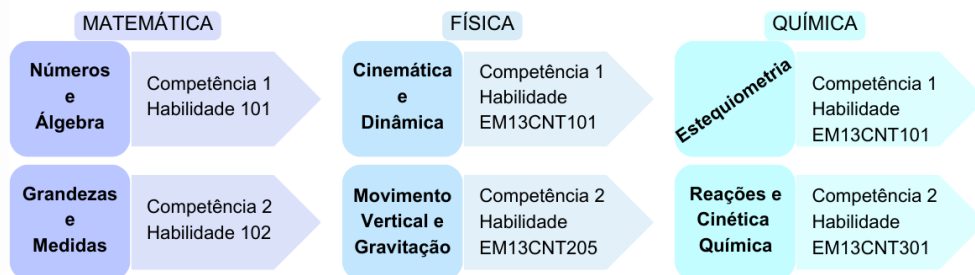
Observou-se o desenvolvimento dos discentes a cada aula, pois, de maneira geral, no início possuíam grandes dificuldades para somar e subtrair números básicos e ao fim, já possuíam confiança para resolver a tabuada e efetuar potenciação (Camila, grifo nosso).

E a residente Patrícia reforça a estratégia didática-metodológica empregada no projeto por ela:

Os alunos tinham muita dúvida, era a respeito da radiação, então ao longo das aulas para que pudessemos avançar o conteúdo, eu sentava ao lado dos alunos que tinham maiores dificuldades e ia comentando durante sua escrita sempre conversando debatendo e associando o uso da matemática a maneira de viver em sociedade, já que a sociedade vive entorno da matemática, desde a contagem dos dias, horas, minutos, ao recebimento de salário a resolução de problemas mais complexos como criação da vacina contra o coronavírus, entre outros (Patrícia, grifo nosso).

O desenvolvimento de competências e habilidades que envolvem o conhecimento matemático no Ensino Médio está presente nas recomendações da BNCC (Brasil, 2018), tanto na área de Matemática e suas tecnologias quanto na área de Ciências da Natureza e suas tecnologias, em especial nas componentes de Física e Química. A Figura 01, apresenta uma correlação entre competências e habilidades com similaridades delas com destaque para possíveis conteúdos que podem ser abordados.

Figura 01. Correlação de competências e habilidades da BNCC entre conteúdos e associativos de matemática e física



Fonte: elaborada pelos autores (2024)



Números e Álgebra, conteúdos abordados no Projeto Fundamentos da Matemática, conforme Figura 02, visavam desenvolver a compreensão dos alunos de a resolução de problemas com diversos tipos de números (naturais, inteiros, racionais e reais), por meio de equações e inequações e da identificação de relações entre grandezas e sua representação algébrica. Nota-se na Figura 01, alguns assuntos de Ciências da Natureza que geralmente estão relacionados à operações algébricas e números decimais, mas pode-se relacionar com outros ainda, como trabalho e energia - Física - e termoquímica em Química. Mostrando associações e a importância da Matemática para além de uma simples componente curricular.

Figura 02 - Exemplos de exercícios da apostila utilizada

h) $2,1 + 12,4$	r) $16 - 3,55$	bb) $2,34 \times 8$	ll) $2,280 : 0,05$
i) $3,1 + 0,01$	s) $0,8 - 0,66$	cc) $32 \cdot 0,25$	mm) $1,24 / 0,004$
j) $3,777 + 0,03$	t) $14,1 - 3,044$	dd) $16,25 \times 0,4$	nn) $7,2624 : 2,136$
d) $\frac{1}{7} - \frac{2}{7}$	i) $\frac{-9}{3} + \frac{4}{13}$	n) $\frac{-4}{3} \cdot \frac{7}{2}$	s) $\frac{-3}{2} \div \frac{-2}{7}$
e) $\frac{-3}{4} + \frac{1}{4}$	j) $\frac{1}{4} - \frac{5}{9}$	o) $\frac{19}{3} \times \frac{2}{5}$	t) $\frac{4}{11} \div \frac{13}{7}$
d) 9^0	k) $(-3)^5$	r) 11^{-2}	y) $(1/5)^3$
e) 2^0	l) $(-0,3)^4$	s) 10^2	z) $(3/4)^2$
b) $\sqrt{100}$	g) $\sqrt[3]{-343}$	l) $\sqrt[3]{400}$	q) $\sqrt{-1728}$
c) $\sqrt{900}$	h) $\sqrt{144}$	m) $\sqrt[3]{-216}$	r) $\sqrt[10]{1024}$

Fonte: Autoria própria (2023)

Outrossim, dentro dos cursos de Licenciaturas é muito debatido a questão da associação dos conteúdos específicos com o cotidiano das pessoas justamente para facilitar a sua compreensão. Na grade curricular dos licenciandos em Física que foram residentes na escola-campo e estão como sujeitos colaboradores nesta pesquisa, fazem parte de sua formação as disciplinas como Ciência Tecnologia e Sociedade, Práticas Pedagógicas e Metodologia Específica para o Ensino de Física que assumem um papel formativo de associação do fazer docente com considerando o contexto histórico e a aplicação na sociedade contemporânea.

Uma outra pauta extremamente significativa que foi ressaltada como importante nos relatos, se refere ao processo de aprendizagem dos sujeitos com algum tipo de deficiência. Indivíduos com TEA, TDAH, deficiência motora, entre outros, possuem a capacidade de aprender, e em geral, necessita de ajustes educacionais para suas especificidades. Neste caso, os docentes precisam estar sensíveis e pré-dispostos em ajustar sua regência, o material didático elaborado e a assistência individualizada aos estudantes em tais condições. Por exemplo, é preciso destinar mais tempo para alunos com



deficiência motora que demoram um pouco mais para escrever e acompanhar o ritmo das aulas.

Logo, é imprescindível utilizar a abordagem didáticas específicas, como a de sentar ao lado do aluno e debater sobre suas respostas, durante o momento que ele está tentando resolver sua atividade, pois traz a sensação de que o aluno é realmente o principal agente formador de sua educação. Sobre isso, Sony fala da importância da colaboração docente com o processo formativo e inclusão dos estudantes:

Presenciei de perto os esforços que os professores de Ciências da Natureza junto com a de matemática faziam para o Projeto funcionar mesmo com alguns contratempos, isto me despertou o querer fazer, colocar em práticas as ações, ser proativo. Mesmo com tudo que foi comentado, digamos negativamente, houve bons frutos no nosso projeto, como a evolução dos nossos alunos, principalmente aqueles PCD's, que antes vinham de forma forçada para o Projeto de Fundamentos.

E no relato da residente Patrícia que se sentiu feliz com o reconhecimento da família do estudantes que observou sua evolução educacional:

[...] De forma geral houve evolução motivacional, pois na aula de física quando teve contas eles viram onde aquilo que estava sendo aperfeiçoado era aplicado (...) para mim foi gratificante ver isso, e ter o reconhecimento dos alunos e dos pais. Por exemplo, a mãe de um dos alunos, me agradeceu pelo acolhimento do seu filho (Marcos, estudando com TEA), “ele faz questão de vir todos os dias para o projeto”; outro foi o aluno Juvanilson (cadeirante), que relatou “que a escola é a segunda casa dele”.

A docência é compreendida por Tardif e Lessard (2005, p.8) como “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Isso também foi fortemente evidenciado por Camila em seus relato sobre a participação no projeto:

Tal ação foi de extrema importância para a formação dos residentes, uma vez que, houve o contato com um grupo de pessoas bem diverso em relação aos níveis de aprendizagem e suas dificuldades específicas. Portanto, as dúvidas eram tiradas de maneira individual (...) Os alunos ao decorrer das aulas foram se sentindo mais à vontade e



passaram até a estimular uns aos outros ao competirem quem fazia o maior número de questões e debatiam o resultado entre eles (Camila, grifo nosso).

A participação dos residentes foi extremamente positiva e direta, desde o planejamento até a execução de aulas quase que individualizadas, sanando dúvidas que impediam o desenvolvimento da aula.

Durante a minha participação nas aulas que tinham cunho mais prático, pude desenvolver algumas habilidades como melhor desempenho na hora de explicar os assuntos, tendo em vista que antes havia uma dificuldade na comunicação com turmas mais numerosas, então acredito que isso foi um ponto positivo e que agregou muito em minha vida profissional (Patrícia, grifo nosso).

No planejamento, a avaliação foi planejada para ser feita mediante um teste final com questões referentes aos assuntos trabalhados. Porém, devido alguns entraves não pode ser aplicado, sendo os estudantes examinados conforme o prosseguimento nas aulas: assiduidade às reuniões, participação e correção das apostilas que eram recolhidas todo final de aula. De maneira que a finalização temporária desse Projeto foi feita de maneira satisfatória, mas não plena, como relata a residente Camila:

A escola passou por algumas reformas e teve feriados justamente nos dias do Projeto, o que dificultou um pouco o maior andamento dos módulos. Porém, o fechamento foi satisfatório, pois ocorreu uma gincana entre os alunos para testar seus conhecimentos matemáticos; eles se mostraram bastante entusiasmados, pensavam e respondiam a tudo que era solicitado. Até aqueles que iam desanimados no começo, mostraram seu progresso.

Outrossim, o Programa Residência Pedagógica (PRP) foi crucial para a formação dos residentes e futuros docentes, pois foi possível o contato com redes de escola pública, nas quais, pode-se perceber os principais entraves na educação básica e possíveis soluções para solucionar tais problemas.

Acredita-se que a imersão dos residentes em contextos educacionais tal qual descrito neste relato juntamente com o suporte de assessoramento de docentes do corpo técnico do Programa Residência Pedagógica e apoio da direção escolar, pode gerar uma atuação política da prática de ensino comprometida com a essência base da escola, qual sejam: os processos de



ensino e de aprendizagem. Isso promoveu o maior alcance dos estudantes, tentando diminuir suas deficiências em fases anteriores, bem como desenvolvendo habilidades para ter um olhar mais atento, gentil e voltado para o enfrentamento das dificuldades no ambiente profissional com criatividade (Perrenoud, 2001).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho evidenciou três tópicos de resultados mais expressivos que versam sobre: o trabalho em grupo; a transposição didática para simplificar as explicações e condução das ações educativas no projeto Fundamento da Matemática; o respeito à diversidade pela presença de alunos autistas, com déficit de atenção e com baixo domínio conceitual que dificulta sua aprendizagem e desempenho na área de ciências da natureza e suas tecnologias.

A configuração da imersão nos moldes descritos neste relato foi essencial para a potencialização formativa dos residentes. Estes tiveram que se organizar da melhor forma possível para atender todos os alunos de modo direcionado para sanar suas dúvidas e ministrar satisfatoriamente os conteúdos previstos na componente curricular física.

Outrossim, diante das mudanças no Ensino Médio, a integração entre Física, Química e Matemática torna-se essencial. A abordagem integrada de viés interdisciplinar permite aos alunos compreenderem conceitos matemáticos complexos de tais componentes curriculares por meio da aplicação dos fundamentos matemáticos, desenvolvendo habilidades analíticas e críticas necessárias para enfrentar desafios reais.

Logo, a execução do Projeto Fundamentos da Matemática aplicado às Ciências da Natureza, desenvolvido no âmbito do Programa Residência Pedagógica foi de extrema importância para a formação dos professores de Física e Química. Porque foram de fato executadas as disciplinas de práticas pedagógicas e didática na grade curricular dos cursos supracitados. Com o foco de buscar novas experiências, por meio de dinâmicas de aulas dialogadas com o ensino bem mais próximo e individualizado do aluno da educação básica. Com isso, o professor cria um olhar para além de uma aula conteudista, buscando atrelar a outros conhecimentos e práticas de ensino. A fim de que o estudante seja o agente ativo na construção do seu saber e o docente um auxiliador em tal processo.



5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC)”.

REFERÊNCIAS

BORGES, O. Formação inicial de professores de Física: Formar mais! Formar melhor! Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 28, n. 2, p. 135-142, 2006

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

CAMARGO, E. Inclusão Social, educação inclusiva e educação especial: enlaços e desenlaces. Editorial Ciência e Educação. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2024.

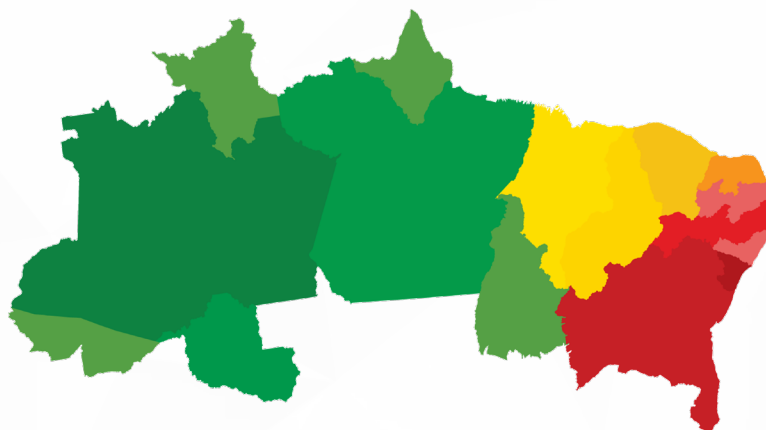
CARVALHO, R. E. Removendo Barreiras para a Aprendizagem: Educação Inclusiva. 7ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2007. p.57-67

GARCÍA, F. J *et al.* Mathematical modelling as a tool for the connection of school mathematics. ZDM, v. 38, p. 226-246, 2006

INEP. Divulgados os resultados do Pisa 2022. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

PERRENOUD, P. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza 2ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora. 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.



I CONENORT-PRP

I CONGRESSO NORTE-NORDESTE

PIBID/PRP

Tema:

Novos tempos, novos ares:
trilhando perspectivas outras
para a formação docente nos
programas institucionais
PIBID e RP

**ET 06: EDUCAÇÃO, LINGUAGENS,
TECNOLOGIAS E VALORES**



A CULTURA CAIPIRA: RUPTURAS, PERMANÊNCIAS E SUAS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS NO ENSINO BÁSICO

Getúlio de Souza Lima¹

Resumo: No presente trabalho, busca-se a análise das possibilidades pedagógicas no ensino básico, partindo de um segmento abstraído da cultura regional, na qual a comunidade escolar está inserida, cujas tradições caipiras foi objeto de estudo numa unidade escolar de ensino público. Assim, no trabalho objetiva-se tecer reflexões sobre as transmutações culturais da sociedade contemporânea, considerando-se, essencialmente, os aspectos de rupturas e/ou permanência da chamada cultura caipira, por meio de uma investigação analisada do ponto de vista histórico sociológico. Como contraponto e resistência ao predomínio hegemônico da cultura digital hodierna, a qual atuaria em detrimento da preservação das tradições caipiras e dos valores nelas implícitos, propôs-se a articulação curricular entre escola e comunidade, como meio de apropriação crítica do conhecimento histórico-sociológico em sua totalidade, considerando-se suas peculiaridades, bem como os atores sociais que simbolizam as representações culturais locais, por meio de manifestações destes, quando submetidos à indagações permeadas pela história oral. Os resultados deste investimento pedagógico, apontam para as premências de investimento em estudos sobre Memória Local/Regional, uma vez que, os sujeitos históricos se encontram situados culturalmente dentro de sua comunidade escolar, o que permite,

1 Doutor em Educação Escolar pela FCL/UNESP de Araraquara – SP. Docente do curso de História e Pedagogia das Faculdades Integradas de Fernandópolis (FIFE) e no Ensino Básico da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Preceptor bolsista do Programa de Residência Pedagógica do Ministério da Educação (MEC) na Fundação Educacional de Fernandópolis (FEF). E-mail: getúliolimaprof@gmail.com



potencialmente, conjecturar novas possibilidades pedagógicas provenientes da história local.

Palavras-chave: tradições caipiras; cultura regional; educação escolar.

Abstract: In this work, we seek to analyze the pedagogical possibilities in basic education, starting from an abstracted segment of the regional culture, in which the school community is inserted, whose country traditions were the object of study in a public education school unit. Thus, the aim of the work is to reflect on the cultural transmutations of contemporary society, considering, essentially, the aspects of ruptures and/or permanence of the so-called country culture, through an investigation analyzed from a historical-sociological point of view. As a counterpoint and resistance to the hegemonic predominance of today's digital culture, which would act to the detriment of the preservation of country traditions and the values implicit in them, curricular articulation between school and community was proposed, as a means of critical appropriation of historical-sociological knowledge in its entirety, considering its peculiarities, as well as the social actors that symbolize local cultural representations, through their manifestations when subjected to questions permeated by oral history. The results of this pedagogical investment point to the need for investment in studies on Local/Regional Memory, since historical subjects are culturally situated within their school community, which potentially allows for the conjecture of new pedagogical possibilities arising from history local.

Keywords: country traditions; regional culture; schooling.



1 INTRODUÇÃO

A educação escolar assim como todo segmento do conjunto social, no transcorrer das últimas décadas tem se condicionado às implicações, sendo estas as benesses bem como as intempéries mercadológicas, das transformações decorrentes das inovações tecnológicas, sobretudo, nos meios de comunicação de natureza digital, os quais se tornaram uma espécie de extensão do ser humano.

Por outro lado, as representações socioculturais dos indivíduos têm sido uma condicionante para o enfrentamento dos desafios educacionais do século XXI. E com a potencialização das chamadas culturas de massas que se solidificaram ainda em meados do século passado sob a égide da indústria cultural, a educação escolar também passou a ser sobremaneira impactada. Tema este que, em meados do século passado foi objeto de profundas análises e diversas publicações por parte dos filósofos Frankfurtianos Adorno e Horkheimer².

A sociedade tecnológica vive em constante efervescência diante da avalanche a que foi submetida em virtude do advento dos choques midiáticos, oriundos da cultura digital. Para Turcke (2010), esta se transformou em uma “sociedade excitada”. Assim, a tarefa docente se vê de um lado, amparada tecnologicamente pelos recursos didáticos os quais se tornam facilitadores em potencial e, por outro lado, esses mesmos recursos podem se voltar contra sua tarefa docente, pois, as representações fetichizadas o distanciam do imediato de seu aluno, dificultando, em muitas das vezes, as relações mediadoras entre ambos.

Discorrendo sobre o enfrentamento dos grandes desafios pelos quais as políticas educacionais vêm sendo direcionada a partir das décadas finais do século passado, buscou-se, prioritariamente, desenvolver uma análise de caráter histórico sociológico acerca do universo caipira e suas representações culturais, por meio de experiências apreendidas dentro do ambiente de ensino, bem como possibilitar a criação de novas expectativas sobre essa metodologia.

2 Primeiros representantes da Escola de Frankfurt, em meados do século passado, empreenderam uma vasta obra acerca do embate ideológico entre a educação e a cultura de massa, cunhando então, o conceito de indústria cultural pelo qual segundo estes, a sociedade seria vítima de um processo de alienação cada vez mais estabelecido, em virtude do capitalismo tardio e do controle midiático sobre as pessoas.



No artigo, objetivou-se conjecturar as possibilidades pedagógicas de natureza intra e extra classe, abstraindo uma temática característica da comunidade na qual o aluno está inserido, procurando estabelecer relações entre a sua historicidade e o contexto histórico no âmbito da totalidade social. Também se entendeu que essas possibilidades possam significar apropriação de conhecimento pelo aluno, contanto que este, possa evoluir de um universo abstrato coercitivo, para uma capacidade reflexiva sobre a qual se constrói o concreto pensado (Kosik, 2011).

Na hipótese aventada neste artigo, infere-se que a educação básica carece de um maior investimento pedagógico, essencialmente, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sobre o qual se efetive estudos de natureza sócio histórica, pela qual possa-se conjeturar uma maior proximidade entre o objeto e a realidade dos estudantes. Estes últimos são atores conformados por um recorte temporal e espacial, portanto, a conjunção de elementos vivenciados por outras gerações, que por sua vez, se tornam também em potenciais objetos de estudo, se tornam tão caros às tradições culturais da memória local, enriquecendo assim, o produto de estudos com tal abordagem.

Para tanto, priorizou-se a abordagem por meio de uma análise reflexiva sobre os desdobramentos socioculturais em uma região de traços “caipira”³, cujo trabalho, desenvolvido com alunos de uma escola inserida neste contexto, representou a materialização de uma metodologia voltada para a valorização das tradições locais, sem prejuízo para o entendimento global demarcado pelo currículo escolar.

No texto também, discorreu-se sobre a análise do gênero caipira a partir de suas representações conceituais, no intuito de instigar a valoração dos elementos pelos quais se estruturam a partir do núcleo interiorano do estado de São Paulo, perpassando as fronteiras dos estados adjacentes da união. Assim, procurou acentuar que, as tradições do caipira representam antes de tudo, o entendimento das contraposições entre modelos econômicos díspares⁴, atribuindo assim, a historicidade ao estudo.

3 Reporta-se aqui, ao fato de que a localidade em questão, inserida no Extremo Noroeste Paulista, teve seu processo de colonização de natureza capitalista efetivado somente a partir de meados do século passado, determinando assim, certa continuidade dos elementos constituintes da chamada cultura caipira.

4 Estamos nos reportando à representação do estilo caipira em muito oriundo de um modo de vida com base na necessidade de sobrevivência na natureza, do isolamento em relação aos grandes centros urbanos, no sentido de solidariedade social e na religiosidade local. Por outro



A abordagem crítica é fundamentada a partir das transmutações pelas quais se encaminhou o gênero caipira dentro das prerrogativas do capitalismo delineado pela indústria cultural. Por fim, a Teoria Crítica da Sociedade se apresenta como argumentação construtiva de um olhar consciente, pelo qual o aluno possa se enxergar como parte de um mundo determinado pelas ações humanas objetivas, mas, sobretudo, pelas ações subjetivas.

2 METODOLOGIA

Na idealização da proposta de estudo das tradições caipiras também se pensou em propor e viabilizar outro segmento para o estudo de História e Sociologia, no qual a comunidade escolar possa se sentir integrada dentro de um conjunto de significados sociais e culturais. Os referenciais presentes nas letras de canções raízes e nos testemunhos das memórias vivas, seriam possibilidades de interagir com o mundo da tecnologia, sem perder de vista a preservação do patrimônio cultural galgado em conceitos e valores locais.

A proposta referendada pelo estudo da memória local e regional denominada Cantadores e Contadores de História – Memória Local e Regional, teve em seu desenvolvimento teórico e empírico, o direcionamento para alguns aportes temáticos, sendo estes: O conceito de Cultura Caipira; As transformações socioeconômicas do Noroeste Paulista (séc. XIX e XX); O Dialeto Caipira; A Culinária Caipira; Religiosidade e Cultura Caipira e A Mídia e a Cultura Caipira.

Na materialização da proposta de estudo optou-se por estabelecer uma sincronia entre as tradições caipiras e a mídia eletrônica, sobretudo, a mídia radiofônica através de um de seus precursores, um dos representantes do gênero na região de Fernandópolis, o Sr. Geraldo Rico, aqui citado como G. R.⁵, o qual se prontificou a testemunhar uma das suas aptidões religiosas,

lado, temos a convivência destes elementos em uma sociedade inserida em outro momento histórico marcado pelo advento globalizante das tecnologias digitais de informação e comunicação, e da subjetividade alinhada à hegemonia mercadológica.

- 5 Comunicador muito conhecido na região. Natural de Cajobi – SP, Geraldo Rico trabalhou por dois anos da Rádio Cultura de Jales e por 23 anos na Rádio Alvorada de Estrela d'Oeste, cidade que também o elegeu vereador para o mandato de 1993 a 1996. Trabalhou desde 1997 na Rádio Águas Quentes de Fernandópolis, onde comandou o programa “Onde Cantam os Campeões”, título que perpetuou consigo desde o início da carreira. Nos últimos anos foi convidado para assumir o programa “Manhã Sertaneja”, na rádio Mais FM de Fernandópolis. Sua última atuação como radialista foi na rádio TEC FM, também em Fernandópolis/SP. Geraldo Rico, veio a falecer no dia 17 de Janeiro de 2023, aos 86 anos, deixando um grande legado cultural. <http://www.regiaonordeste.com/portal/materias>



a sua atuação como líder de Companhia de Santos Reis, e também como comunicador que levou adiante a cultura caipira.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As representações do caipira se apropriam das experiências vividas por cada integrante da comunidade, assim, se estabelece um elo entre o passado e o presente através dos signos memoriais. “Trata-se de viver um espaço de pertencimento no qual a modernidade não consiste em começar tudo de novo, mas no sentir-se enraizado, pertencendo, apropriando-se de uma herança das gerações anteriores e reelaborando-a” (SETÚBAL, 2005, p. 88)

A herança aqui consiste em uma conjugação de elementos culturais diversificada, pois, se o caipira traz na sua gênese a miscigenação, portanto, estereotipada, ela também significa para os habitantes da região uma comunhão na preservação de suas raízes, seja do sertanejo de origem, seja do imigrante que, embora não sendo um caipira, assimila esses elementos, sobretudo, através da religiosidade presente no cotidiano de uma região caipira.

A interlocução sociocultural do caipira ganha maiores dimensões no contexto de modernidade, em sintonia com o tradicional, evidenciado no depoimento de G. R.

Nós estamos na internet, gravamos ontem o nosso trabalho, o volume n.º 20 sobre a Companhia de Santos Reis, uma coisa muito interessante da lei divina. E quanto à música, eu tenho o encontro de violeiros já faz mais de quarenta anos, e todos os domingos reúnem os violeiros ao vivo e cada um dá o seu talento. E já aconteceu muito sucesso de pessoas que se apresentavam com a gente, e hoje são pessoas que têm seus CDs gravados em toda região (G. R., 2022, Arquivo do autor).

Segundo Costa (2009, p. 99) “o caipira, em meio aos avanços dos interesses das relações de mercado, ainda preservou alguns traços de uma vida singular, nunca deixando de lidar com a terra, nunca perdendo seus traços religiosos que os manteve interligados” [...]. Esse sistema de comunhão pelo qual se constitui a manutenção das tradições locais se reveste de intenções e interações durante o calendário de festas em uma região caipira. Como exemplo de devoção estão as histórias “cantadas e contadas” pelas Companhias de Santos Reis, onde os foliões devem demonstrar todo o conhecimento sobre esse rito religioso, explicitado a seguir por G. R.



Sobre a Folia de Reis. A gente tem vontade de saber mais porque, tudo que nós cantamos é através do nascimento do menino Deus, e quando ele nasceu já existia a política, que o rei Herodes queria matar o menino Deus pra mandar no I CONENORTE - 2024 5 mundo. [...] Nós cantamos neste sentido, uma história longa, e seria difícil a gente explicar tudo isso. [...] O milagre dos Santos Reis é o que nós cantamos, nossos versos é tudo dizendo sobre o nascimento do menino Deus que é o salvador do mundo⁶. (G. R., 2022, Arquivo do autor).

Dentro desse universo caipira no qual a diversão e a devoção caminham juntas, se estabelece os antagonismos culturais fruto dos interesses mercadológicos. O trabalho de Geraldo Ricco segundo ele é pautado pela preservação da música raiz. Ele afirma que:

A respeito da música raiz. Fica até difícil eu te explicar, foi tantas e tantas músicas que a gente cantou do saudoso Tônico e Tinoco, Tião Carreiro e Pardinho, Terrinha e Caboclinho uma das primeiras duplas, Raul Torres e Florenço, Zico e Zeca, Liu e Leu, Vieira e Vierinha, Zé Fortuna e Pitangueira e vem vindo né, até hoje estamos defendendo a música raiz através do meu trabalho no rádio, de manhã e à tarde, nas duas emissoras que eu trabalho aqui em Fernandópolis. (G. R., 2022, Arquivo do autor).

Grande parte dos intérpretes citados por Geraldo Rico, hoje representa apenas um interposto entre o passado e o presente. Segundo MARTINS (1975, p.34) estas manifestações de memória. “[...] é o esforço que o agente faz para reconstituir seu universo simbólico no próprio contexto urbano, apropriando-se positivamente de determinadas mensagens culturais que, embora produzidas na cidade, recorrem a modos rústicos de estruturação da experiência”. A grande estrutura capitalista na qual a música moderna do estilo sertanejo denominado de universitário está inserida, mutila em parte a representatividade do sertanejo raiz, porém, é desta forma que se materializa este *continuum* do mundo caipira, situado agora em outra etapa marcada pela hegemonia da cultura da cultura digital.

Para Setubal (2005, p. 75), “tradições são quebradas e reelaboradas, recriadas de modo que possam continuar legitimadas e incorporadas no

6 Aos 13 anos de idade, o radialista Geraldo Rico já se via envolvido com a Folia de Reis, um festejo de origem portuguesa ligado ao culto católico do Natal. Tantos anos dedicados a propagar a história dos Reis Magos Melchior, Baltasar e Gaspar fizeram de Rico, um dos embaixadores dessa manifestação folclórica no Brasil. <http://www.regiao-noroeste.com/portal/materias>



imaginário social”. Existe uma seleção daquilo que pode permanecer, do que se vai recriar e do que se vai esquecer”. Para executar esse tipo de seleção, a indústria digital se estabelece na metodologia da semiformação cultural, à medida que os estilos vão se adaptando ao mercado fetichizado. A autora completa que, “desvinculada de sua realidade, das cerimônias e dos rituais que antes a acompanhavam, a música sertaneja é produto da indústria cultural de massas”.

Corroborando para o entendimento das atribuições pedagógicas cujos procedimentos se encaminham para a valorização das tradições da cultura local, o pressuposto dimensional do trabalho docente ganha força em seu papel que pode ser determinante para a valorização da História e Memória local, sem perder de vista seus propósitos quanto à apropriação de conhecimento em dimensões globais.

Ressalta-se que o enfoque de qualquer proposta metodológica deve considerar a sua aplicabilidade de acordo com as peculiaridades regionais e locais, a utilização de determinadas estratégias significa que, em alguns momentos, o professor deverá buscar junto a comunidade escolar, parcerias pelas quais as atribuições poderão se encaminhar para a construção de um importante acervo de memória da cultura local. Importante também é direcionar esses procedimentos de forma a construir uma sólida noção de movimentos caracterizados por continuidades ou rupturas, e os questionamentos oriundos dessas características.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propósito atribuído no presente trabalho procurou se estabelecer alguns significados pelos quais se foram construindo, e solidificando, a ideia de destinar parte da atividade docente, tradicionalmente orientadas nos currículos oficiais, para outro método que também privilegie as raízes culturais de uma determinada comunidade. No caso, buscou se avaliar até que ponto os aspectos referenciais de uma comunidade de traços caipira possa dar sustentabilidade à produção e apropriação de conhecimento, cujas metodologias exigem por parte de professores e estudantes, uma mediação intra e extra curricular pela qual, ao longo do desenvolvimento do trabalho, desde a sua idealização até o produto final, se depara com situações desafiadoras.

Ressalta se que, esses desafios se encaminham para possibilidades pedagógicas se os mesmos forem articulados por meio de um contrato didático-pedagógico, no qual os interlocutores da comunidade escolar envolvidos



com o trabalho se sintam protagonistas dentro das situações de estudo. O resultado de uma proposta de ensino pautada na mediação, sobretudo, quando envolve gerações equidistantes, na maioria das vezes é atemporal, pois, o aprendizado o qual acontece de forma subjetiva, vai relativizar a apropriação do conhecimento por alunos do ensino básico.

Entretanto, deve-se mensurar em uma situação de estudo, os aspectos quantitativos e qualitativos delineados durante seu desenvolvimento. Partindo do pressuposto de que o aparato tecnológico midiático contemporâneo possibilita ao aluno que busque e acesse com facilidades um grande contingente de informações, podemos inferir que se alcance o aspecto quantitativo. Porém, para que essa quantidade de informações se transformem em apropriação de conhecimento, é imprescindível que o aluno tenha noções importantes do conceito de totalidade na qual o tema de estudo se insere.

Portanto, para que se concretize um avanço qualitativo nesse tipo de estudo no qual as tradições de uma região de traços caipiras se contrapõem ao contexto midiático contemporâneo, mais que obter informações sobre o universo caipira, faz-se necessário uma reeducação no sentido de programar no aluno também, uma alfabetização crítica midiática. “A educação midiática deve ser relacionada à educação para a democracia, na qual se estimula os alunos a serem participantes informados e letrados midiáticos em suas sociedades” (KELLNER e SHARE, 2008, p. 709). Assim, a interatividade entre o contexto midiático e o sujeito pode representar autonomia social, por meio da prática docente e do trabalho educativo. Para os autores (*idem*) “a alfabetização crítica da mídia deve ser um fio comum que passe por todas as áreas curriculares, uma vez que se refere à comunicação e à sociedade”.

Dessa forma, podemos inferir que o ensino escolar se apresenta como uma possibilidade de agregar ao seu conjunto de ações formativas, o referencial de apropriação conceitual da historicidade de um povo e de um local, pautado em uma compreensão do universo em sua totalidade. Assim, a própria busca pela sobrevivência coagiu o homem a mudar as suas relações com a natureza e consigo mesmo, e hoje, a revolução tecnológica e o sentido existencial, se projeta de forma “reificada” reproduzido por meio de “sensações midiáticas e imagéticas” (Turcke, 2010).

Concordamos também que uma escola formativa e emancipadora, não pode deixar que a imagem substitua a palavra, pois, como acentuou Karl Kraus: “Quanto mais de perto se olha a palavra, para mais distante ela remete de volta o olhar” (1986, p. 291). Assim, nas argumentações apresentadas neste trabalho, pensou-se em potencializar o sentido de construção do



pensamento reflexivo, por meio da análise da concepção histórica subjetiva, como um contraponto ao estigma da alienação.

Isto posto, acentua-se que no desenvolvimento do trabalho, se propôs dar sustentação a uma proposta de estudo dentro do ambiente de ensino, transpondo em parte as amarras dos programas oficiais e qualificando o currículo escolar por meio do envolvimento social da comunidade escolar em suas raízes culturais. Assim, o caráter pedagógico sobre o qual se congrega as análises conceituais de rupturas e permanências com as vivências materializadas na própria localidade, se potencializa nas representações sócio históricas da chamada cultura caipira, cujos atores se encontram de forma contextualizada, inseridos também no objeto de conhecimento.

5 AGRADECIMENTOS

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – por meio do Programa de Residência Pedagógica, em parceria com a IES Fundação Educacional de Fernandópolis e da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC)”, gestora da escola-campo EE Antônio Tanuri.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, W. *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*. Trad. Guido de Almeida, Ed. Zahar. 1947

COSTA, D. R. *A sobrevivência de traços da cultura caipira no nordeste paulista : lembranças do Distrito de Crystaes*. 2009. (Dissertação de Mestrado em História) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de História, Direito e Serviço Social. Franca/SP

KELLNER, D.; SHARE, J. *Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e reconstrução da educação*. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 – Especial, p. 687-715, out. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> (acesso em 05/11/2023)

KRAUS, K. *Aphorismen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986. In: ZUIN, A. A. S. *A Vingança do Fetiche: reflexões sobre indústria cultural, educação pela*



dureza e pelo vício. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 71-90, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> (acesso em 20/01/2023)

MARTINS, J.S. **Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1975.

SETUBAL, M. A. **Vivências Caipiras. Pluralidade cultural e diferentes temporalidades na terra paulista**. São Paulo, CENPEC, 2005.

SOUZA, L. M. “Os desclassificados do ouro: a pobreza mineira do século XVIII”. In: CHAVES, E. A. *A música caipira em aulas de História: questões e possibilidades*. 2006. (Dissertação de Mestrado em História), Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Curitiba/PR

TURCKE, C. **Sociedade Exitada**. Campinas: Ed. Unicamp, 2010



CIÊNCIAS HUMANAS E TECNODOCÊNCIA: LUDICIDADE, MEMES E MEMÓRIA EM SALA DE AULA

João E. Alexandre de Sousa Júnior¹

Resumo: Este estudo propõe o uso crítico, reflexivo e emancipador dos artefatos técnicos na produção de imagens e *cards* em prol de adequações sociotécnicas das tecnologias digitais, para a intertecitura (Morin, 2009) de um modelo avaliativo não-reprodutivista e contra-hegemônico. Objetivou-se evidenciar como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) podem atuar no processo de ensino-aprendizagem nas Ciências Humanas, estimulando a produção autoral de estudantes do Ensino Médio por meio de releituras de fontes iconográficas na pesquisa social. Tencionando assumir uma base pedagógica tecnodocente, atenta à ludicidade, à pesquisa científica em múltiplas linguagens e ao materialismo histórico. A metodologia contou ações sistematizadas, pesquisa exploratória, revisão de literatura e ação propositiva ante a relação entre a prática docente, a pesquisa científica e uma produção autoral discente via *Memes*, mesclando linguagens escrita e imagética no âmbito dos conteúdos disciplinares, efetivando-se uma literacia disciplinar tecnodocente (Lima e Loureiro, 2019) em função de um reconstrucionismo dialógico interdisciplinar (Papert, 2008), sem se esquivar de questões emergenciais ou ainda atuais do capitalismo, como a hiper-culturalidade, hiperprodutividade e suas patologias (Han, 2019). Foi possível constatar que o letramento humanístico é potencializado quando atrelado ao letramento digital e à recomposição gráfica de elementos fundamentais

1 Mestre em Ensino de História (UFC), graduado em História (UECE), pós-graduado em Tecnologias Formação de Professores e Sociedade (UNIFEI), preceptor do Programa de Residência Pedagógica (PRP-CAPES) pela Universidade Federal do Ceará (UFC), e-mail: alex.sicara@gmail.com



ao saber escolar em História, Geografia, Sociologia e Filosofia, com fatos, fontes e sujeitos próprios de cada área.

Palavras-chave: Ciências humanas; Tecnodocência; Ludicidade; TDIC; *Memes*.

HUMAN SCIENCES AND TECHNOTEACHING: PLAYFULNESS, MEMES, AND MEMORY IN THE CLASSROOM

Abstract: This study proposes the critical, reflective, and emancipatory use of technical artifacts in the production of images and cards for the sake of sociotechnical adjustments of digital technologies, for the interweaving (Morin, 2009) a non-reproductivist and counter-hegemonic evaluative model. The aim was to evince how Digital Information and Communication Technologies (DICT) can act in the teaching-learning process in the Human Sciences, stimulating the student's production through reinterpretations of iconographic sources in social research. Intending to adopt a technoteacher pedagogical basis, attentive to playfulness, scientific research in multiple languages, and historical materialism. The methodology involved systematic actions, exploratory research, literature review, and proactive action in the relationship between teaching practice, scientific research, and student authored production via Memes, blending written and imagery languages in terms of the disciplinary contents, achieving a technoteaching disciplinary literacy (Lima and Loureiro, 2019) towards an interdisciplinary dialogical reconstruction (Papert, 2008), without avoiding emergent or current issues of capitalism, such as hyperculturality, hyperproductivity, and their pathologies (Han, 2019). It was possible to observe that humanistic literacy is enhanced when linked to digital literacy and graphic recomposition of fundamental elements of school knowledge in History, Geography, Sociology, and Philosophy, with facts, sources, and subjects specific to each area.

Keywords: Human sciences; Technoteaching; Playfulness; DICT; Memes.



1 INTRODUÇÃO

Uma das grandes mudanças no cenário educacional da segunda década do século XXI foi o aumento do protagonismo discente nos programas curriculares. Paralelamente, houve um aumento da tendência tecnicista no ensino, com o crescimento do número de escolas técnicas e profissionalizantes. Além disso, ocorrera uma reforma educacional em nível nacional que, conforme Jakimiu (2023), é marcada por retrocessos irreconciliáveis com uma educação democrática, por isso mesmo, implementada pela via do autoritarismo, no contexto do Golpe de 2016.²

Por isso, a atual reforma do Ensino Médio (2017) e sua correspondente Base Nacional Comum Curricular (2018) – como conjunto de propostas com pouca pertinência acadêmica sobre temas complexos – além de autoritária, é reducionista. Porém, não deve ser tomada como fruto da inabilidade ou desconhecimento sobre a realidade do ensino no país por parte do poder público. Tal reformismo integra um programa muito bem articulado para mitigar a influência docente sobre o processo avaliativo e, conseqüentemente, sobre a condução do ensino-aprendizagem, extrapolando-se, mesmo, as próprias tendências pedagógicas liberais, devido a mescla de conceitos desconexos, fusão de propostas antagônicas, profusão de significantes apartados de seus significados, eliminação de conteúdos disciplinares e esvaziamento do debate interdisciplinar (Ferreti, 2018). Tudo isso com impacto não somente sobre a formação acadêmica de jovens das escolas públicas, mas também sobre aspectos subjetivos sensíveis da formação humana.

Esse cenário multifacetado oferece um terreno fértil para reflexões sobre a relação entre educação, tecnologia e desenvolvimento social. A compreensão de que esses elementos são indissociáveis é fundamental para entender a dinâmica de forças envolvidas nas disputas políticas para a implementação de qualquer agenda educacional. Com isso, urge considerar a tipologia de conflitos delineada por Dagnino (2007): conflitos abertos, encobertos e latentes.

Para aprofundar essa questão, é necessário entender que a agenda decisória é um resultado de três tipos de conflito que devem ser

2 Após aprovação do orçamento de 2015, da gestão de Dilma Rousseff, a Comissão Mista de Planos, Orçamento Público e Fiscalização (CMO) ratificou aquilo que já se afirmava em vários níveis: “foi golpe”. Posto que não houve ilicitude. Assim, descobriu-se a narrativa das chamadas “pedaladas fiscais” (Cappelli, 2022, n.p.).



identificados pelo analista de política: (a) os abertos, acerca de problemas pertencentes às agendas particulares de atores com poder semelhante, que se explicitam naturalmente por ocasião de seu embate ao longo do processo decisório, e que aparecem conformando a agenda decisória; (b) os encobertos, que, embora percebidos pelos atores mais fracos, não chegam a ser incorporados à agenda decisória devido à debilidade dos mesmos e são por isto de difícil observação; (c) os latentes, cuja expressão como problemas que conformariam a agenda particular de um ator mais fraco nem chega a ocorrer, dado que é obstaculizada por mecanismos ideológicos controlados diretamente (ou com a mediação de instrumentos legitimados na sociedade) pelos atores mais poderosos; e pelo correspondente consentimento dos mais fracos (Dagnino, 2007, p. 5).

Em prol da chamada “inovação”, muitas vezes, fabrica-se a necessidade de empregar tecnologias que podem não ser adequadas para fins educacionais, tornando-as ineficazes na promoção do ensino-aprendizagem. Isso levanta questionamentos não apenas sobre a utilidade, mas também sobre os interesses subjacentes a essas agendas de Ciência e Tecnologia (C&T), como discutido por Feenberg e Dagnino (2010). Uma crítica radical às tecnologias, no sentido mais ontológico, ou seja, de examinar as raízes das problemáticas, pode promover uma abordagem mais engajada quanto à Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) em vez de uma visão meramente instrumentalista ou determinista.

Nesse sentido, objetivou-se analisar como o uso das TDIC afetam o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, foi observada uma forma de apresentação da cibercultura em atividades lúdicas, bem como os resultados produzidos pelos(as) respondentes. No contexto das ciências humanas, busca-se compreender o real impacto do uso das TDIC no chamando “chão da escola”. Além disso, duas questões sobressaíram à pesquisa em campo. A primeira diz respeito ao papel dos professores frente às “novas” abordagens de ensino, com professores e professoras que se colocam apenas como meros transmissores de “aulas prontas”, apenas “facilitadores”; não como produtores de conhecimento, que fazem ciência e também produzem um tipo de conhecimento científico em colaboração com os alunos e alunas, em relação verdadeiramente dialógica, como sugerido por Freire (1996).

A segunda questão se refere à própria compreensão do termo não dicionarizado “ludicidade”. De acordo com Luckesi (2014), entenda-se a Ludicidade como uma característica que os sujeitos irrogam através de percepções individuais e culturais, de tal maneira que ludicidade não é uma



característica inerente aos objetos, ou seja, não há objeto ou prática que possua uma ludicidade inerente a si. Referência incorporada por Albaine (2019) na criação de jogos analógicos a partir de realidades locais, assim, nega-se a ideia de que alguma metodologia possa ser lúdica por natureza. Não é por usar jogos ou propor atividades lúdicas, que se está, necessariamente, conferindo ludicidade à aula. No entanto, ainda há quem acredite que existem práticas educacionais imanentemente lúdicas, especialmente, quando baseadas na utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), mesmo quando carecem de significado e resultam em abordagens reprodutivistas em vez de transformadoras.

A metodologia adotada se fundamenta em uma pesquisa exploratória realizada por meio de questionários semiestruturados e atividades escolares, analisados quali-quantitativamente, via *Google Forms*, com aplicação durante as aulas de Ciências Humanas em uma escola da rede particular e em uma Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) da rede pública estadual do Ceará, ambas situadas em Fortaleza. Este estudo se concentra na análise dos processos de avaliação e em como diferentes formas de atividades avaliativas – especialmente via produção de *memes* – afetam os resultados de engajamento, aprendizado e absenteísmo dos(as) estudantes.

Conclui-se que seria ingênuo pensar que as inovações tecnológicas e seus dispositivos podem, por si só, solucionar problemas antigos da Educação, ou mesmo que um dispositivo técnico qualquer é simplesmente uma concatenação de mecanismos que pode ser empregado a favor da educação, ou não, dependendo de como for utilizado. Na verdade, os dispositivos técnicos carregam os valores e signos de seus produtores, assim, são uma construção social a ser reprojetaada mediante a internalização de valores e interesses alternativos às instituições onde são produzidos.

2 METODOLOGIA E REFERÊNCIAL TEÓRICO

A metodologia consistiu na produção e construção coletiva de materiais lúdicos, contando com ações sistematizadas, pesquisa exploratória, revisão de literatura e ação propositiva ante a relação entre a prática docente, a pesquisa científica e uma produção autoral discente via *Memes*. Com isso, mesclando linguagens escrita e imagética no âmbito dos conteúdos disciplinares, efetivando-se uma literacia disciplinar tecnodocente (Lima e Loureiro, 2019) em função de um reconstrucionismo dialógico interdisciplinar (Papert, 2008), sem se esquivar de questões emergenciais ou ainda



atuais do capitalismo, como a hiperculturalidade, hiperprodutividade e suas patologias (Han, 2019).

A partir dos conteúdos das aulas, alunos e alunas eram convidados a criarem Materiais Autorais Educacionais Digitais (MADEs) – mapas mentais, charges, *memes*, gráficos, linhas do tempo – tudo dentro das temáticas abordadas e a partir do diálogo com as fontes históricas e sociológicas. As produções discentes eram posteriormente agrupadas para montagem de outras atividades, estruturando-se, com isso, um modelo construcionista, apoiado no uso das TDIC, engendrado através de uma dinâmica colaborativa de composição e retroalimentação do processo avaliativo com materiais elaborados pelos(as) próprios(as) estudantes, isto é, sob a orientação do(a) professor(a), os alunos e alunas passaram a planejar, produzir e avaliar, de modo contínuo, por si e coletivamente.

Figura 1. Produção de MADEs: “Memes”.



Fonte: O autor, via Google Formulários, 2023.



O formulário que produziu os dados aqui analisados se deu via composição de MADEs, consistiu em uma atividade lúdica orientada à produção de *memes*, ou fotomontagem. Tomando como referência à tela “Independência ou Morte”, mais conhecida como “O Grito do Ipiranga”, do artista Pedro Américo, quadro finalizado em 1888, em Florença, na Itália (66 anos após a independência ser proclamada). Foi a Família Real que encomendou a obra, pois ela investia na construção do Museu do Ipiranga (atual Museu Paulista da USP). Em 1970, durante a Ditadura Militar no Brasil, o cartunista Jaguar colocou um balão, próximo a D. Pedro I, com o seguinte dizer (extraído de uma canção de Érlon Chaves lançada no mesmo ano): “Eu quero mocotó!” (Figura 1). Devido a essa publicação, os editores do Jornal “O Pasquim” foram presos e o jornal sofreu pesada censura.

O percurso metodológico procurou evidenciar as TDIC disponíveis para escolas da rede pública, visando manter o acompanhamento de alunos e alunas, ensejando a manutenção das redes de colaboração e apoio educativo para a intertecitura dos conhecimentos próprios às ciências humanas e sociais (Morin *apud* Heath-Carpentier, 2023, tradução nossa). Foram avaliados os resultados das atividades com estudantes do 2º ano do Ensino Médio de duas escolas, pública e privada, nas quais foram aplicados, entre os anos de 2022 e 2023, tipos distintos de atividades em meio digital e analógico, objetivando acompanhar variáveis como engajamento, absenteísmo e resultados de aprendizagem.

Através do método comparativo, foi realizada uma pesquisa exploratória que procurou tecer uma análise estruturada a partir dos preceitos da pedagogia histórico crítica, empenhando-se em compreender as potencialidades e limites das tecnologias digitais aplicadas ao ensino das humanidades. Assim, este trabalho dá ênfase à experiência prática de base construcionista, conforme descrita por Papert (2008). O Construcionismo avança o conceito construtivista ao propor que o papel do professor no ciberespaço também deve se projetar para além da mera transmissão e facilitação, assumindo uma abordagem propositiva e desafiadora.

Através da implementação de tecnologias digitais, pretende-se melhorar o processo de ensino-aprendizagem, a fim de alcançar uma aprendizagem significativa, tal como definido por Ausubel (2001). A aprendizagem significativa é influenciada por diversos fatores, inclusive de natureza cultural e relacionados à esfera da reprodução do conhecimento, e encontra seu significado na experiência individual, enfatizando assim a importância do protagonismo com autonomia, este último, aspecto negligenciado pela atuais



Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Resolução CNE/CEB³ n^o 3, de 21 de novembro de 2018.

Não é novidade que a educação escolar procura conduzir o ensino aprendizagem por meio da participação ativa dos envolvidos. Mas o que isso quer dizer às licenciaturas? Rancière (2002) é categórico ao salientar que no ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências, mas que quando elas não coincidem o que ocorre é o embrutecimento, proposição que se alinha ao pensamento de Freire (1996). Para ambos, a educação deve ter como premissa atuar como prática de promoção da liberdade, “o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade” (Rancière, 2002, p. 32). Destacando-se – para promover uma formação crítica e significativa – a compreensão da realidade do aprendente. Assim, adequando linguagem, metodologia e objetivos de ensino aos interesses discentes, promovendo autonomia e protagonismo, para aprenderem qualquer coisa, ou nada.

Um problema secular que permanece nos processos que envolvem o ensinar e o aprender, como condição limitante, ainda presente nos ambientes formais de ensino, é o dualismo escolar, que promove embrutecimento e exclusão. Não somente por falta de acesso ou pela falta de “estrutura” em efetivar o processo de ensino-aprendizagem, mas também por alienação da profissão docente, com as licenciaturas dando lugar ao dito “notório saber”. Como pontuou Bourdieu (1998), o saber escolar agrega conhecimentos externos às aulas, ou seja, a escola demanda saberes além dos conteúdos. Isso gera desigualdades dentro dos ambientes formais de ensino, pois, estudantes com acesso a outros espaços, estudos, experiências e tecnologias fora dos muros da escola conseguem, com isso, adquirir maior cabedal de conhecimentos não escolarizados e garantir melhor desempenho escolar.

A compreensão do conceito de Capital Cultural é basilar para o entendimento de que o atraso da estrutura escolar e dos currículos, em relação às mudanças ocorridas em outras esferas de construção do conhecimento, é potencialmente prejudicial à formação dos(as) estudantes. Infelizmente, apenas a ampliação do acesso à internet não consegue garantir que os mais diversos tipos de conhecimentos sistematizados cheguem a um número cada vez maior de pessoas, assim, o cenário atual aponta para estratégias da governamentalidade de aprofundamento dessas desigualdades. A diferenciação entre as abordagens de ensino (ou modelos de ensino), sejam

3 Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB).



sincrônicos ou diacrônicos, está antes na abertura, ou não, para a aceitação das diferentes realidades, espaços e temporalidades da consciência de classe dos atores envolvidos.

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. (Freire, 1996, p. 70).

Por isso, em qualquer ambiente escolar, tudo é avaliação e tudo é ensino aprendizagem. Nesse sentido, não há um momento de promover práticas de “emancipação” e outro, apartado da aula, em que os estudantes serão “testados”, pelos conhecimentos que mobilizarem, em determinada atividade. Comprometer-se como a educação é zelar por uma formação que promova transformação, entendendo o momento de avaliação também como um momento de aprendizado.

Com o intento de promover uma abordagem crítica das tecnologias na educação, Lima e Loureiro (2019) oferecem uma interpretação do conceito de “ensino tecnológico” que vai além do simples uso de novas tecnologias pelos(as) docentes. Em vez disso, apoiam a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na prática educativa, com base nos princípios da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Esta abordagem se fundamenta na ideia de que o conhecimento prévio de professores e estudantes desempenha um papel importante no desenvolvimento da reflexão crítica em torno dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Esta noção contrasta com um modelo educacional baseado na simples reprodução e fragmentação do conhecimento.

Entendemos que a forma como foi engendrada esta profissão no decorrer destes quatro últimos séculos tem nos colocado, docentes e discentes, como reprodutores não críticos dos ‘conhecimentos’. Nesse sentido, somos levados a trabalhar sobre cada forma de saber de modo fragmentado e manipulado, fomentando, nos atores que atuam na educação, a incorporação de regras que devem aceitar pois, por meio destas, formar-se ão as relações nas instituições de ensino, a



promoção da aquisição de saberes que levam ao “sucesso” nas provas seletivas, na sociedade e no mercado. (Lima e Loureiro, 2019, p. 87).

Os princípios da tecnodocência constituem uma oportunidade para renovar a pedagogia freireana, especialmente no contexto da crescente instabilidade das relações sociais frente ao consumo de novas tecnologias. O conhecimento, entendido como uma construção moldada pelas escolhas humanas, é influenciado pela temporalidade e caracterizado pela complexidade e não-linearidade. Esta abordagem tenciona passar da mera aquisição de conhecimento para uma composição ativa, significativa e autônoma. Esses movimentos são fundamentais para a superação daquilo que Freire (1987) chamou de “educação bancária” – quando um(a) docente se coloca como figura superior e apenas transfere ou “deposita” informações na mente dos(as) estudantes – importando abrir caminho para o estabelecimento de relações horizontais entre professores e alunos(as), construindo um ambiente de ensino-aprendizagem mais dialógico e menos verticalizado, sem influência dos bancos e da educação bancária que promovem seus institutos e fundações.

A Tecnodocência se posiciona como uma alternativa distinta aos modelos hiperliberais de reprodução do conhecimento. Em contraste com os Objetos de Aprendizagem (OA), que muitas vezes perpetuam a abordagem tradicional de ensino, a abordagem preconizada pela tecnodocência enfatiza a criação de Materiais Autorais Digitais Educacionais (MADEs), estimulando o protagonismo e a autonomia dos(as) aprendizes. Os MADEs são sempre produzidos pelos próprios aprendentes, seja de forma individual ou coletiva, sob a orientação do(a) professor(a), mas sem intervenção impositiva deste(a). A autonomia criativa dos(as) estudantes é um dos principais critérios na produção dos MADEs, abrindo espaço para uma dinâmica de ensino que pode desafiar o *status quo* e promover uma aprendizagem crítico-significativa. Essa abordagem se afasta do tradicionalismo escolástico e propõe uma ação-reflexão mais emancipadora e menos individualista.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ideia da sátira histórica, social ou política não é nova, mas na dita “era digital”, essas críticas com apelo cômico ficaram conhecidas por um nome específico, são os ‘memes’. O termo ‘meme’ tem origem grega e significa imitação, é aplicado no ciberespaço a qualquer conteúdo (imagem, frase,



vídeo, trecho de música ou poesia, etc.) que se torne rapidamente popular entre os usuários da internet – “viralização”. Logo, o *Meme*, assim como a charge, são recursos de comunicação com capacidade de se propagar entre as pessoas utilizando o humor como canal de movimento. Para esta atividade, os(as) estudantes tiveram de criar uma imagem (*Meme*) a partir do estudo e interpretação dos símbolos nacionais como fabricação ufanista da memória do Estado-nação. O produto deveria ser original, sem cópias ou plágio.

A atividade de construção de MADEs através da criação de *Memes* contou com a participação de 50 estudantes do 2º ano do Ensino Médio de duas escolas (redes pública e privada), entre 15 e 19 anos. A partir da obra original, a orientação era desenvolver uma versão da obra de arte em questão. Os(as) estudantes tiveram total autonomia criativa, podendo realizar cortes, montagens, adicionar falas, filtros e outros elementos à imagem da pintura original. Antes de enviar o formulário, os(as) estudantes eram convidados a deixar comentários ou sugestões sobre a atividade. Alguns dos MADEs produzidos estão elencados a seguir.

Figura 2. MADE de composição individual: “Grito do Ipiranga” (1/4).



Fonte: Estudante M2AF, 2022.



Figura 3. MADE de composição individual: “Grito do Ipiranga” (2/4).



Fonte: Estudante M2RR, 2022.

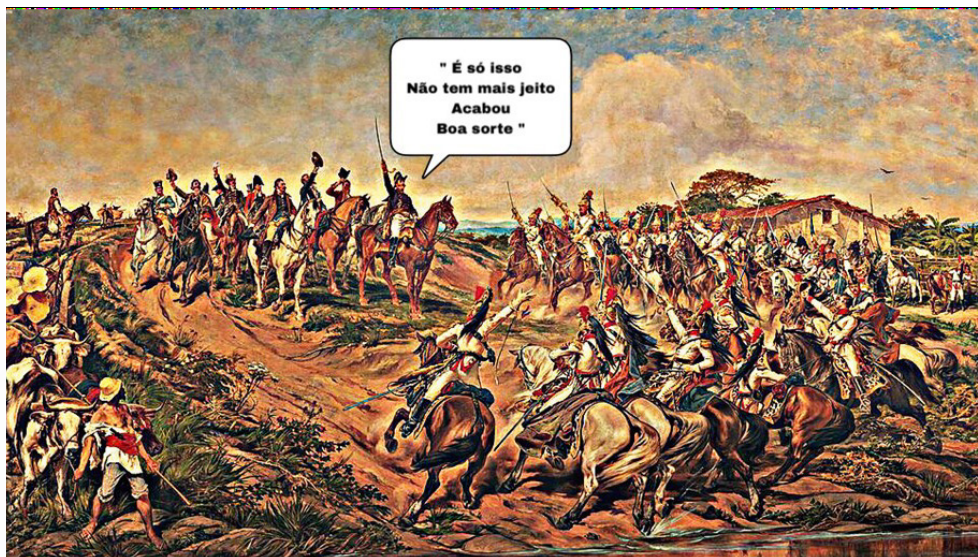
Figura 4. MADE de composição individual: “Grito do Ipiranga” (3/4).



Fonte: Estudante M2LU, 2023.



Figura 5. MADE de composição individual: “Grito do Ipiranga” (4/4).



Fonte: Estudante M2CR, 2023.

Os depoimentos abaixo elencados são, respectivamente, dos(as) alunos(as) que criaram os MADEs apresentados nas Figuras 2, 3, 4 e 5: “Essa são as melhores atividades de classe. Facilita muito a compreensão do conteúdo e o gosto por aprender” (Estudante M2AF, 2022); “Eu gostei muito, facilitou mais o conhecer do conteúdo e achei um pouco difícil porque eu não sei muito bem editar, mas gostei.” (Estudante M2RR, 2022); “Achei muito divertida de ser feita, adoro esse tipo de atividade, nos permite praticar nossa imaginação e conhecimento de mundo. É muito mais fácil mostrar a forma como a gente pode ver a história com atividades assim, pode mandar mais!” (Estudante M2LU, 2023); “Super dinâmica e interessante, ajuda a gente expressar criatividade e aprendizado juntos.” (Estudante M2CR, 2023).⁴

Pelo comprometimento e dedicação de alunos e alunas com estas atividades, é possível inferir que cabe aos docentes não somente aplicarem as TDIC, mas oportunizar aos estudantes a fruição lúdica e reflexiva com novas possibilidades de aprendizagem, estimulando a empatia e a curiosidade

4 Todos os dados coletados seguiram os procedimentos indicados pela Comissão de Ética da instituição a qual o Programa de Residência Pedagógica (PRP), que possibilitou esta pesquisa, está vinculado. Ademais, tomando por base as orientações Comissão de Ética Pública (CEP) da Presidência da República, os depoimentos aqui apresentados são apenas de estudantes maiores de 18 anos que declararam aceitação em participar do estudo, com supressão de suas identidades.



epistêmica. Assim, o desafio que se apresenta ao emprego de novas tecnologias educacionais é menos sobre a necessidade de fazer um *upgrade* nas metodologias, ferramentas ou artefatos, e mais sobre se tornar um(a) professor(a) tecnodocente, capaz de romper com a lógica reprodutivista da educação-mercadoria que permeia os discursos em prol do consumo de novos produtos tecnológicos em ambiente escolar.

Foi possível constatar que a participação ativa – não somente na realização, mas no planejamento e composição das atividades – é fator que potencializa o engajamento de alunos e alunas na construção dos saberes. Os exemplos são muitos e o tratamento dos dados coletados vai além do que aqui foi apresentado, mas é possível inferir em relação as TDIC na ação docente, especificamente quanto às Ciências Humanas no Ensino Médio, que não basta utilizá-las, mas também oportunizar aos estudantes o contato com as metodologias e recursos educacionais em três etapas: saber o que é e como funciona; saber qual ideologia representa; saber tornar significativo.

Conclui-se que a melhor forma para efetivação do processo de ensino aprendizagem é a radicalização, indo às raízes das problemáticas, assim efetivando a construção partilhada de saberes através da resolução de problemas, mas compreendendo que um problema de pesquisa é, antes de tudo, uma questão abordada por um viés de natureza epistemológica. Por conseguinte, é pertinente reiterar que “uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com todos os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno” (Karnal, 2003, p.11) é a própria concepção de aula que deve ser repensada, questionando seus interesses, objetivos e serventia. Assim, é preciso avaliar não só as potencialidades do uso das TDIC, mas também sua necessidade e viabilidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto do século XXI, a evolução dos ambientes virtuais exige que os profissionais da educação integrem o ensino com tecnologias em constante renovação. Isso demanda não apenas a aquisição de conhecimento sobre as ferramentas disponíveis, mas também a habilidade de estruturar atividades e estratégias pedagógicas de maneira a alcançar os objetivos educacionais definidos. É inegável que o ciberespaço e o potencial do universo digital desempenham um papel significativo na educação, e é importante reconhecer o valor pedagógico das novas tecnologias. Contudo,



é igualmente relevante compreender a quem essas tecnologias servem e como influenciam o comportamento humano, a vida e a sociedade como um todo. Há quase meio século, Marshall McLuhan (1979) já questionava a noção de neutralidade das tecnologias da informação.

Constatou-se que as atividades desenvolvidas alcançaram êxito no engajamento e também nos resultados de aprendizagem. Foi observado uma adesão maior em relação às “tradicionais” atividades dos livros didáticos, levando a considerar a importância de atividades lúdicas como recurso pedagógico na efetivação ensino-aprendizagem das ciências humanas enquanto disciplina escolar, auxiliando na redução do absenteísmo discente. A experimentação e composição de atividades, como aqui foi oportunizado, pressupõe uma ação construcionista, de convívio mais dinâmico e cooperativo.

Notadamente, também é possível classificar este estudo como uma experiência de aprendizagem crítico-significativa e valorização da alteridade. Todavia, este texto não encerra a temática que buscou analisar, seria interessante, e talvez necessário, que outros crivos teóricos fossem utilizados concomitante à aplicação da metodologia aqui empregada em escolas com realidades distintas – estabelecimentos de formação profissionalizante, cívico-militar, ensino noturno – ou séries distintas, por exemplo.

A concepção de uma prática docente dialógica, menos hierarquizada e centrada na ação discente, é um tema de grande relevância nas atuais discussões sobre educação no contexto brasileiro. Tem se evidenciado discontinuidades, persistências, ressignificações e novos desafios relacionados à prática docente, especialmente em relação à universalização do acesso à educação básica sem a correspondente preparação focada em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) para lidar com o aumento do uso de novas tecnologias, especialmente as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Tradução: Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano, 2001.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br>

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3/2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 21 nov. de 2018b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf

CAPPELLI, P. Contas do impeachment de Dilma deverão ser aprovadas pelo Congresso. **Metrópolis**, nov. 2022 [online]. Disponível em: <https://www.metropoles.com/colunas/paulo-cappelli/contas-do-impeachment-de-dilma-deverao-ser-aprovadas-pelo-congresso>

CARNEIRO, S. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. In: CÁSSIO, Fernando. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COSTA, M. A. F. **Ensino de História e Historiografia Escolar Digital**. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História. Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

DAGNINO, R. Os estudos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade e a abordagem da Análise de Política: teoria e prática. **Ciência & Ensino**, vol. 1, número especial, nov., 2007.



FEENBERG, A.; DAGNINO, R. Teoria Crítica da Tecnologia - parte 01. In: Ciclo de Conferências. FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL, YouTube, 2010 (115m39s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2ofaotXAsw&ab_channel=Funda%C3%A7%C3%A3oBancodoBrasil

FERRETI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. Estudos Avançados. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HAN, B-C. **Hiperculturalidade**: cultura e globalização. Tradução: Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis: Vozes, 2019.

JAKIMIU, V. C. de L. Retrocessos do “Novo Ensino Médio”: uma década de lutas e resistências (2013-2023). **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 8, p. 1–23, 2023. DOI: 10.5212/retepe.v.8.21155.008. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21155>

KARNAL, L. (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KRUPPA, S. M. P. **Sociologia da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LEE, P. **Literacia histórica e história transformativa**. Revista Educar, Curitiba, n.60, 2016, p.107-146.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

LIMA, L.; LOUREIRO, R. C. **Tecnodocência**: concepções teóricas. Fortaleza: Edições UFC, 2019.



LUCKESI, C. **Ludicidade e formação do educador**. Revista *Entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, 2014. p. 13-23.

MC LUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1979.

Morin, E. Ecology: The uses of enchantment. *Le Monde*, Jun. 16, 2009 *apud* HEATH CARPENTIER, A. **The Challenge of Complexity**: essays by Edgar Morin. Chicago: Sussex Academic Press, 2023.

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças**. São Paulo: Artmed, 2008.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.



OLIMPEX: A GAMIFICAÇÃO CONTÍNUA DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO PROPOSTA INTERVENTORA NO ÂMBITO DO PIBID

Gláucia Castro Aguiar Pio¹

Nycolas Gustavo de Sousa Aires²

Karla Vitória Alves Bezerra³

Sarah Karoline de Sousa Rocha⁴

Anna Luiza Passos Lima⁵

Resumo: O presente trabalho descreve o projeto de Gamificação contínua implementado pela equipe do núcleo Letras-Português do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), edição 2022/2024, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na E. M. Professor Olímpio Castro de Oliveira (EMPOCO), Teresina (PI). O projeto, que recebeu o nome de Olimpex, se apresenta como uma proposta interventora diante do cenário pós-pandemia, atendendo quatro turmas de 6^o ano do Ensino Fundamental no ano letivo de 2023. Neste trabalho, apresentamos uma análise quali-quantitativa dos efeitos referentes à aplicação de abordagens pedagógicas inovadoras, como a gamificação, ao longo das aulas de Língua Portuguesa. A proposta descrita teve como meta uma melhor adaptação do alunadoalvo, bem como o reforço do engajamento destes nas diversas atividades propostas ao longo do ano letivo, para tal, os membros da equipe envolvidos com a ideia

- 1 Doutora em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí, Bolsista do PIBID, UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, glauciaaguiar@ufpi.edu.br.
- 2 Graduando em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, Bolsista do PIBID, UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, nycolass33@gmail.com.
- 3 Graduanda em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, Francesa e Respectivas Literaturas, Bolsista do PIBID, UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, karlavitoryaifpi@ufpi.edu.br.
- 4 Graduanda em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, Bolsista do PIBID, UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, sarahrocha021@ufpi.edu.br.
- 5 Graduanda em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, Bolsista do PIBID, UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, annapassos14@ufpi.edu.br.



recorreram à Gamificação nas aulas de língua portuguesa ao longo de todo o ano de 2023, como meio para a contemplação desses propósitos, tendo por base documentos norteadores como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o trabalho de autores como Simões, Redondo e Vilas (2012) e Zichermann e Cunningham (2011), e, especificamente, pautou-se numa abordagem qualiquantitativa (Gil, 2002). Foram entendidos como efeitos do Olimpex um rendimento acima da média da rede municipal e a intensa participação do alunado nas atividades propostas para além da sala de aula. **Palavras-chave:** Gamificação contínua; Pós-pandemia; Ensino de língua portuguesa.

Abstract: The present work describes the continuous Gamification project implemented by the team of the Letras-Português nucleus of the Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), edition 2022/2024, of the Universidade Federal do Piauí (UFPI), at E. M. Professor Olímpio Castro de Oliveira (EMPOCO), Teresina (PI). The project, which received the name of Olimpex, presents itself as an intervening proposal in the face of the post-pandemic scenario, attending four classes of 5th grade of elementary school in the school year of 2023. In this work, we present a qualitative and quantitative analysis of the effects related to the application of innovative pedagogical approaches, such as gamification, throughout Portuguese language classes. The proposal described had as its goal a better adaptation of the target student, as well as the strengthening of their engagement in the various activities proposed throughout the school year, to this end, the team members involved with the idea resorted to Gamification in Portuguese language classes throughout the year of 2023, as a means for the contemplation of these purposes, based on guiding documents such as the National Curricular Common Base (Brazil, 2018) and the work of authors such as Simões, Redondo and Vilas (2012) and Zichermann and Cunningham (2011), and, specifically, was based on a qualitative and quantitative approach (Gil, 2002). The effects of Olimpex were understood as an income above the average of the municipal network and the intense participation of the students in the proposed activities beyond the classroom.

Keywords: Continuous Gamification; Post-pandemic; Portuguese language teaching.



1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho discorre sobre os resultados do projeto de Gamificação Olimpex, desenvolvido pelos discentes do núcleo de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na escola-campo Escola Municipal Professor Olímpio Castro de Oliveira (doravante, EMPOCO), localizada no município de Teresina-PI. O propósito deste artigo é expor a importância das práticas pedagógicas inovadoras no âmbito escolar, a partir da análise dos efeitos concernentes às propostas contínuas de Gamificação realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, apresentando em detalhes a proposta e implementação da estratégia de ensino gamificada, bem como as motivações e metodologias utilizadas ao longo do projeto, seus objetivos e os resultados observados no decorrer do ano letivo de 2023, tendo por base o cenário pós-pandêmico.

O núcleo de Língua Portuguesa (PIBID) iniciou os trabalhos de monitoria em suas escolas-campo no mês de fevereiro de 2023, a partir do suporte teórico de estudos feitos em reuniões semanais nas quais foram aprofundados os conhecimentos de documentos de importância ímpar para a Educação Básica brasileira. Dentre esses estudos, destacam-se o documento referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶, bem como textos de autores diversos, a exemplo Simões; Redondo e Vilas (2012), Zichermann e Cunningham (2011), Kapp e Blair (2014), entre outros, que subsidiam as fontes deste estudo para a concretização das atividades propostas em sala de aula em um contexto pós-pandemia do coronavírus que, de forma abrupta, devastou o sistema de ensino nacional, o que não foi diferente para o contexto social da comunidade escolar da escola-campo EMPOCO.

Tal devastação pandêmica citada acima pôde ser observada de forma mais precisa através de pesquisas como a Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19, de 2020, que identificou que os estabelecimentos da rede pública de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental (EF), etapa da qual provém os alunos do 6º ano da escola-campo EMPOCO, ficaram em média 287 dias sem aulas presenciais, como consequência, a rede municipal de Teresina contou com um hiato médio de 49 dias entre a suspensão das atividades e o início de atividades no modelo remoto (Bof, Basso e Santos,

6 Sancionado em 2018, e reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, é o documento que estabelece as diretrizes para os conteúdos mínimos que todos os discentes devem aprender ao longo da educação básica (Dias; Ferreira; Silva, 2019).



2022), o que impactou diretamente o desenvolvimento do processo de alfabetização, descrito na BNCC (Brasil, 2018a), como uma estrutura complexa, na qual o convívio no cotidiano da escola é peçachave para o desenvolvimento de competências e habilidades diversas, como a [EF15LP16] que preza pela leitura e pela compreensão de textos em “colaboração com os colegas e com a ajuda do professor” (Brasil, 2018a, p.95).

Nesse contexto, não houve surpresa quando em estudos estatísticos relativos às consequências da pandemia no ensino, como o de Bof, Basso e Santos (2022), indicaram os severos impactos do fechamento das escolas. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), apresentados no estudo citado, 54% dos alunos do 3º ano, 44% dos alunos do 4º ano, e 20% dos alunos do 5º ano não atingiram em testes diagnósticos a pontuação estabelecida para o Marco Zero da alfabetização no primeiro bimestre letivo de 2022. Nesses testes, o Marco Zero da alfabetização demarcava o nível de desenvolvimento no qual os alunos comprovariam já terem plenamente desenvolvidas as habilidades basilares da leitura, indicando, assim, como as péssimas condições de ensino estabelecidas durante a pandemia podem ter sido danosas à formação dos alunos da Educação Básica, em especial dos anos iniciais do ensino fundamental, não sendo está realidade diferente no estado do Piauí.

Ainda em relação ao estudo anterior, o estado do Piauí foi destaque negativo ao apresentar índices como o de menos de 50% de escolas públicas que adotaram, durante a pandemia, a realização ou a transmissão de aulas assíncronas via internet ou a disponibilidade de aulas previamente gravadas. Além disso, apesar de 44,30% das escolas terem adotado treinamento para uso dos programas de ensino não presencial para professores, apenas 9,9% das escolas públicas ofereceram equipamentos e 1,9% forneceram acesso gratuito/subsidiado à internet para os seus docentes.

Esses resultados demonstram o péssimo desempenho do estado em amenizar as consequências negativas advindas do contexto pandêmico, constando sempre nas últimas posições entre todas as unidades federativas nos índices aqui em destaque (Bof; Basso; Santos, 2022). Tal contexto resultou em uma queda de 5,6% do percentual do alunado do 5º do ensino fundamental das escolas públicas do estado, que apresentaram nível adequado de aprendizagem em Língua Portuguesa na prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), de 2021, em relação à edição anterior (pré-pandemia) em 2019 (Bof; Moraes, 2022).



Foi justamente em meio à crise, acima referida, que a escola-campo EMPOCO deu seus primeiros passos. A escola foi fundada no dia 6 de fevereiro de 2020 e, com pouco mais de um mês, desde sua inauguração, teve de fechar suas portas no dia 18 de março, em decorrência das medidas sanitárias provocadas pela pandemia da COVID-19. A partir desse ponto, foram cerca de três meses de silenciamento nas atividades escolares (para não dizer abandono), que, por causa da indefinição do estado, ficaram limitadas a reuniões on-line quinzenais entre o corpo docente e o corpo administrativo da escola-campo, para só então, em junho de 2020, dar início às atividades remotas destinadas aos alunos.

As atividades presenciais foram então retomadas na escola no dia 16 de setembro de 2021, inicialmente, no modelo híbrido, e, de forma facultativa, para os alunos. Apenas em maio de 2022, as atividades foram retomadas com o ensino integral. Essa volta aconteceu ainda em cenário de dúvida e incertezas por parte das autoridades responsáveis em um ano em que as tradicionais provas bimestrais da rede municipal de educação não foram aplicadas, e sim, apenas três testes diagnósticos que visavam ainda observar os impactos da COVID-19 na educação teresinense.

Assim, foi nesta escola, que ainda buscava se recuperar das consequências advindas da pandemia, que a equipe do PIBID, ao iniciar as atividades presenciais no ano de 2023, se deparou com grandes desafios, tais como, alunado com severas dificuldades em leitura e escrita, comportamento de desrespeito no ambiente escolar, despreparo da escola quanto à inclusão efetiva dos muitos alunos com transtornos cognitivos e comportamentais, além de perceber também no ambiente físico da escola a falta de uma biblioteca rica em títulos e de espaços acolhedores. Frente a isso, couberam não só a gestão da escola, como também o professor regente, uma tomada de ações que buscasse contornar os problemas constantes para, então, garantir uma melhor vivência escolar.

É diante desse contexto que os discentes do PIBID observaram a necessidade de buscar formas de driblar as tradicionais práticas de ensino por uma opção mais desafiadora, qual seja, a estratégia de Gamificação das aulas de Língua Portuguesa nas quatro turmas de 6º ano da escola-campo EMPOCO, que fizeram a maior parte dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto pandêmico acima descrito.

A partir de pesquisa teórica inicial, pensou-se na aplicação de metodologias ativas na escola-campo referida. Constatou-se, assim, que a disseminação da prática da Gamificação começou com o crescimento da cultura dos jogos



e da cultura digital, porém ela não depende da tecnologia digital para sua aplicação. De forma geral, a Gamificação consiste na incorporação de elementos e características dos jogos em diferentes contextos, com o objetivo de contribuir para a resolução de problemas específicos. Essa estratégia já vem sendo aplicada em várias áreas, como o marketing, por exemplo, para aumentar o engajamento e a fidelidade dos clientes (Zichermann e Cunningham, 2011). No que diz respeito à educação, nos últimos anos, surgiu um interesse crescente pela aplicação dessa abordagem nas escolas, com intuito de motivar e envolver os alunos em suas práticas escolares (KaaP, 2012; Domínguez *et. al.*, 2013).

Por meio da Gamificação, é concebido um novo modo de pensar, desenvolver e projetar a realidade baseada na adição de pontos, níveis, tabelas de classificação, conquistas de prêmios ou recompensas, organizado em variados suportes, incluindo os aplicativos de software. Assim, saber vincular as bases psicológicas aos propósitos institucionais e/ou educacionais é o que possibilita aos criadores de jogos tentarem promover aprendizagens, enquanto tentam provocar mudanças significativas nas atitudes e nos comportamentos de usuários em geral e de estudantes, em particular, para que todos possam passar por experiências cada vez mais significativas (Azevedo; Marengo, 2022). A partir disso, para alcançar esses objetivos, os professores podem escolher alterar as práticas pedagógicas quanto à estrutura e/ou ao conteúdo (KaaP; Blair; Mesch, 2014), o que foi feito durante as atividades do PIBID na escola-campo EMPOCO, não só em uma aula/monitoria, mas em todo o ano letivo de 2023, como um meio para a cicatrização das feridas abertas pela crise pandêmica.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza exploratória (tendo em vista a busca pelo aprimoramento de ideias em um contexto específico de prática ativa de aprendizado), bibliográfica (considerando o apoio em experiências variadas de Gamificação) e qualitativa (uma vez levantada a proposta de avaliar as práticas desenvolvidas) (Gil, 2002).

A partir do contexto apresentado na seção anterior, a equipe do PIBID presente na escola-campo EMPOCO objetivou facilitar a adaptação do alunado do sexto ano ao novo espaço de aprendizado que se apresentava como novidade para eles no ano de 2023, e ao mesmo tempo, fomentar o engajamento em práticas didáticas diversas planejadas para serem realizadas



no decorrer desse ano. Para que a ideia obtivesse êxito, foi necessário um projeto flexível e de fácil adaptação ao contexto de uma escola pública praticamente recém-fundada com poucos recursos, e aos múltiplos contextos individuais de alunos (em geral) de baixa renda que, chegando no primeiro ano dos anos finais do ensino fundamental, cursaram a maior parte dos anos iniciais durante a crise da COVID-19, com baixo engajamento nas atividades de letramento. Nesse intuito, as diretrizes listadas por Simões, Redondo e Vilas (2012), para a construção de um sistema de aprendizagem gamificado, serviram como uma importante base para tudo aquilo que foi pensado para a ideia proposta.

Assim nasceu o projeto de Gamificação, que recebeu o nome de Olimpex, em referência ao nome da escola-campo EMPOCO e com a identidade visual desenvolvida pelos monitores envolvidos. O jogo consistiu em um sistema monetário interno das turmas do 6º ano, no qual, inspirado em jogos populares, os alunos podiam ganhar e perder pontos, representados por uma moeda de mesmo nome, por meio de suas atitudes pessoais ou coletivas, podendo acumular olimpexes e utilizá-los no “marketplace” do jogo, no qual podiam não só trocar seus olimpexes por prêmios, como também ganhar mais olimpexes através da apresentação de produções textuais autorais e independentes de gêneros variados. As premiações iam desde itens de material escolar, kits de arte a pulseirinhas e colares artesanais, doces e lanches especiais, a pontos em sorteios de bolas de futebol, livros e *gift cards* para uso em plataformas digitais, materiais estes que foram obtidos a partir de doações levantadas pela equipe do PIBID presente na escola.

Os prêmios foram disponibilizados aos alunos com base na troca de pontos obtidos por meio das atividades escolares, entre outras, por moedas do jogo, assim, perfazendo uma concretização do marketplace desenhado para acontecer em intervalos intercalados, vindo a acontecer, de fato, a troca por prêmios, nas Feiras Olimpex de Júbilo e Fomento Educacional e Cultural do 6º ano, ou como os alunos popularmente nomeavam, Feirinhas Olimpex. O evento bimestral nas suas quatro edições (realizadas nos dias 19 de junho, 14 de agosto, 17 de outubro e 22 de dezembro de 2023, respectivamente) contou com a participação dos maiores pontuadores de cada turma. Ao longo de suas quatro edições, o evento teve destaque nas redes sociais da escola, fazendo com que a ação realizada fosse de conhecimento de toda a comunidade do entorno da escola-campo EMPOCO e demais interessados no desenvolvimento dos alunos atendidos por esta instituição de ensino, ganhando o projeto visibilidade e reconhecimento.



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do que fora pensado para o jogo, a proposta foi apresentada para as quatro turmas na segunda semana de aula do ano letivo, no dia 17 de abril de 2023, gerando curiosidade e empolgação entre os alunos. Cada aluno iniciou com um total de Ω 100,00 (cem olimpexes), em sua conta no “Olimbanco”, meio pelo qual é feito o registro de pontos do jogo através da plataforma Canva. Para que o saldo aumentasse, assim como em jogos on-line de RPG, como Adventure Quest, Raid Shadow Legends e World of Warcraft, os alunos realizavam “missões diárias” como entrega de atividades, presença em sala de aula com o livro didático em bom estado, engajamento nos demais projetos escolares, e participação em atividades lúdicas diversas.

Com o objetivo de se obter engajamento nas atividades de leitura e produção de textos, foram criados espaços de leitura contínua a fim de elevar o letramento dos alunos em diversos gêneros textuais. As aulas de literatura passaram a ser, portanto, vivenciamento da obra literária enquanto experiência transformadora, desvinculando se da simples assimilação de mecanismos codificados de escuta e apreciação. Um desses espaços diz respeito à criação da Hermesteca, um projeto de biblioteca setorial vinculada ao Olimpex e desenvolvida pelos monitores do núcleo PIBID de Letras

Português presentes na escola-campo EMPOCO, que foi enriquecida por meio de doações (de livros, mangás, HQs e revistas diversas), e que surgiu da necessidade do contato dos alunos a um acervo literário bem mais rico do que o oferecido pela biblioteca oficial da escola, também prejudicada pela pandemia. Logo, a exposição inaugural da Hermesteca contou com uma roda de leitura, momento em que os alunos puderam ter um primeiro contato com as obras que, a partir de então, teriam à sua disposição, garantindo, dessa forma, o direito à leitura e ao acesso à cultura como disposto na Lei n. 13.696, de 12 de julho de 2018, que, entre outros pontos, preza pela “universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas” (Brasil, 2018b, p. 1).

A partir da possibilidade de leitura de obras literárias que gerassem pontos extras (olimpexes) no marketplace de cada discente-jogador, foi somada também à experiência do projeto a prática da escrita (monitorada e não monitorada). Havia atividades de produção independentes e facultativas que eram “negociadas” com os monitores e supervisora do PIBID, sendo estes os momentos que possibilitavam aos alunos o recebimento de olimpexes pela qualidade do texto, podendo ter, posteriormente, a oportunidade da



rescrita de acordo com o retorno dado pelo monitor/supervisor com quem o aluno negociava. As atividades de produção de texto tiveram por base a proposta de Geraldi (2004), entendendo-se que a educação é um problema social, e não pedagógico.

Assim, partindo do conhecimento próprio do alunado, as atividades de produção textual eram realizadas de modo sistemático. Em compasso com os gêneros textuais propostos para o bimestre, surgiam produções de poesia, contos, bilhetes, cartas, resumos de obra, resenhas críticas, entre outros, levando em conta a autonomia do discente no processo de escrita, considerando tanto seu próprio tempo de produção quanto o gênero escolhido, podendo este corresponder ao que estava sendo estudado no momento ou alguma das opções anteriormente lecionadas. Dessa forma, instigou-se um processo produtivo contínuo, resultando na entrega de escritas e retornos frequentes por parte dos monitores, proporcionando aos alunos a possibilidade de reescrita e fixação dos gêneros textuais explorados ao longo do ano.

No mês de maio, por exemplo, após apresentação do projeto e início de empréstimos de livros, de um total de 148 discentes alocados no sexto ano no ano de 2023, um volume de 95 produções escritas foram recebidas pelos monitores e supervisora. Para aquele bimestre, maio e junho, estavam planejadas aulas sobre o gênero conto, sendo esta portanto a categoria textual incentivada para produção. Da mesma forma, nos meses seguintes, acompanhamos a entrega de 102 produções, no mês de julho, e, 115, no mês de setembro. A atividade produtiva dos discentes, portanto, se mostrou positiva, considerando o contínuo crescimento no volume de textos autorais conquistado a cada bimestre, mostrando-se, mais à frente, ter se tornado algo naturalizado e cada vez mais prático para os alunos. A exemplo, os resultados provenientes dessa prática pôde ser percebido na realização das atividades textuais concernentes à Horta escolar, projeto paralelo à Hermesteca e o incentivo da escrita autônoma que também pontuava com olimpexes referentes à Gamificação, e que será melhor explorado mais à frente.

Além disso, os alunos ganhavam olimpexes pelo seu desempenho na avaliação bimestral aplicada pela rede municipal de ensino de Teresina, que tem como objetivo aferir o conhecimento dos discentes a partir das habilidades do currículo teresinense de Língua Portuguesa, sendo que um total de R\$ 100,00 é adicionado na conta por cada ponto obtido nesta prova avaliativa. Motivados pela imersão nos gêneros textuais planejados para cada bimestre, geralmente conseguiam ótimas notas nesses testes, como se verá adiante.



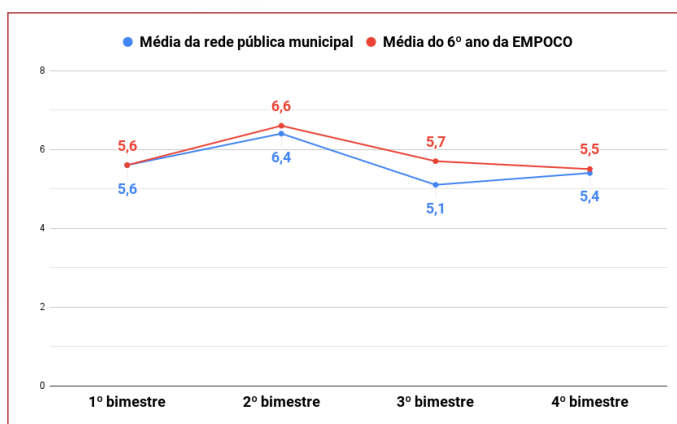
Todavia, os saldos de cada aluno também foram sujeitos a sanções de valor variado que decorriam de atitudes que gerassem perturbações no equilíbrio da sala de aula e no desenvolvimento do próprio aluno como cidadão responsável, entre essas atitudes, destacam-se o bullying com colegas, desrespeito com a comunidade escolar em geral e depredação de patrimônio escolar individual e coletivo. Nesse contexto, as diretrizes listadas por Simões, Redondo e Vilas (2012) para a construção de um sistema de aprendizagem, tendo por base a Gamificação, foram o ponto de partida para pensar como construir a proposta de intervenção que fugia do padrão de aulas tradicionais.

Dentre essas diretrizes, destacaram-se: a permissão de experimentação repetida de atividades, que deu aos estudantes a oportunidade de sempre tentar de novo; um sistema de feedback rápido no qual foi possível facilitar o desenvolvimento do conhecimento metacognitivo (Palomanes e Maria, 2016) de cada aluno; a aplicação de estratégias de adaptação das atividades aos diferentes níveis de habilidades, seja de aluno para aluno ou de turma para turma; e a possibilidade de reconhecimento e recompensa, que assim como nas narrativas de jogos (Busarello, 2016), estaria, em consonância com a BNCC (Brasil, 2018a), que prega para a figura do discente como indivíduo, e, por conseqüente, para as turmas como coletivo, a oportunidade de assumir o papel de protagonistas no desenvolvimento de sua própria aprendizagem.

Tendo ciência de que nem sempre o que é pensado na teoria torna-se passível de aplicação na prática dentro de uma sala de aula, observou-se que de fato a Gamificação de forma contínua em aulas de Língua Portuguesa, construída por todos os envolvidos nesta proposta e os demais membros da equipe do PIBID na escola, por meio do Olimpex, atingiu seu objetivo de tornar a adaptação desses alunos ao novo contexto escolar pós-pandemia mais cômoda e acolhedora, para que pudessem dar seguimento à sua formação como cidadãos. Tal fato pôde ser comprovado através do comparativo do rendimento médio das quatro turmas do 6º ano da escola-campo EMPOCO na disciplina de Língua Portuguesa em relação ao rendimento médio (também do 6º ano) com as demais escolas da rede municipal de ensino nas denominadas provas bimestrais de rede, que são provas de perfil padronizado:



Gráfico 01: Comparativo de rendimento nas provas bimestrais de Língua Portuguesa do ano letivo de 2023.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados da plataforma mobieduca.me, 2023

Ainda que no primeiro bimestre a média do 6º ano da escola-campo EMPOCO na disciplina de Língua Portuguesa esteja empatado com a média da rede municipal de educação, observa-se que ao longo do ano letivo os alunos da escolacampo participantes do projeto de Gamificação saem na frente, chegando a uma diferença de 0,6 pontos em relação aos demais alunos do 6º ano da rede pública teresinense. Nesse sentido, a evolução no rendimento a longo prazo pôde aqui ser entendida como efeito de um projeto contínuo ao longo de todo o ano letivo.

Entendendo ainda que o processo educacional é algo que acontece para além da sala de aula, e em consonância com as competências gerais 2 e 3 da BNCC (Brasil, 2018), que versam sobre o desenvolvimento do exercício da curiosidade intelectual e valorização e fruição de manifestações artísticas diversas, bem como as competências específicas 2, 3 e 6 de Linguagens para o Ensino Fundamental - que tratam do conhecimento e exploração das múltiplas formas de linguagem para expressão de ideias, sentimentos e experiências, além do desenvolvimento do senso estético para fruição, reconhecimento, participação e respeito em relação às mais variadas formas de arte - sejam elas individuais ou coletivas (Brasil, 2018a), o Olimpex também fez uso de eventos culturais que objetivaram enriquecer o repertório acadêmico e artístico dos alunos.

Assim, para ganharem moedas de modo eficaz ou mesmo garantir passe livre nas Feiras Olimpex, os discentes tinham que se engajar nos eventos



escolares. Alguns eventos ganharam espaço no calendário do jogo, com o fito de acompanhar a dinâmica dos planejamentos pedagógicos da escola-campo EMPOCO. O primeiro deles foi a “I Exposição Literária e Oficina de Leitura do 6º ano”, que aconteceu no dia 08 de maio de 2023, e objetivou uma melhor compreensão por parte dos alunos daquela que é a sua principal ferramenta para a obtenção do êxito neste jogo, isto é, a leitura.

Tendo como principal referencial teórico o livro “Ler e compreender os sentidos do texto”, de Koch e Elias (2008), os monitores responsáveis pela realização do evento apresentaram de forma adaptada para o público-alvo do jogo, diferentes concepções de leitura, objetivos de uma leitura, fatores de compreensão leitora e, em maior foco, estratégias e dicas úteis para uma leitura mais eficiente como a produção de esquemas, mapa mental, a prática do uso de marcações e anotações de aspectos importantes daquilo que se lê e a elaboração de resumos pós-leitura do conteúdo lido.

Procurou-se, de modo prático, inseri-los em atividades de letramento diversas, momento em que os alunos puderam ler o que chegavam às mãos deles, todo tipo de material de leitura, desde revistas em quadrinhos a romances de escritores renomados da literatura brasileira voltados para sua idade escolar.

Para além das produções textuais, ao longo do ano, por meio do projeto Olimpex, os alunos se engajaram em saraus e feiras culturais comemorativas que buscaram exaltar grandes nomes da literatura nacional, a exemplo do Sarau no Varal. A primeira edição deste evento resultou de um planejamento conjunto entre professores, monitores e discentes da escola-campo EMPOCO, voltado para a celebração dos autores nacionais, a saber: Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Vinicius de Moraes, Cecília Meireles e Adélia Prado. No Sarau, cada uma das quatro turmas ficou responsável por homenagear um dos poetas referidos anteriormente. Para tanto, confeccionaram cartazes, poesias a serem libertadas da caixa, apresentaram números teatrais inspirados nos poemas que pesquisaram de forma autônoma. Além disso, o Sarau no Varal contou com roda de música, em número especial ensaiado por aluno(a)s do 6º ano que têm habilidades com instrumentos musicais diversos, e com um momento de declamação de poesias.

Além da Feira Cultural descrita anteriormente, os alunos também se envolveram com o Dia da Consciência Negra. Esse dia foi pensado para a conscientização e valorização da cultura negra em todos os seus aspectos na escola campo EMPOCO. O jogo Olimpex movimentou os alunos no sentido de produzirem materiais voltados à conscientização de práticas antirracistas no



ambiente escolar, por exemplo. Os próprios alunos fizeram as pesquisas, os materiais para exposição e até apresentação de dança. Destacamos também o fato de os alunos terem se engajado na atividade prática de ‘cuidados com o cabelo afro’, momento em que meninos e meninas puderam olhar para seus cabelos afro, enrolados, encaracolados e ter um momento de cuidado de si. Essa atividade, além de gerar interação entre todos, ajudou na conscientização de práticas antirracistas, visto que aprenderam expressões corretas sobre a cultura afro-brasileira.

Dessa forma, a estratégia de intervenção, pensada diante das dificuldades que foram previstas como decorrentes da pandemia, a partir de estudos especializados sobre os impactos da COVID-19 na educação, atingiu seus objetivos dentro e fora da sala de aula, confirmando, dessa forma, a importância de buscar inovar nas tradicionais práticas pedagógicas as quais estamos habituados.

Outro projeto aliado à Gamificação que fortaleceu as ações em torno da prática de leitura e escrita foi a Horta Olímpio Castro, proposta, igualmente, vinculada ao núcleo de Língua Portuguesa (PIBID), que teve realização ao longo dos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro na escola-campo EMPOCO. A integração dos projetos deu-se a partir da utilização da moeda olimpex, como incentivo às produções escritas do alunado sobre a Horta Olímpio Castro e como meio de troca na compra e venda de produtos na Feira das Hortaliças, evento gerenciado na escola pelos próprios discentes.

O marketplace do jogo era encerrado, a cada bimestre, com a Feira Olimpex. Foram quatro (4) eventos realizados durante o ano letivo de 2023 para celebrar a promoção da paz, união e os resultados positivos alcançados pelos maiores pontuadores do jogo. A celebração contava com um ritual ímpar: entrega de pulseiras na cor escolhida no bimestre, check-in a partir de ingressos personalizados com a pontuação adquirida no bimestre e recepção na abertura da Feira. Momentos divertidos para celebrar a amizade marcaram o evento, como brincadeiras em grupo, apresentação musical e lanches coletivos. Eram nas feiras que os jogadores gastavam o que acumulavam durante o bimestre, valores que variam entre 450,00 a 1.500,00 olimpexes. Os prêmios também variavam, desde bolas de futebol, obras literárias, a lanches especiais, tudo precificado, ao alcance do poder de compra dos jogadores envolvidos.



Figura 1. Compilação de fotografias sobre as vivências na Feirinha Olimpex.



Fonte: Arquivo dos discentes, 2023.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do cenário referido e das possibilidades pedagógicas exploradas durante os meses anteriores às monitorias, bem como a construção de propostas condizentes à realidade da escola-campo e das turmas apresentadas, percebeu-se a importância das ações iniciadas pelo núcleo de Letras-Português do PIBID para a conquista de resultados a longo prazo. As inovações trazidas pela inclusão de processos influenciados pela globalização trouxe para a sala de aula a mobilização de elementos pedagógicos naturais ao alunado, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso e familiar, bem como incentivador e capaz de despertar e desenvolver habilidades inerentes, mas ainda inertes nos discentes expostos.

Com o alargamento das ações do núcleo PIBID na escola-campo, foi percebido que o alunado do sexto ano sofreu um acréscimo considerável nos resultados das avaliações da rede municipal de ensino em comparação aos seus condizentes nas demais escolas de seu nível. Dessa forma, foi possível perceber que, apesar das limitações inerentes à atuação nas redes públicas de ensino do país, as práticas realizadas, a partir de seu caráter



inovador e, ainda assim, familiar aos discentes, consideraram os sujeitos e sua individualidade, objetivando, acima da vontade de produzir algo inédito, o fomento educacional equânime, considerando não apenas os problemas históricos da Educação Básica brasileira, mas também os trazidos pela recente realidade pandêmica.

É, então, tomando a realidade apresentada como objeto de análise, urgente que se desenvolvam reflexões e estudos que busquem amenizar os empecilhos encontrados no processo, de forma a abrir caminhos para uma educação de qualidade que busca equidade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, I. C. M.; MARENGO, S. M. D. A. Compreensão dos jogos educativos de propostas de gamificação na educação básica. In: AZEVEDO, I. C. M. et. al. (org.). **Gamificação e jogos nas práticas de leitura e análise linguística**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2022. p. 11-28.

BOF, A. M.; BASSO, F. V.; SANTOS, R. Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras. In: MORAES, H. G.; ALBUQUERQUE, A. E. M.; SANTOS, R.(org.). **Cadernos de estudos em políticas educacionais: impactos da pandemia**. Brasília: INEP, v. 7, p. 241-275, 2022.

BOF, A. M.; MORAES, G. H. Impactos da pandemia no aprendizado dos estudantes brasileiros: desigualdades e desafios. In: MORAES, H. G.; ALBUQUERQUE, A. E. M.; SANTOS, R.(org.). **Cadernos de estudos em políticas educacionais: impactos da pandemia**. Brasília: INEP, v. 7, p. 277-306, 2022.

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

_____. Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, Distrito Federal, 13 jul. 2018b. Seção 1, p.1.

DIAS, J.; FERREIRA, H. M.; SILVA, N. A. Diretrizes para a formação de professores no trabalho com a leitura: dos PCN à BNCC. MOARA – **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras**. ISSN: 0104-0944, v. 1, n. 51, p. 10–31, 2 ago. 2019.



GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GERALDI, João W (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

KAPP, Karl. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. EUA: Pfeiffer, 2012.

KAPP, Karl M.; BLAIR, Lucas; MESCH, Rich. **The gamification of learning and instruction fieldbook – ideas into practice**. EUA: Wiley, 2014.

PALOMANES, R.; MARIA, L. Como inserir a escrita argumentativa em sala de aula. In. COELHO, F. A.; PALOMANES, R. **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

SIMÕES, J.; REDONDO, R. D.; VILAS, A. F. A social gamification framework for a K6 learning platform. Computers in: **Human Behavior**. Instituto Superior Politécnico Gaya, Portugal: [s.n.]. 2012.

ZICHERMANN, G., & CUNNINGHAM, C. **Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps**. EUA: O'Reilly Media, Inc, 2011.



MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA *ONLINE*: O USO DAS TIC'S COMO FORMA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA DOCÊNCIA A DISTÂNCIA

Rosa Martins Costa Pereira Pereira¹

Elaine do Nascimento Siqueira de Souza²

Elizoneth Sales Trindade³

Doris Gomes Barbosa⁴

Resumo: O objetivo deste trabalho é refletir sobre a importância do uso pedagógico de ferramentas de informação e comunicação em tempo real na Educação a Distância - EaD, a partir da mediação tecnológica online vivenciada durante as oficinas da I Jornada Pedagógica; as atividades dos programas PROBEN/ID (Projeto Acolhimento Pedagógico: Leituras, Cantigas e Ações Sustentáveis para o Bem Viver) e as Rodas de Conversa mensais do Clube de Leitura do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nos anos de 2022-2023. A metodologia do estudo constituiu-se como pesquisa bibliográfica e relatos de experiências. Os resultados demonstram a dificuldade de inserção de licenciandos de cursos EaD em Programas de iniciação à docência, estruturados para cursos presenciais e indicam que neste processo de dores e aprendizagens, as estudantes acabaram recriando formas

- 1 Doutora e Mestre em Geografia, Especialista em Gestão Escolar e em Metodologia do Ensino Superior, Licenciada em Pedagogia. Professora EBTT- Área de Pedagogia no IFRO - Campus Porto Velho Zona Norte. Coordenadora de Área do PIBID e PROBEN/ID Pedagogia. E-mail: rosa.martins@ifro.edu.br.
- 2 Graduada em Licenciatura em Pedagogia, Bolsista do PIBID e PROBEN/ID, elaine_jipa@hotmail.com
- 3 Graduada em Licenciatura em Pedagogia, Bolsista do PIBID e PROBEN/ID, elizonethe@hotmail.com.
- 4 Graduada em Licenciatura em Pedagogia EPT UAB, colaboradora do Programa Bolsa de Iniciação à Docência - PROBEN/ID, IFRO, Campus Porto Velho Zona Norte, E-mail: dori.gb@mail.com



de interagir e de vivenciar uma outra forma de docência desconsiderada pelos esses programas: a docência a distância.

Palavras-chaves: Mediação tecnológica; TICs; Inovação Pedagógica; Docência a distância.

Abstract: The objective of this work is to reflect on the importance of the pedagogical use of information and communication tools in real time in Distance Education - EaD, based on the online technological mediation experienced during the workshops of the I Jornada Pedagógica; the activities of the PROBEN/ID programs (Pedagogical Reception Project: Readings, Songs and Sustainable Actions for Good Living) and the monthly Conversation Circles of the Reading Club of the Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) in the years 2022-2023 . The study methodology consisted of bibliographical research and experience reports. The results demonstrate the difficulty of inserting graduates of distance learning courses into teaching initiation programs, structured for face-to-face courses, and indicate that in this process of pain and learning, students ended up recreating ways of interacting and experiencing another form of teaching disregarded by the these programs: distance learning.

Keywords: Technological mediation; TICs; Pedagogical Innovation; Distance teaching.



INTRODUÇÃO

O uso crescente das tecnologias de informação e comunicação (TICs) não é recente. A partir dos anos 1980, a utilização corrente dos computadores deixou de ser privilégio de especialistas para passar ao domínio público, nessa época a terminologia “processamento de dados” cedeu ao uso mais correto que hoje se faz: vocábulo “informática”; caracterizando procedimentos diversos que se apoiam no computador. Portanto, pode-se dizer que a informática é ferramenta indispensável ao desenvolvimento técnico e científico e suporte da modernização em todas as áreas e atividades, cabendo inclusive na área educacional.

Mesmo reconhecendo a grande disparidade quanto ao acesso, a tecnologia tem se tornado cada vez mais integrada à educação escolarizada, permitindo que os alunos acessem aulas on-line, projetos colaborativos e conteúdos interativos. Este novo ambiente trouxe um acesso mais facilitado a conteúdos educacionais, permitindo que os alunos e professores compartilhem conhecimento e experiências de forma geograficamente distante. Diante de um processo de explosão no mundo da tecnologia, a Educação a Distância - EAD está sendo impulsionada e ganhando grande expressividade no mundo em função da flexibilidade do mundo digital.

A mobilidade e a conectividade do trabalho online também trouxeram o desafio da utilização pedagógica de diferentes recursos tecnológicos para o cotidiano da EAD. Portanto aprendemos a combinar a utilização de diversas metodologias e recursos pedagógicas. E a educação híbrida é uma delas, pois sua abordagem inovadora tem melhorado o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados em tempo e/ou espaços diferentes.

O ensino híbrido está muito presente nas discussões atuais sobre a inovação da educação. Ele pode ser implementado em todos os níveis, desde a educação básica até o ensino superior, sendo atualmente utilizado principalmente nos Estados Unidos e no Canadá. Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo agora com a mobilidade e a conectividade é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo (CERIGATTO, *et al*, 2018, p.139).



Entretanto, é válido destacar que a EAD não é uma modalidade tão nova assim, ela já existe há muitos anos e que até pouco tempo havia muitos preconceitos em relação à modalidade, no âmbito escolar e acadêmico. Mesmo com todas as críticas colocando em dúvida a sua capacidade e efetividade, a Educação a Distância (EAD) vem crescendo consideravelmente no Brasil nesses últimos anos, é o que aponta o Censo da Educação Superior em pesquisa divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que dimensiona a modalidade de EAD nos cursos de graduação no país desde 2002.

A educação a distância proporciona autoaprendizagem através de recursos didáticos dispostos no sistema com suportes de informação, de forma separada ou agrupada, facilitando o diálogo e formação. Está pode ocorrer de maneira presencial ou não, no entanto, articula-se com professores e alunos separados fisicamente do ambiente ou tempo, porém juntos mediante a tecnologia de comunicação (BORBA; MALHEIROS, 2020).

Sendo assim, ao considerar o processo de aprendizagem como uma das áreas de maior impacto no que tange ao aumento do acesso à informação, é possível observar que a EAD tem sua transformação fundamentada pela evolução das gerações e da constituição da 5ª Geração – Internet/WEB: geração atual da WEB e também da inteligência flexível. Sobretudo na perspectiva do mundo pós pandemia, as TIC's trouxeram a vantagem das ferramentas e recursos inovadores proporcionando o aumento da interação na EAD, pois permitem maior acesso à comunicação, à colaboração e à cooperação entre as pessoas.

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a importância do uso pedagógico de ferramentas de informação e comunicação em tempo real na Educação a Distância - EaD, a partir da mediação tecnológica *online* vivenciada durante as oficinas da I Jornada Pedagógica; as atividades dos programas PROBEN/ID (Projeto Acolhimento Pedagógico: Leituras, Cantigas e Ações Sustentáveis para o Bem Viver) e as Rodas de Conversa mensais do Clube de Leitura do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no período que compreende os semestres 0102/2022 e 01-02/2023. Os relatos e reflexões aqui apresentados partem do lugar de vivências de acadêmicas do Curso de Pedagogia, um curso ofertado na modalidade a distância, cujas probenianas e pibidianas criaram seu espaço de interação para se manter em uma atividade de iniciação à docência que possui uma estrutura para ser ofertada somente de forma presencial. Neste processo de dores e aprendizagens, as estudantes acabaram recriando formas de interagir e de



vivenciar uma outra forma de docência desconsiderada pelos programas de iniciação: a docência online.

Caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BORBA; MALHEIROS, 2020, p.30).

O texto está organizado em três momentos: relato de atividades síncronas e assíncronas no processo de mediação tecnológica; mídias e outros recursos no suporte da interação/comunicação e mediação tecnológica *online* inovadora no desenvolvimento de projetos na modalidade EAD.

1 METODOLOGIA

Através de uma pesquisa bibliográfica e de relatos de experiências, pretendesse apresentar reflexões sobre uma mediação tecnológica mais interativa e rica em inovação na EaD. Para tanto, o percurso metodológico propõe uma reflexão sobre o uso pedagógico de ferramentas de comunicação e informação e dos recursos tecnológicos midiáticos em tempo real na Educação à Distância. Fundamentado nas ideias dos autores (Filatro, 2018), (Mattar, 2013), entre outros, este trabalho propõe-se descrever e incentivar o uso de ferramentas e APPs através de dispositivos móveis e computadores como estratégias para a realização da mediação tecnológica *online*.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas vivências de iniciação à docência de acadêmicas e sua orientadora, ambas atuantes em curso de licenciatura a distância, realiza-se a seguir relatos de experiência com as TIC's nos Programas PIBID e PROBEN nos anos de 2022 e 2023.



2.1 Atividades síncronas e assíncronas no processo de mediação tecnológica

A separação entre professor e aluno em espaço e/ou tempo é uma das complexidades da Educação a Distância, assim para que haja a transmissão de conteúdos e mensagens entre os participantes a comunicação mediada por tecnologia de informação e comunicação podendo ter ou não momentos presenciais.

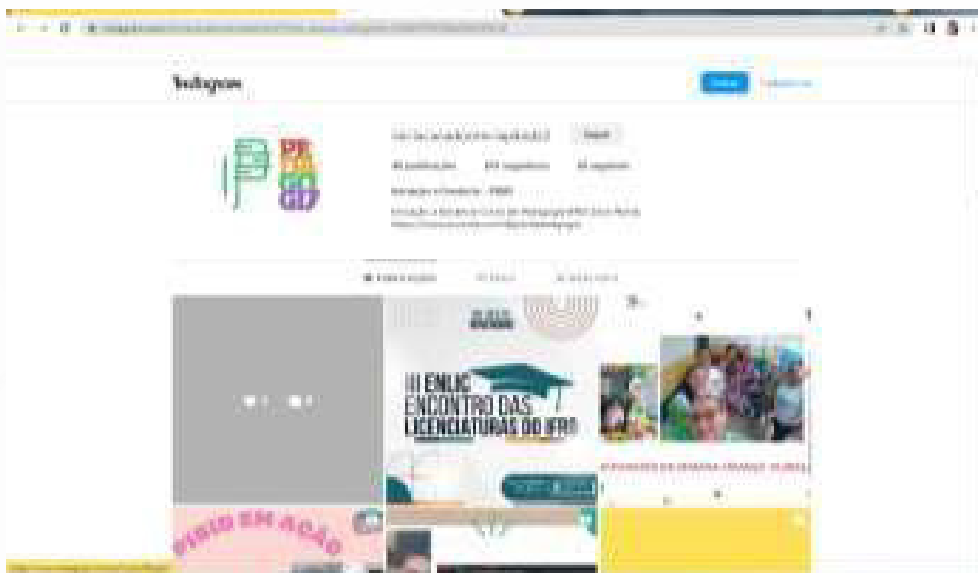
Nesse contexto de evolução das TIC's desenvolveu-se a cultura digital formada por novas situações, instrumentos e signos culturais. Em tempos de cultura digital, a mediação nas práticas educativas compreende o que se chama de mediação tecnológica, ou seja, um processo de conectar fontes de informações apontando para a interface na qual interagimos.

Assim, diante das inúmeras possibilidades que as tecnologias digitais oferecem, relata-se as atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Iniciação à Docência no curso de Pedagogia EaD em Licenciatura Plena pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFRO) Campus Porto Velho Zona Norte. O curso a distância propõe diferentes segmentos interativos, que exigem constante mediação tecnológica online.

Desse modo, para desenvolvimento dos trabalhos foi necessário o uso de meios tecnológicos para viabilizar a comunicação. Durante os semestres de 2022/12 e 2023/1-2 com o auxílio de recursos de interação *online* como a videoconferência, foi possível explorar e compartilhar imagens visuais de modo síncrono, e com o auxílio de comunicadores instantâneos de mensagens via celular (WhatsApp), manteve-se a ênfase na comunicação assíncrona com os professores e graduandos participantes da I Jornada Pedagógica e das oficinas do programas PROBEN (Projeto Acolhimento Pedagógico: Leituras, Cantigas e Ações Sustentáveis para o Bem Viver), bem como, com a escola parceira do projeto á E.M.E.F Antônio Ferreira da Silva e ainda nas atividades do Clube de Leitura e outras participações pertinente ao Projeto Posso Ser um Autor, coordenado pela supervisora Claudenice Luna.



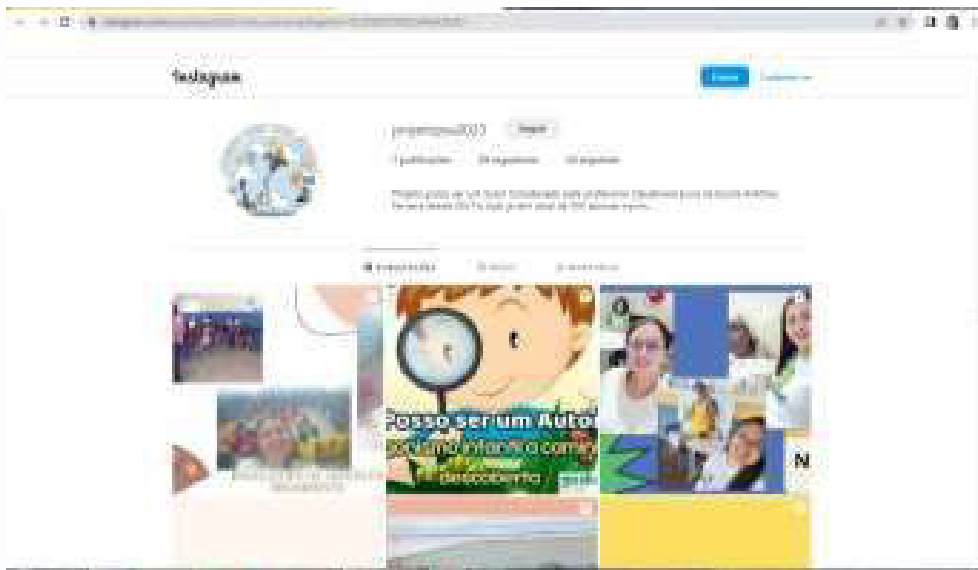
Figura 01. Instagram do PIBID.



Fonte: Acervo pessoal do bolsista.

Link de acesso à página: https://instagram.com/iniciacaoadocenciapibid22?utm_source=qr&igshid=OGIxMTE0OTdkZA==

Figura 02. Instagram Projeto Posso Ser um Autor.

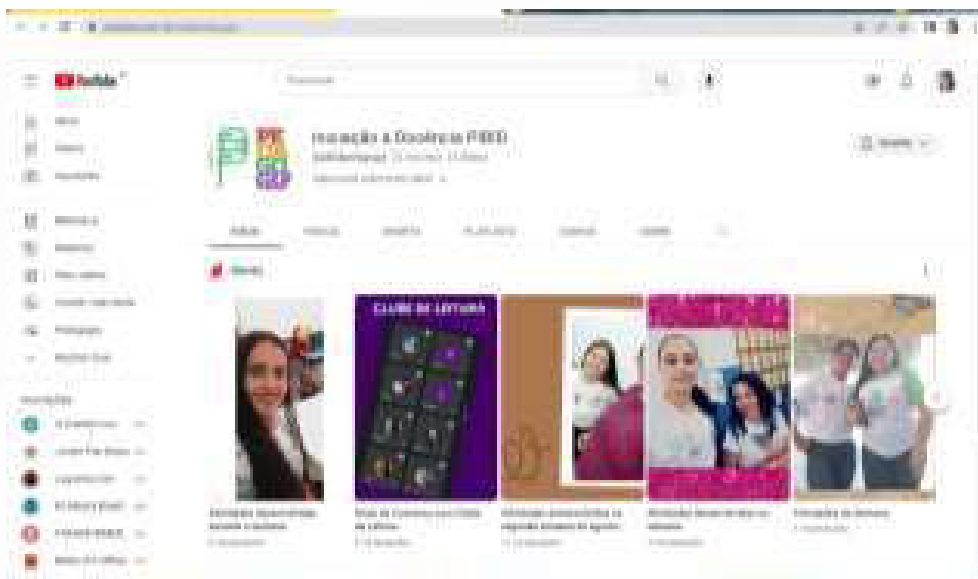


Fonte: Acervo pessoal do bolsista.

Link de acesso à página: https://instagram.com/projetopsa2023?utm_source=qr&igshid=YzUINGVIODEzOA==



Figura 03. Canal no YouTube do PIBID.



Fonte: Acervo pessoal do bolsista.

Link de acesso à pagina: https://youtube.com/@pibidpedagogia?si=vkQ7_qFozmcDlns

De acordo com Mattar (2013, p.91),

O aprendizado pelo trabalho, ou work-based learning, é também uma tendência da educação. Sua ideia básica é integrar o estudo ao trabalho, ou seja, possibilitar que as próprias atividades no ambiente de trabalho sirvam como atividades acadêmicas, diminuindo assim a distância entre esses dois universos.

O Projeto Posso Ser um Autor foi desenvolvido na Escola Municipal Antônio Ferreira, no município de Porto Velho, contemplando algumas turmas da referida escola, com diferente etapa como produção do texto, criação do desenho, digitalização, envio a editora para o processo de impressão dos exemplares. O referido projeto viabilizou uma nova aprendizagem educacional aos estudantes, educadores e seus familiares.



2.2 Mídias e outros recursos no suporte da interação/comunicação

No campo das interações com a tecnologia, tanto para ensinar como para aprender, destaca-se que as interações entre seres humanos mediadas por tecnologias computacionais de qualidade não são um fim em si mesmas, são ferramentas, ou seja, mídias e outros recursos informatizados existem para mediar as interações entre os sujeitos que aprendem e ensinam. As interações mediadas por recursos midiáticos são muito úteis para apoiar o processo de comunicação na EAD.

Apesar da aparente simplicidade, interação e interatividade são conceitos complexos, especialmente em educação. A complexidade é ainda maior em EaD, já que diversos agentes interagem de diferentes maneiras, utilizando inúmeras ferramentas e com expectativas e objetivos bastante distintos. (Mattar, 2012, p. 23).

Assim, interação e interativo devem se relacionar tal como as tecnologias midiáticas se relacionam às abordagens pedagógicas para atender as necessidades educacionais.

De forma bem simplificada, multimídia é utilização tanto de palavras quanto de figuras em um mesmo suporte de mídia. Tal é o potencial de combinar linguagens na preparação de conteúdos que existe uma teoria específica para descrever a aprendizagem multimídia, com uma série de princípios aplicáveis à educação. (Filatro, 2018, p. 48).

Posto isto, nas práticas pedagógicas com projetos na modalidade EaD a utilização de recursos midiáticos na mediação tecnológica é uma estratégia favorável para interação, pois garante o *feedback* necessário para que haja uma comunicação mais interativa em tempo real. E como afirmou João Mattar (2012, p. 25) “a interação estaria associada às pessoas, enquanto a interatividade, à tecnologia e aos canais de comunicação”.

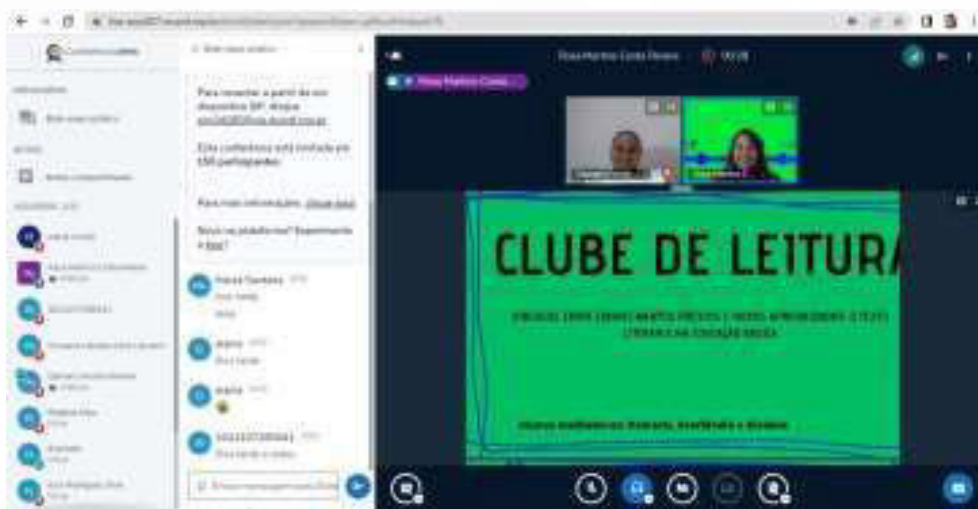
Na atuação como mediadores tecnológicos durante os diversos momentos de realização do projeto, fomos imersos em ações reais do contexto escolar quando organizamos encontros *online* via *Google Meet* para planejamento da edição de eventos distintos na plataforma da Even3.



Na divulgação de cada oficina de formação enviamos por e-mail e WhatsApp um Banner que era confeccionado na plataforma *online* de design Canva e fazíamos as listas de frequência no criador de formulários *online* Google Forms.

Mediamos as *Lives* de palestras e oficinas presenciais de formação para professores e graduandas do curso de Licenciatura em Pedagogia, bem como, as webconferências do Clube de Leitura. Dessa forma, percebeu-se que a intervenção das multimídias ainda que limitada a um pequeno número de participantes permitiu o diálogo oral e a visualização. É a mediação inteligente das tecnologias a serviço da comunicação em tempo real, para acompanhar o constante fluxo de informações na proporção cada vez mais acelerada que cresce a EaD *online*.

Figura 04: Print do Clube de Leitura em andamento no mês de Março/2023.

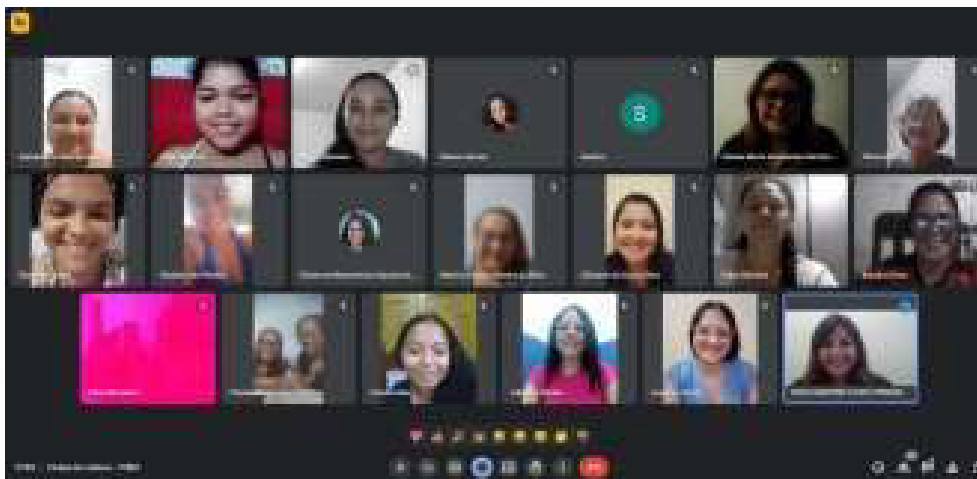


Fonte: Acervo pessoal do bolsista.

Link via plataforma RNP: <https://conferenciaweb.rnp.br/events/clube-de-leitura-pibid-pedagogia-28-03-2023>



Figura 05: Print do Clube de Leitura em andamento no mês de Junho/2023.



Fonte: Acervo pessoal do bolsista.

Link via plataforma via *GoogleMeet*: <https://meet.google.com/ttc-kgky-myz>

Figura 06: Banner PROBEN/ID (Projeto Acolhimento Pedagógico: Leituras, Cantigas e Ações Sustentáveis para o Bem Viver).



Fonte: Acervo pessoal do bolsista.



Figura 07: Banner PROBEN/ID (Projeto Acolhimento Pedagógico: Leituras, Cantigas e Ações Sustentáveis para o Bem Viver).



Fonte: Acervo pessoal do bolsista.

2.3 Mediação tecnológica *online* inovadora no desenvolvimento de projetos na modalidade EAD

Moran afirma que “ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial”. (MORAN, 2000, p. 63). Com esse fenômeno da multiplicação de recursos e, conseqüentemente, de informações na era digital, as multimídias e aplicativos existentes nos dispositivos móveis (mobile), tais como smartphones e tablets trouxeram o acesso à informação na palma da mão, em razão da autonomia que mobilidade oferece a qualquer hora, em qualquer ritmo, por quantas vezes desejar e onde estiverem.

Utilizamos o exemplo do desenvolvimento de interfaces, mencionado anteriormente, para contextualizar a Mediação Tecnológica, levando-se

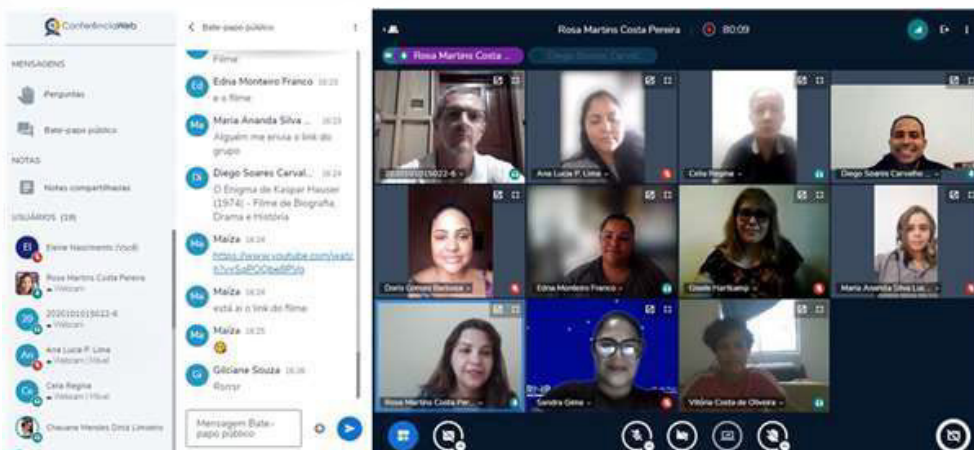


em conta que o aumento das interações entre pessoas em tempo e espaços diferentes com a utilização de tecnologias de comunicação e informação, qualquer restrição na interação dificulta a comunicação em tempo real entre elas. Assim a mediação tecnológica acontece quando uma equipe de trabalho se utiliza de ferramentas tecnológicas cooperativa ou colaborativamente para auxiliar o desenvolvimento de encontros que superam as barreiras de distância física, tempo e sincronia de ações. Essa interatividade em ambientes virtuais que substituiu os encontros face a face é mais um fator que contribui para a expansão da comunicação/interação mediadas por tecnologia em diferentes tipos de ambientes. Tal fenômeno que inovou a forma como as pessoas se comunicam atualmente, é mais um pressuposto da importância do uso de ferramentas tecnológicas educacionais e das diferentes técnicas que permitem a fácil criação e edição de materiais e projetos audiovisuais, as plataformas de webconferência. Essas ferramentas poderosas para a realização de aulas, reuniões, encontros, oficinas e palestras de forma remota convergem para alcançar bons resultados na realização de projetos *online* no âmbito da EAD.

Dessa forma, a mediação tecnológica feita com o uso de ferramentas inovadoras assegurou a elaboração e envio dos certificados dos eventos e através de tutoria via WhatsApp e e-mail aos participantes na emissão dos mesmos. E através da Web 2.0 o *YouTube* e outros serviços como o *Instagram* de partilha de vídeo que permitem alto grau de participação dos usuários, por meio de postagens de comentários e dos próprios vídeos, fizemos as divulgações com a construção de uma galeria de fotos e imagens documentadas para que os participantes tomassem conhecimento. Esse conjunto de sítios, aplicativos multimídia e tecnologias são interfaces de alta interatividade que utilizamos como ferramentas de apresentação levaram ao desenvolvimento do Clube de Leitura de projeto em parceria com o Núcleo de Ação Sustentável - NAS do IFRO Porto Velho Zona Norte.

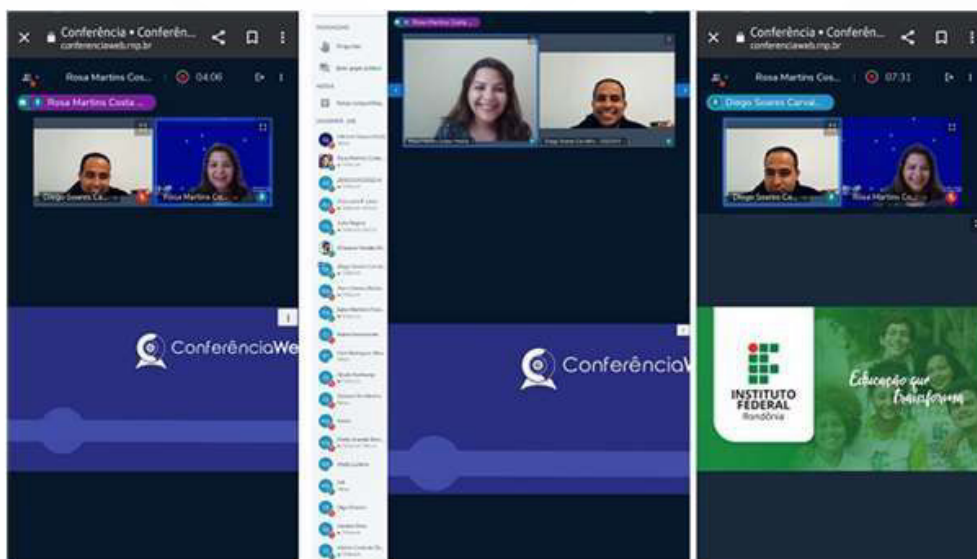


Figura 08: PROBEN/ID - Palestra online Formação de Professores com Foco na Formação Humana Integral.



Fonte: Acervo pessoal do bolsista.

Figura 09: PROBEN/ID - Palestra online Formação de Professores com Foco na Formação Humana Integral.



Fonte: Acervo pessoal do bolsista.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi refletir sobre a importância do uso pedagógico de ferramentas de informação e comunicação em tempo real na



Educação a Distância - EaD, a partir da mediação tecnológica *online* vivenciada durante as oficinas da I Jornada Pedagógica; as atividades dos programas PROBEN/ID (Projeto Acolhimento Pedagógico: Leituras, Cantigas e Ações Sustentáveis para o Bem Viver) e as Rodas de Conversa mensais do Clube de Leitura do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no período que compreende os semestres 0102/2022 e 01-02/2023. A experiência com a mediação tecnológica no PROBEN e PIBID construíram oportunidades de aprendizagem da docência a distância, especialmente porque: a) promoveu o conhecimento e a utilização de diferentes mídias sociais e tecnológicas; b) contribuiu para o exercício da docência a distância na condução de atividades de estudo no Clube de leitura virtual; c) estabeleceu rotinas de planejamento e execução de práticas de docência desde a seleção de textos e planejamento de atividades, passando pela gestão de sistemas de inscrição e certificação até a condução de práticas assíncronas de acompanhamento.

Desse modo, acredita-se que as experiências de iniciação à docência foram enriquecidas sobremodo, pois o que parecia ser uma dificuldade intransponível (aluno da Ead participar do PIBID) tornou-se efetivamente a melhor inovação pedagógica, que os sujeitos envolvidos vivenciaram até o momento.

4 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), o Programa Bolsa de Ensino - Iniciação à Docência/PROBEN/ID - EDITAL Nº 3/2022/REIT - PROEN/IFRO, DE 10 DE MAIO DE 2022, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Agradecemos as nossas tão estimadas professoras Dra. Rosa Martins (coordenadora do projeto), Claudenice Luna (supervisora) e as professoras da E.M.E.F. Antônio Ferreira da Silva, Estela Brum e Jakeline Pena (supervisoras). Aos nossos colegas e demais apoiadores que foram nossos companheiros nessa jornada de experiências e conhecimento e demais apoiadores pelo empenho, zelo e dedicação nessa jornada.

REFERÊNCIAS

BORBA, Marcelo de C.; MALHEIROS, Ana Paula dos S.; ZULATTO, Rúbia Barcelos A. **Educação a Distância online**. Grupo Autêntica, 2020. *E-book*.



ISBN 9786586040760. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586040760/>. Acesso em: 06 abr. 2024.

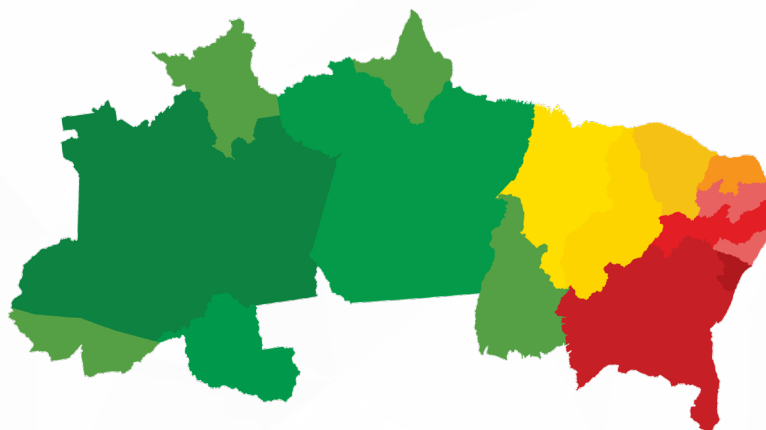
CERIGATTO, Mariana P.; MACHADO, Viviane G.; OLIVEIRA, Édison T.; *et al.* **Introdução à educação a distância**. Grupo A, 2018. *E-book*. ISBN 9788595026209. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595026209/>. Acesso em: 06 abr. 2024.

FILATRO, Andrea. **Como preparar conteúdos para EAD** / Andrea Filatro. – 1.ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788553131419/pageid/4>. Acesso em: 14 fev. 2022.

MATTAR, João. **Guia de Educação a Distância**. São Paulo – SP: Cengage Learning Brasil, 2013. *E-book*. ISBN 9788522114696. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522114696/>. Acesso em: 17_out. 2023.

MATTAR, João. **Tutoria e Interação em Educação à Distância**. São Paulo – SP: Cengage Learning Brasil, 2012. *E-book*. ISBN 9788522112630. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522112630/>. Acesso em: 17_out. 2023.

MORAN, J. M. **Como utilizar a internet na educação**. *Ciência da Informação*, v. 26, n. 2, 1997. DOI: 10.18225/ci.inf.v26i2.700. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/PxZcVBPnZNxv7FVcHfgMNBg/>. Acesso em: 16 jan. 2022.



I CONENORT-PRP

I CONGRESSO NORTE-NORDESTE

PIBID/PRP

Tema:

Novos tempos, novos ares:
trilhando perspectivas outras
para a formação docente nos
programas institucionais
PIBID e RP

**ET 07: CIDADANIA, DIREITOS
HUMANOS E INTERCULTURALIDADE**



FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NAS NARRATIVAS PEDAGÓGICAS SOBRE EDUCAÇÃO

Rony Jefferson Albuquerque Farias¹

José Adelson Lopes Peixoto²

Resumo: As narrativas pedagógicas sobre educação revelam diversas possibilidades para pensar a função social da escola na sociedade contemporânea. Deve-se, pois, ressaltar que não se trata de um tema novo, tendo em vista a sua importância ao longo da história da humanidade. Desta forma, o artigo tem como objetivo descrever e caracterizar a função social da escola a partir das narrativas pedagógicas sobre educação em John Comenius, Friedrich Fröebel e Paulo Freire. Não se trata de um estudo comparativo, sob o risco de incorrer em anacronismo histórico-temporal. Enquanto pesquisa qualitativa, o estudo tem como método uma revisão narrativa de literatura (método bibliográfico), de natureza exploratória, nos autores indicados, respectivamente, nas obras: ‘A Didática Magna’ (1649), ‘A Educação do Homem’ (1826) e ‘Pedagogia da Autonomia’ (1996). A relevância do estudo está nas contribuições que os autores e obras oferecem à história da educação em seus respectivos contextos históricos e socioculturais, em que a função social da escola é discutida. Os resultados indicam que a escola foi e continua sendo necessária ao desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, independentemente das controvérsias que envolvem sua tessitura conceitual.

Palavras-chave: Função social. Escola. Comenius. Fröebel. Freire.

1 Doutorando em educação pelo PPED/UNIT, Mestre em Sociedade e Políticas Públicas pelo SOTEPP/AL, Graduado em Pedagogia – ESTÁCIO e Direito - CESMAC, membro do NEEDI/UFAL, servidor público Técnico Administrativo em Educação na UFAL, profronyffarias@gmail.com

2 Professor Titular na UNEAL, Campus Palmeira dos Índios, coordenador do Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas - GPHIAL e da Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas, Graduado em História – UNEAL, Mestre em Antropologia – UFPB e Doutor em Ciências da Religião - UNICAP, adelsonlopes@uneal.edu.br



Abstract: Pedagogical narratives about education reveal several possibilities for thinking about the social function of schools in contemporary society. It should therefore be emphasized that this is not a new topic, given its importance throughout the history of humanity. In this way, the article aims to describe and characterize the social function of the school based on the pedagogical narratives about education in John Comenius, Friedrich Fröebel and Paulo Freire. This is not a comparative study, at the risk of incurring historical-temporal anachronism. As a qualitative research, the study's method is a narrative literature review (bibliographic method), of an exploratory nature, on the authors indicated, respectively, in the works: 'A Didática Magna' (1649), 'A Educação do Homem' (1826) and 'Pedagogy of Autonomy' (1996). The relevance of the study lies in the contributions that the authors and works offer to the history of education in their respective historical and sociocultural contexts, in which the social function of the school is discussed. The results indicate that the school was and continues to be necessary for the personal and social development of individuals, regardless of the controversies surrounding its conceptual structure.

Keywords: Social role. School. Comenius. Froebel. Freire.conceptual.



1 INTRODUÇÃO

As narrativas pedagógicas sobre educação sempre estiveram presentes nas discussões que envolvem os processos de ensino e aprendizagem, sobretudo as controvérsias que dizem respeito à função social da escola. É nessa perspectiva que surge o artigo, resultado das reflexões de algumas obras e autores (as) trabalhados na disciplina Teorias Educacionais no curso de doutorado em educação em uma universidade particular na cidade de Aracaju, Sergipe e das práticas implementadas no cotidiano das licenciaturas ofertadas nas Universidades Federal e Estadual de Alagoas, lócus de atuação dos autores.

Os estudos e pesquisas sobre a função social da escola indicam um paradoxo que precisa ser discutido no tempo histórico e contexto sociocultural de cada obra/autor (a). Trata-se, portanto, conforme Soares (2006), de entender como a escola serviu, serve e, obviamente, servirá para domesticar ou libertar, reproduzir ou revolucionar, formar indivíduos ajustados socialmente ou indivíduos críticos. A constatação dessa realidade paradoxal impõe o seguinte objetivo para o artigo, a saber: descrever e caracterizar a função social da escola a partir das narrativas pedagógicas sobre educação em John Comenius (1592-1670), Friedrich Fröebel (1782-1852) e Paulo Freire (1921-1997).

Uma educação de qualidade, perpassada por valores historicamente consolidados ao longo dos tempos, constitui-se como um bem inalienável para sociedade, a qualquer tempo ou circunstância. Os resultados da revisão apontam para uma compreensão de escola que seja capaz de promover uma dupla função: atender as demandas socioculturais externas ao ambiente e ajudar os indivíduos a assumir o protagonismo na construção do seu próprio conhecimento.

Esta pesquisa irá, a partir das teorias dos pensadores da educação já descritos, analisar a função social da escola traçando um paralelo entre eles e assim tentar contribuir, através destas reflexões, para melhoria do processo educacional escolar contemporâneo.

2 METODOLOGIA

O artigo é resultado das discussões de algumas obras e autores considerados como base das principais teorias educacionais, se constitui como pesquisa qualitativa, e tem como método a revisão narrativa de literatura,



de natureza exploratória, nas obras ‘A Didática Magna’ (1649), ‘A Educação do Homem’ (1826) e ‘Pedagogia da Autonomia’ (1996). O cuidado na análise de autores e obras é fundamental para não incorrer em comparações rasas, sendo necessário distinguir o momento histórico das distintas teorias educacionais. As narrativas sobre a função social da escola indicam a relevância das abordagens de forma atemporal, necessárias para a atualidade e para as futuras pesquisas sobre o tema. Nota-se que os ideais iluministas de John Locke (1632-1704), a proposta de educação integral de Johann Pestalozzi (1746 – 1827) e o materialismo histórico dialético de Karl Marx (1818-1883) exerceram influência no conceito de escola dos autores e obras escolhidos nessa revisão de literatura.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola é uma instituição criada pela sociedade para transmitir às novas gerações o conhecimento sistematizado historicamente pela humanidade, reconhecidamente aqueles que atendem às demandas socioculturais de um determinado estrato social (Marques, 2002). Os estudos e pesquisas indicam que ela tem se modificado ao longo dos tempos, mas continua sendo necessária para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Enquanto espaço de desenvolvimento, deve “considerar os padrões relacionais, aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos que estão presentes nas interações e relações entre os diferentes segmentos” (Dessen; Polônia, 2007, p. 27).

As controvérsias sobre a função social da escola podem ser discutidas, algumas até refutadas, mas não se pode negar que ela (escola) exerce uma função primordial na sociedade, em uma dupla dimensão, a saber, como conjunto de normas e regras; e como uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos (Dayrell, 2006). “Trata-se de um ambiente multicultural que abrange também a construção de laços afetivos e preparo para inserção na sociedade” (Dessen; Polônia, 2007, p. 69). Em outras palavras, é na escola que se inicia o processo de formação para a cidadania, para a convivência em sociedade.

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum (Canivez, 1991, p. 33).



Em sintonia com o contexto de amplas mudanças que aconteceram na passagem do século XX para o século XXI, a escola é chamada a responder às novas exigências impostas na contemporaneidade. De acordo com Canivez (1991, p. 34) “a escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra”. Para Bueno (2001), a função social foi se diversificando conforme os momentos históricos:

À escola, foi delegada a função de formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, formação do cidadão e de constituição do sujeito social. Se em determinados momentos históricos, a escola se constituiu no lócus privilegiado de acesso aos bens culturais produzidos e valorizados pela humanidade, já que outros espaços sociais e comunitários (como a “família” ou a “vizinhança”) contribuíam para a formação dos sujeitos, os processos de urbanização pareceram ter confinado à escola, cada vez mais, a função de formação dos sujeitos, o que a transformou em espaço social privilegiado de convivência e em ponto de referência fundamental para a constituição das identidades dos alunos (Bueno, 2001, p. 6).

As abordagens e teorias educacionais que antecederam o século XXI foram fundamentais para a compreensão histórica das discussões sobre a função social da escola, presentes nas narrativas pedagógicas sobre educação. Tais narrativas, evidentemente, devem ser entendidas no contexto, pretexto e entrelinhas de autores e obras que discorreram sobre a relevância do tema para o eixo tempo-espaço social.

Nessa perspectiva, Jan Amos Comenius (1592-1670) é considerado como um dos mais importantes teóricos da educação no final do século XVI e início do século XVII da antiga República Tcheca. “Para dialogar com as ideias desse educador é necessário contextualizar seu tempo histórico, século XVII, momento de grandes transições, guerras, extermínios e perseguições político-religiosas” (Monção, 2011, p. 2). Outro elemento fundamental nesse diálogo é reconhecer a influência do ‘método intuitivo’ de Pestalozzi que trata das questões sensoriais (tocar, ouvir, comparar e analisar).

Pedagogo e pastor protestante, as narrativas pedagógicas de Comenius estão diretamente relacionadas à sua dimensão religiosa, herança das experiências na seita dos Irmãos Morávios (Colombo, 2006). Esses irmãos, conforme Gasparin (1994), entendiam que a educação era uma questão social, portanto, deveria envolver todos os indivíduos que participam de uma dada



sociedade. Sob essas influências e propondo romper com o modelo escolar elitista, “é consenso entre os autores pesquisados referirem-se às obras de Comenius como fundadoras da Pedagogia Moderna” (Monção, 2011, p. 3).

O ‘Tratado da Arte de Ensinar Tudo a Todos’ (A Didática Magna) é uma das principais obras de Comenius, publicada em 1649. Nela, o autor propõe um modelo de educação sem discriminação de sexo ou classe social, cuja função seja instruir de maneira sintética, agradável e sólida. “E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera” (Comenius, 2001, p. 4).

As narrativas presentes na obra ‘A Didática Magna’ indicam que a educação é fundamental para o desenvolvimento humano, ao tempo que também serve como mecanismo de transformação social e de transcendência (Monção, 2011). Deve ensinar nas escolas o que é útil para tal desenvolvimento, fazendo com que os estudantes aprendam mais. Elas, as escolas, são verdadeiras oficinas de homens, notadamente quando acolhem e promovem o progresso; quando ilumina as mentes dos discentes pelo fulgor do saber, onde todos aprendem totalmente tudo (Comenius, 2001).

Importa agora demonstrar que, nas escolas, se deve ensinar tudo a todos. Isto não quer dizer, todavia que exijamos para todos um conhecimento exato de todas as ciências e artes, [...]. Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores (Comenius, 2001, p. 40).

Para Monção (2011), o projeto de escola que ‘ensine tudo a todos’ é uma crítica de Comenius ao ensino inerte e confuso dos autores e obras que lhe antecedeu. “As escolas curvavam ao peso de fadigas e de caprichos, de hesitações e de ilusões, de erros e de faltas, de tal maneira que apenas podiam adquirir, à força de lutar, uma instrução sólida, aqueles que tinham [...] uma inteligência divina” (Comenius, 2001, p. 5).

Como ambiente favorável à aprendizagem, a escola “deve ser um lugar bonito, com espaço para brincar, com jardim, local em que as crianças e jovens sintam prazer em frequentar” (Monção, 2011, p. 6). Nesse ambiente, é impossível não conseguir bons resultados, pois existe prazer tanto em ensinar quanto em aprender (Comenius, 2001).



Os processos de ensino e aprendizagem, segundo Comenius (2001), vislumbram uma apropriação da cultura da humanidade, possibilitando aos indivíduos tornarem-se sujeito de sua própria história. Nesse sentido, discorre Monção (2011, p. 4), a escola passa a exercer a função de “oficinas da humanidade”, não apenas de homens; a educação passa a ser entendida de forma integral (materialidade e transcendência) articulada à vida.

Ensine-se, portanto, nas escolas, não apenas as ciências e as artes, mas também a moral e a piedade. A ciência e a arte, com efeito, adestram a inteligência, a língua e as mãos do homem a contemplar, a falar e a fazer racionalmente todas as coisas úteis. Se se deixa de aprender alguma dessas coisas, haverá um hiato, que não só tornará a instrução defeituosa, mas abalará até a sua solidez, pois nenhuma coisa pode ser sólida se não tem todas as partes bem ligadas (Comenius, 2001, p. 81).

As discussões sobre a educação e a função social da escola em Comenius ressaltam uma dupla dimensão de suas narrativas pedagógicas: individual e social. “O aspecto individual é evidenciado na medida em que se propõe que a escola tenha um método de ensino eficaz para ensinar a fim de favorecer a ampliação de conhecimentos e a formação de valores e atitudes dos alunos” (Monção, 2011, p. 5). Quanto ao aspecto social, fica evidenciado o conceito de escola como ‘oficina de homens’, onde são potencializadas as capacidades humanas (Monção, 2011).

Tal discussão, reflete o pensamento do educador e filósofo alemão, Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852) é considerado o idealizador dos ‘jardins de infância’: local onde se desenvolvia atividades pedagógicas (brincadeiras e jogos infantis), fazendo com que a criança descobrisse sua essência divina e suas reais possibilidades (Santos; Jesus, 2016). Assim como Comenius, as narrativas pedagógicas foram influenciadas pela educação protestante que recebeu de sua família e, principalmente, pelas transformações socioculturais advindas da revolução industrial.

Em tempos de industrialização, progresso e modernização, os integrantes das classes menos favorecidas percebiam este momento como uma possibilidade de melhoria de vida. Esse pensamento ocasionou um aumento descontrolado de migrantes nas capitais, contribuindo para proletarização e aumento da pobreza. Preocupado com as crianças, filhos de operários, Froebel, fundou o Jardim de Infância e desenvolveu



métodos educativos que se expandiram por todo o mundo (Santos; Jesus, 2016, p. 2).

Na obra ‘A educação do Homem’ (1826), Fröebel apresenta seu método educativo, uma proposta de pedagogia escolar fundamentada “em uma filosofia religiosa e espiritual da vida, da natureza, da formação do ser humano e da educação” (Heiland, 2010, p. 41). A função da educação, nessa mesma abordagem, é promover uma vida sã, pura e santa para a todas as crianças e jovens (Heiland, 2010).

A arte da educação consiste na livre aplicação desse conhecimento, dessa reflexão, desse saber para a formação e desenvolvimento imediato de seres racionais, porque os prepara para realizar seu destino. O fim da educação é o desenvolvimento de uma vida fiel à sua vocação – sã, pura e, portanto, santa (Fröebel, 2001, p. 23).

De acordo com Santos e Jesus (2016), as narrativas sobre educação de Fröebel estão fundamentadas no autoconhecimento proporcionado pelas mediações das atividades e das reflexões do mundo concreto. Essas mediações funcionam como instrumentos que fazem brotar o conhecimento de forma natural e espontânea. Destaca-se que “nem o homem nem a humanidade, que no homem se exterioriza, constituem uma manifestação já definida e completa, algo fixo e estável, o fim de uma evolução, mas, sim, um ser que constantemente muda” (Fröebel, 2001, p. 31).

Sob a influência das narrativas religiosas, Fröebel (2001) entende que o fim último da educação consiste no cultivo integral da essência divina presente no homem, ajudando a manifestar o infinito no finito, o eterno no temporal e o divino no humano. “Desenvolver a educação é o caminho que conduz à vida” (Fröebel, 2001, p. 23). Diante das proposições froebelianas que indicam a importância dos processos educacionais para o desenvolvimento humano, faz-se oportuno discutir que papel/função exerce a escola nessa proposta de educação que conduz à vida.

Fröebel (2001) entende que a escola deve dar o conhecimento, a consciência da natureza e da vida eterna de todas as coisas e de si mesmas. “Assim, a finalidade do ensino consiste em fazer com que o aluno se dê conta da unidade de todas as coisas e de que todas existem, descansam e vivem em Deus” (Fröebel, 2001, p. 85).

Na ‘Educação do Homem’, Fröebel exorta sobre a função da verdadeira escola afirmando:



A escola não é escola mais que por intuição e conhecimento do espírito, do princípio unificador que palpita no fundo da pluralidade das coisas particulares. Não esqueçamos jamais: o que constitui a escola não é o ensino da pluralidade como tal, mas a visão da unidade eternamente viva em todas as coisas. Se isso não ocorrer, é porque há poucos professores que realmente o são e, conseqüentemente, teremos poucas escolas verdadeiras (Fröebel, 2001, p. 89).

As considerações sobre a função social da escola nas narrativas de Fröebel levam a entender que o ensino escolar deve ser profundo, baseado na natureza humana, no sentido de que a educação não se converta em discussões superficiais, sem influência sobre a mente ou coração (Fröebel, 2001).

Ensino e escola devem estar pautados na aquisição de conhecimento triplo e unificados, ou seja, conhecimento de si mesmo sob todos os aspectos, conhecimento do homem em geral, por fim, conhecimento de Deus. “A instrução e a escola hão de dirigir o homem para que viva e trabalhe de acordo com o conhecimento triplo e unificado” (Fröebel, 2001, p. 90).

A escola só pode ser escola quando estiver impregnada por vivências e espiritualidade que envolvam e transfigurem todas as coisas. Não esqueçam isso aqueles que estão encarregados de organizar e dirigir nossas escolas. A escola só pode ser escola se pressupuser clara consciência de que, sendo intermediária entre o aluno e o mundo exterior, busque unificá-los – mantendo o essencial dos dois, e fale ambos os idiomas para facilitar, como intérprete, a mútua compreensão (Fröebel, 2001, p. 90).

As abordagens froebilianas presentes na ‘Educação do Homem’ propõe um conceito de escola que contemple o desenvolvimento integral do ser humano, numa constante evolução natural da criança. Enquanto ‘sabedoria adequada’, a função social da escola consiste em intermediar as relações entre o aluno e o mundo (mundo exterior e o mundo do aluno). Para Heiland (2010), é essa concepção pedagógica, subjetiva e objetiva, que torna a educação uma realidade capaz de revelar a capacidade do espírito humano em aprender de forma natural e espontânea.

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), Patrono da Educação Brasileira, é considerado um dos mais influentes pensadores do século XX, nascido em Recife – Pernambuco. O reconhecimento internacional do ilustre pensador se justifica pela relevância dos estudos e pesquisas voltadas para o campo



da educação, sobretudo pela ênfase dada às condições epistemológicas do fazer pedagógico, ou seja, uma educação dialógica onde os fundamentos de sua constituição estão sujeitas ao contexto dos indivíduos e grupos sociais (Werri, 2008).

Sob a influência do materialismo dialético proposto por Karl Marx, Freire (2002) desenvolve uma pedagogia crítica, condição fundamental para pensar as relações socioculturais e os processos de ensino/aprendizagem. As narrativas pedagógicas sobre educação surgem, justamente, como possibilidade de transformação e promoção do ser humano, a partir do momento que as pessoas tomam consciência das condições socioeconômicas, culturais e políticas em que estão inseridas (Freire, 2002).

Na ‘Pedagogia da Autonomia’ (1996), importante obra de Freire, a função social da educação é discutida a partir de um paradoxo dialético: ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança social. As variações paradoxais em alguns momentos preservam formas culturais; em outros, interferem diretamente no processo. Conforme o autor, “de qualquer modo para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a textura da sociedade a que se aplica” (Freire, 2001, p. 10).

No ato de conhecer, afirma Freire (2002), o sujeito deve se reconhecer como inacabado, inconcluso. Para ele, o ser humano não é capaz de conhecer tudo, portanto, essa sim é uma experiência tipicamente humana. “Conhecer é uma ação dialética e dialógica, algo em constante movimento, ou seja, não é algo estático, pronto, acabado” (Engelmann; Soranço, 2016, p. 7). É por meio da/na prática pedagógica que educador e educandos vão desvelando e recriando o conhecimento (Freire, 2002).

Segundo Gomes (2014), quando se pensa em função social da educação e/ou da escola, deve-se ter clareza das finalidades e objetivos que se deseja alcançar. Desta maneira, afirma Freire (2002), o ensino tem que ser competente e generoso; comprometido; um ensino que intervenha na sociedade; que promova a liberdade e a autoridade; principalmente, que seja capaz de escutar, dialogar e querer o bem dos educandos.

Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao querer-fazer docente (Freire, 2002, p. 73).



Educar é uma experiência humana, por isso tem que despertar sentimentos, sonhos e emoções entre os envolvidos na prática pedagógica (Freire, 2002). A função social da escola, de acordo com a pedagogia freireana (2002), é fazer com que os educandos se desenvolvam criticamente, sejam capazes de ler o mundo e assumam a protagonismo na construção do seu próprio conhecimento. Ora, isso não será possível sem que o sujeito se torne autoconsciente das condições simbólicas e materiais de sua existência (Freire, 2002). A escola tem que exercer a função de mediadora das relações individuais e sociais que constituem o processo de aprendizagem, afim de que a educação seja autêntica.

Educação autêntica, repitamos, não se faz de A par B ou de A sobre B, mas com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (Freire, 1988, p. 84).

As narrativas pedagógicas presentes na ‘Pedagogia da Autonomia’ poderiam nos levar às diversas possibilidades de entendimento acerca da função social da escola para Freire. Em face das inquietações do autor, educar para a autonomia é a possibilidade mais viável de desenvolvimento humano na sociedade contemporânea.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função social da escola presente nas narrativas pedagógicas sobre educação indica a importância dessa instituição (escola) para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos ao longo da história da humanidade. Os autores e obras, embora representem recortes socioculturais e históricos, reconhecem que a escola é fundamental na vida das crianças, sobretudo para o processo de socialização e aquisição de conhecimento. Como fora proposto no início do artigo, o objetivo foi descrever e caracterizar as narrativas pedagógicas sobre educação, buscando identificar a função social da escola nas teorias educacionais, tendo o cuidado de não fazer comparações entre autores e obras.

As narrativas de Comenius na ‘Didática Magna’ indicam que a escola deve ensinar tudo a todos, um modelo de ensino onde a formação humana



é aplicada concretamente na vida, na sociedade, na natureza, ressaltando também as experiências religiosas dos indivíduos. Fröebel, na ‘Educação do Homem’, afirma que a função social da escola é promover uma educação de forma integral, acompanhando a evolução natural dos processos de aprendizagem infantis. Na ‘Pedagogia da Autonomia’ de Freire, cabe à escola fazer com que o indivíduo seja protagonista de seus processos de aprendizagem, tornando-se autoconsciente das condições simbólicas e materiais de sua existência.

As contribuições dos autores e obras presentes no artigo não representam o fim das discussões, porque as novas demandas socioculturais impõem outras possibilidades de entendimento sobre a função social da escola. Nesse sentido, espera-se que a pesquisa tenha oferecido fundamentos epistemológicos que favoreçam estudos posteriores.

5 AGRADECIMENTOS

Agradecemos às instituições que se converteram em objetos da nossa análise: UNIT – PPED, UFAL E UNEAL.

REFERÊNCIAS

BUENO, José Geraldo Silveira. **Função Social de Escola**. In Educar, Curitiba. Editora da UFPR, 2001.

COLOMBO, Luis Augusto Beraldi. **Comenius, a educação e o ciberespaço**. São Paulo: Comenius, 2006.

COMENIUS, I. J. **A Didática Magna**. Introdução, Notas e Tradução: Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa, PT: Fundação Caloutre Gulbenkian, 2001. Disponível em: <http://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2021.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG. 2006



DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil. Paidéia, 2007, 17(36), 21-32.

ENGELMANN, Alini Kunz. SORANÇO, Angéle Passari. Paulo Freire: educação, conhecimento e práxis pedagógica. **Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia**, Universidade Federal da Fronteira do Sul – UFFS, Chapecó, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire – São Paulo: (1996), 25ª Edição, PAZ E TERRA, 2002 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001

FROEBEL, F A. **A Educação do homem**. Passo Fundo: UPF, 2001. 238 p

GASPARIN, João Luiz. **Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos**. São Paulo: Papyrus, 1994.

GOMES, Alessandra de Oliveira Capuchinho. **A função social da escola: uma análise das significações constituídas pelos gestores, professores, pais e alunos de uma escola pública paulista**. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2014. 525 p.

HELLAND, Helmut. **Friedrich Fröbel**. tradução: Ivanise Monfredini. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 138 p.: il. – (Coleção Educadores).

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)

MARQUES, R. **O envolvimento das famílias no processo educativo: Resultados de um estudo em cinco países**. Disponível em: <<http://www.eses.pt/usr/Ramiro/Texto.htm>>. Acesso em 28 de junho de 2021.



MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro primeiro: o processo de produção de capital. 9.ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: DIFEL, 1984. v.1.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Comenius e os desafios da educação contemporânea**: em foco, a gestão escolar democrática. Simpósio Brasileiro e Congresso Ibero-Americano de Política e Administração, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunica_coesRelatos/0337.pdf>. Acesso em 30 jun 2021.

PESTALOZZI, Johann H. Cartas sobre educación infantil. 2. ed. Estudio preliminar y traducción de José María Q. Cabanas. **Colectión Clásicos del Pensamiento**. Madrid: Technos, 1996.

SANTOS, Alexandra Lima; JESUS, Evanildes Santos de. **Influência das concepções de Friedrich Froebel nas atuais propostas pedagógicas**, 2016. Disponível em: <<https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc13.pdf>>. Acesso em 27 jun 2021.

SOARES, Magda. **Para que Serve a Escola?** Revista “Pátio” – Ano X – N° 39 – Agosto à Outubro de 2006.

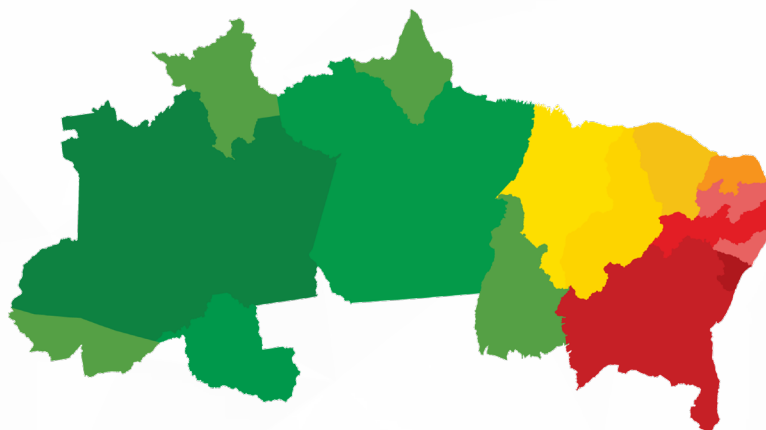
WERRI, Ana Paulo Salvador. **A função social da educação para Paulo Freire**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.



I CONENORT-PRP

I CONGRESSO NORTE-NORDESTE | PIBID/PRP

ISBN: 978-65-5222-001-1



I CONENORT-PRP

**I CONGRESSO
NORTE-NORDESTE**

PIBID/PRP

Tema:

Novos tempos, novos ares:
trilhando perspectivas outras
para a formação docente nos
programas institucionais
PIBID e RP

**ET 08: ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO**



CULTIVANDO A APRENDIZAGEM: UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR E INTEGRADOR ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E AS CIÊNCIAS NATURAIS

Gláucia Castro Aguiar Pio¹

Karla Vitória Alves Bezerra²

Sarah Karoline de Sousa Rocha³

Nycolas Gustavo de Sousa Aires⁴

Francisco Yure de Sousa Silva⁵

Resumo: O presente trabalho tenciona compreender como novas práticas se impõem/sobrepõem no contexto escolar a partir do projeto Horta Olímpio Castro, desenvolvido nas turmas de sexto ano da escola-campo Escola Municipal Professor Olímpio Castro de Oliveira (EMPOCO), situada no município de Teresina-PI. Para tanto, as ações dos núcleos de Língua Portuguesa (PIBID) e Ciências da Natureza (PRP) foram pensadas de modo integrado entre ambas as disciplinas, a partir de atividades desenvolvidas no âmbito de uma horta escolar, além da conexão com outros projetos desenvolvidos de forma concomitante na escola. Assim, as atividades concentraram-se em: (i) pensar a educação de forma interdisciplinar e integradora; (ii) trabalhar a Educação Ambiental, Educação Financeira e Empreendedorismo;

- 1 Doutora em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí, Bolsista do PIBID, UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, glauciaaguiar@ufpi.edu.br.
- 2 Graduada em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, Francesa e Respectivas Literaturas, Bolsista do PIBID, UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, karlavitoryaifpi@ufpi.edu.br.
- 3 Graduada em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, Bolsista do PIBID, UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, sarahrocha021@ufpi.edu.br.
- 4 Graduada em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, Bolsista do PIBID, UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, nycolass33@gmail.com.
- 5 Graduada em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, Bolsista do PIBID, UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, franciscoyure@ufpi.edu.br.



e (iii) instigar o pensamento crítico e o protagonismo dos alunos através de pesquisas, leituras e produções escritas de gêneros textuais diversos. Para embasar este estudo, recorreu-se às contribuições da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), interdisciplinaridade, a exemplo de Fazenda (2008[1998]), Barros (2022), Alves e Coutinho (2016), pautada numa abordagem quali-quantitativa (Gil, 2002). Percebeu-se a importância da proposta interdisciplinar no ambiente escolar, visto que o projeto promoveu o desenvolvimento da criatividade, consciência ambiental, financeira e crítica do alunado, preparando-os para os reais desafios da vida, e corroborando para a inovação da educação.

Palavras-chave: Horta escolar; Interdisciplinaridade; Educação ambiental; Educação financeira.

Abstract: This paper aims to understand how new practices are imposed/overlapped in the school context based on the Horta Olímpio Castro project, developed in the sixth grade classes of the field school Escola Municipal Professor Olímpio Castro de Oliveira (EMPOCO), located in the municipality of Teresina-PI. To this end, the actions of the Portuguese Language (PIBID) and Natural Sciences (PRP) groups were designed in an integrated way between both disciplines, based on activities developed in a school garden, in addition to connections with other projects developed concurrently at the school. Thus, the activities focused on: (i) thinking about education in an interdisciplinary and integrative way; (ii) working on Environmental Education, Financial Education and Entrepreneurship; and (iii) instigating critical thinking and student protagonism through research, reading and written production of various textual genres. To support this study, we used the contributions of the National Curricular Common Base (Brazil, 2018), interdisciplinarity, such as Fazenda (2008[1998]), Barros (2022), Alves and Coutinho (2016), based on a qualitative quantitative approach (Gil, 2002). The importance of the interdisciplinary proposal in the school environment was realized, since the project promoted the development of creativity, environmental, financial and critical awareness of the students, preparing them for the real challenges of life, and corroborating innovation in education.

Keywords: School garden; Interdisciplinarity; Environmental education; Financial education.



1 INTRODUÇÃO

No contexto escolar contemporâneo, noções interdisciplinares são inerentes ao fazer docente. Sendo indispensáveis às instituições escolares projetos que veiculam a interdisciplinaridade como ali-cerce na construção do saber científico, pessoal e profissional do alunado. À vista disso, tanto os Parâmetros curriculares nacionais⁶ (PCN 's), quanto a Base Nacional Comum Curricular⁷ (BNCC), incentivam a promoção e o desenvolvimento de práticas e projetos interdisciplinares no processo de formação dos discentes, sendo perceptível, em ambos os documentos, a valorização de estratégias e metodologias que priorizam um ensino-aprendizagem dinâmico, interativo e colaborativo, que aspira a integração entre áreas de conhecimento diversas e a construção de relações interpessoais no campo escolar (Brasil, 1998, 2018).

Nesse sentido, o projeto Horta Olímpio Castro, desenvolvido na Escola Municipal Professor Olímpio Castro de Oliveira (doravante, EMPOCO), situada no município de Teresina-PI, em parceria com programas, como: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao núcleo de Língua Portuguesa; e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), associado ao núcleo de Ciências da Natureza/Educação do Campo, visou unir as disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências da Natureza em uma proposta integradora e interdisciplinar, utilizando como recurso pedagógico central uma horta escolar e aliando-se, no processo de vigência dos programas, a outros projetos realizados, sincronicamente, na escola-campo, assim, nos termos de Fazenda (2008[1998]), é um caminho seguro para uma policompetência.

Além disso, através de uma perspectiva pedagógica apurada e da realização de diálogos e trocas de saberes entre os professores de Língua Portuguesa e Ciências da Natureza, juntamente aos pibidianos (núcleo de Língua Portuguesa) e residentes (núcleo de Ciências da Natureza/Educação do Campo), aflorou-se a ideia da utilização da horta escolar como um laboratório

6 Constituído em 1998, pelo Ministério da Educação (MEC), consiste em um documento que estabelece diretrizes para o ensino fundamental e médio, abordando conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da sua formação escolar (Dias; Ferreira; Silva, 2019).

7 Homologado em 2018, e sendo reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), é oficializado o documento que estabelece as diretrizes para os conteúdos mínimos que todos os estudantes devem aprender ao longo da educação básica (Dias; Ferreira; Silva, 2019).



vivo de possibilidades para a construção dos saberes e desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas que associam teoria à prática (Oliveira; Pereira; Júnior, 2018). Foi pensada uma integração de projetos, como o projeto de Gamificação, com foco no ensino-aprendizagem interdisciplinar de Língua Portuguesa e Ciências da Natureza, abrangendo também Educação Ambiental, Financeira e Empreendedorismo, essenciais para a vida dos alunos. Não só envolveram questões pedagógicas, é importante mencionar que o resultado da produção das hortaliças foi aproveitado pela cozinha da escola-campo EMPOCO, ajudando na complementação alimentar dos alunos.

O projeto teve como público-alvo as turmas de sexto ano da escola EMPOCO, visto que era um alunado que carecia de ações educativas voltadas para sanar problemas de leitura e de escrita, assim, levou-se em consideração a realidade pós-pandêmica, que exigiu medidas sanitárias e políticas educacionais de emergência, como a transição para o ensino remoto, em decorrência de suspensão das atividades presenciais durante a pandemia da Covid-19 em 2020 e 2021. Essa mudança resultou em adaptações pedagógicas e curriculares significativas referentes aos métodos de ensino, representando um desafio substancial para os profissionais diretamente envolvidos na educação e alfabetização.

Dessa forma, o projeto Horta Olímpio Castro, visando minimizar os prejuízos referentes à educação, que se fizeram sentir em um cenário pós-pandêmico escolar, teve como objetivos: (i) pensar a educação a partir da interdisciplinaridade, apresentando os conteúdos de Língua Portuguesa e Ciências ludicamente, utilizando a horta escolar como recurso didático, a partir da aliança teoria e prática; (ii) trabalhar a Educação Ambiental, conscientizando os alunos em relação à importância da preservação dos recursos ambientais, bem como incentivando-os a adoção de hábitos alimentares saudáveis; (iii) instigar o pensamento crítico e o protagonismo, ao promover pesquisas, leituras e produções escritas dos diversos gêneros textuais trabalhados em sala de aula; e, (iv) explorar temáticas como Educação Financeira e Empreendedorismo, integradas ao projeto de Gamificação.

O Projeto de Gamificação, associado ao projeto Horta Olímpio Castro, reforçou a importância de uma educação que visa um olhar amplo para as demandas do dia a dia, como se atentar para a resolução de desafios do mundo real, ao unir sustentabilidade e competências financeiras. O projeto de Gamificação, também implementado nas turmas de sexto ano da escola-campo EMPOCO, consistiu na criação e utilização de um sistema monetário, onde os alunos ganhavam e perdiam moedas olimpex, cunhada



especialmente pelo núcleo de Língua Portuguesa do PIBID para a realização do projeto. Essa abordagem objetivou promover a responsabilidade financeira e comportamental dos alunos, ao mesmo tempo em que os incentivou a se envolver em atividades escolares de forma positiva.

Desse modo, ao longo deste artigo, tencionamos compreender como novas práticas se impõem/sobrepõem no contexto escolar a partir do projeto Horta Olímpio Castro, desenvolvido nas turmas de sexto ano da escola-campo EMPOCO, ressaltando a importância e necessidade de propostas interdisciplinares no ambiente escolar, apresentando a metodologia utilizada, expondo uma análise quantitativa e qualitativa acerca dos resultados obtidos durante a realização do projeto, além de expor as considerações e reflexões acerca das possíveis repercussões da proposta em relação ao desenvolvimento da criatividade, consciência ambiental, financeira e crítica do alunado, verificando assim se o projeto colaborou para a inovação do processo educativo.

2 METODOLOGIA

Sobre o tipo de pesquisa, esta é de caráter exploratório (no sentido de verificar o impacto de uma horta escolar nas dependências da escola referenciada), bibliográfica (partimos de ensinamentos consolidados nas áreas pesquisadas) e qualitativa (avaliação dos projetos integrados), nos termos de Gil (2002). Nesse sentido, foi empregada uma metodologia ativa que incentivou a participação de modo prático do público-alvo referido, ao promover sua autonomia e engajamento por meio de atividades práticas, colaborativas e contextualizadas. Essa abordagem também incorporou técnicas da pesquisa quantitativa para análise dos resultados e mensuração do impacto das atividades, proporcionando uma visão mais abrangente e embasada sobre os resultados obtidos no desenvolvimento do projeto.

Para alcançar os objetivos propostos, foi estabelecida uma divisão de responsabilidades entre os núcleos de Língua Portuguesa e Ciências da Natureza. A metodologia adotada foi fundamentada na realização de atividades conjuntas voltadas para a horta escolar, contemplando desde a construção física do espaço até a produção de escrita e reescrita de gêneros textuais relacionados ao projeto.

O núcleo de Ciências da Natureza liderou o manejo e o cultivo das hortaliças do projeto, construindo e mantendo a horta, realizando plantio, irrigação, colheita e pesquisas sobre técnicas agrícolas e sistemas biológicos. Foram utilizados diversos materiais como pás, enxadas, mangueiras,



sementes, adubos e mudas para essa finalidade. Além das atividades práticas, os residentes do núcleo de Ciências da Natureza também desenvolveram atividades técnicas, instruindo os alunos sobre os cuidados necessários com a horta, os tipos de solos adequados, a quantidade de água necessária e as particularidades de cada hortaliça. Além de relacionarem a horta a temas das Ciências da Natureza, como sistemas biológicos, ecossistema e biodiversidade, o projeto também proporcionou uma ampliação significativa do contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a diversos campos de atuação e disciplinas.

Além disso, durante o processo, o professor preceptor desse núcleo propôs atividades de resumo aos alunos sobre sustentabilidade social, considerando ações para melhorar a qualidade de vida da comunidade escolar e promover o acesso à cidadania por meio da educação ambiental. As ações deste núcleo visavam uma formação consciente no alunado sobre o consumo sustentável, e mais importante, principalmente nos dias de hoje, mostrar de onde as coisas vêm, de onde nascem, pois é cada vez mais comum o processo industrial e a não familiaridade com os processos naturais, como o plantio e o cultivo de alimentos.

De modo específico, as atividades propostas pelo núcleo de Língua Portuguesa incluíram a produção de resenhas, notícias, roteiros, debates e a elaboração de um caderno de receitas. Os alunos pesquisaram receitas familiares com alimentos da horta, promovendo letramento e hábitos alimentares saudáveis. Esse estímulo está em conformidade com a abordagem da BNCC (Brasil, 2018), que destaca a importância das experiências das crianças em seus ambientes familiares, sociais e culturais. Ao incentivar o pensamento criativo, lógico e crítico, e fortalecer habilidades como fazer perguntas, avaliar respostas e interagir com diferentes produções culturais, os alunos adquirem uma compreensão mais ampla de si mesmos, do mundo ao seu redor e das relações humanas com a natureza.

Dentro desse contexto, a culminância do projeto se deu em três momentos. O primeiro diz respeito à colheita das hortaliças, em que os alunos, juntamente com os residentes, colheram e armazenaram, de forma adequada, os alimentos produzidos, após um período de espera de três meses. As hortaliças mais colhidas foram alface crespa, alface roxa e alface americana, seguidas das colheitas da cebolinha e coentro. A rúcula foi a hortaliça que menos foi colhida, em razão das condições climáticas atreladas ao período de plantio.



O segundo momento diz respeito à Feira das Hortaliças, momento em que os discentes puderam colocar em prática as habilidades financeiras adquiridas nas aulas de matemática e aulas voltadas para esse universo da sustentabilidade. Visando educar o alunado e despertá-lo para a conscientização na aquisição de produtos que, de fato, se tem necessidade, também puderam ampliar a visão sobre alimentação saudável, assim, as ações foram voltadas para a conscientização da cultura do consumo sustentável.

O terceiro momento pensado para este projeto foi a confecção de um caderno de receitas, a partir da contribuição dos próprios alunos, visando conectar o aprendizado em sala de aula com a vida real. No entanto, é importante ressaltar que o caderno ainda não foi completamente finalizado, pois está em fase de formatação para garantir sua qualidade e apresentação adequadas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Protagonismo Jovem se estende por todas as séries na escola-campo EMPOCO, incorporando a Educação Financeira por meio da ‘Coleção Consciente de Educação Financeira’, proporcionando aos alunos noções fundamentais e avançadas sobre a importância de uma educação financeira consciente. Essa abordagem visou não apenas desenvolver habilidades financeiras, mas também estimular a compreensão das interações entre a economia, a sociedade e o meio ambiente. A inclusão financeira é reconhecida como uma necessidade urgente nas escolas de todo o país, contribuindo para o manejo eficaz das finanças pessoais e, conseqüentemente, para o bem-estar individual e o alcance de objetivos econômicos, além de promover impactos positivos no crescimento econômico, na sustentabilidade ambiental e na redução das desigualdades sociais (Barros, 2022).

Nesse contexto, o projeto interdisciplinar Horta Olímpio Castro, que combina elementos da educação financeira e a moeda olimpex, se destaca como uma abordagem inovadora para envolver os alunos em experiências práticas e educacionais. Segundo Robinson (2015), essa integração permite uma abordagem holística, conectando teoria e prática para lidar com tópicos complexos. Assim, os estudantes não apenas adquirem conhecimento sobre o cultivo de plantas, mas também compreendem como cuidar do ambiente, economizar recursos e promover a autossuficiência alimentar, aspectos essenciais para a educação financeira e ambiental. Esse movimento de integração entre as áreas curriculares visa não apenas transmitir informações, mas também promover a conscientização e ação prática para evitar



desperdícios e incentivar o uso responsável dos recursos disponíveis. Esse projeto interdisciplinar procurou oferecer uma maneira envolvente e prática de educar os alunos sobre sustentabilidade e finanças, integrando o projeto da horta com a educação financeira e o uso da moeda olimpex⁸.

A integração apresenta uma gama de vantagens significativas que explicaremos a partir de agora. Em primeiro lugar, permitiu que os estudantes desenvolvessem habilidades práticas de gerenciamento financeiro desde cedo, à medida que aprendiam sobre orçamento, planejamento e alocação de recursos para a manutenção da horta. Isso, de certa forma, promove a conscientização financeira e a responsabilidade - habilidades essenciais para a vida adulta. Além disso, a utilização da moeda olimpex, como meio de troca na compra e venda de produtos da horta, criou um ambiente realista do aprendizado sobre economia e transações financeiras, proporcionando aos alunos uma compreensão concreta de como o dinheiro funciona no mundo real, ao mesmo tempo em que estimulou o empreendedorismo e a gestão de negócios de forma prática. Acrescenta-se ainda que o conhecimento adquirido nas aulas de educação financeira foi ativado no terceiro momento do projeto Horta Olímpio Castro, uma vez que a Feira das Hortaliças foi gerenciada pelos próprios alunos, um momento de imersão no que aprenderam em sala de aula, por meio da compra e venda de hortaliças cultivadas no espaço escolar.

Dessa forma, essa abordagem interdisciplinar reforça a importância de uma educação que prepare os alunos para desafios do mundo real, unindo

8 Alves e Coutinho (2016) afirmam que as práticas de gamificação, ao contrário das aulas expositivas convencionais, não colocam o aluno em posição passiva na aquisição de conhecimentos e em seus processos de aprendizagem. Pelo contrário, a gamificação em sala preza pela participação ativa do aluno. A moeda olimpex desempenhou um papel crucial na educação financeira dos alunos, uma vez que partiu de uma aprendizagem pela ação, em que os educandos aprendem por si mesmos, por meio da observação de suas próprias atitudes ao longo do processo educativo. Há ganhos e perdas de moedas a partir dos combinados dados previamente em sala de aula. Os estudantes podiam ganhar olimpex, por exemplo, por meio da assiduidade nas aulas, participação efetiva, atividades solicitadas em sala de aula, bem como envolvimento em eventos escolares como o Sarau no Varal e o Dia da Consciência Negra, e também por meio da Leitura e Produção de Textos por iniciativa própria. Além disso, o sistema previu a perda de olimpex para alunos que se comportam de maneira inadequada, como indisciplina, prática de bullying ou danos causados aos materiais escolares próprios e de outrem. Essa abordagem buscou promover a responsabilidade financeira e comportamental dos alunos, ao mesmo tempo em que os incentiva a se envolverem em atividades escolares de forma positiva. A moeda olimpex, portanto, mostrou-se uma ferramenta educativa eficaz que ensina aos alunos lições valiosas sobre gestão financeira e comportamento assertivo em sala de aula, ao mesmo tempo que tornou o processo de aprendizado mais envolvente e divertido.



sustentabilidade e competências financeiras. De acordo com Fernandes (2019), a inclusão da Educação Financeira no sistema de ensino deve levar em consideração o contexto familiar, social e os fatores históricos, sociais e econômicos que afetam o indivíduo, em vez de simplesmente seguir a cultura neoliberal e a crença de que a educação financeira individual contribui automaticamente para uma sociedade mais instruída. Essa abordagem leva a uma compreensão mais profunda das interações entre educação financeira, ambiente social e cultural, ampliando a visão sobre como essa educação pode ser aplicada de maneira mais significativa e contextualizada na vida dos alunos.

Nesse sentido, as figuras e tabelas dispostas abaixo visam ilustrar quantitativa e qualitativamente as realizações alcançadas pelo projeto e os impactos concernentes à formação dos discentes dos sextos anos (no ano de 2023) da escola-campo EMPOCO.

Figura 01. Compilação de fotografias, atividades extraclasse na Horta Olímpio Castro realizadas pelas turmas de 6º sexto.



Fonte: Arquivo dos discentes, 2023.

A Fig.1, apresentada acima, evidencia o trabalho de campo realizado pelos residentes de Ciências da Natureza/Educação no campo com os alunos do sexto



ano da escola-campo EMPOCO. Ao longo dos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro foram realizadas visitas técnicas à Horta Olímpio Castro a fim de que os alunos acompanhassem sua construção e desenvolvimento. Os residentes aproveitavam as visitas para explicar processos e técnicas agrícolas utilizadas na horta, apresentando conceitos como sistemas biológicos, ecossistema, biodiversidade e sustentabilidade, interligados a preceitos referentes à educação financeira. Além disso, aproveitavam o momento para esclarecer dúvidas que surgiam durante as aulas de Ciências, unindo teoria e prática.

Além disso, através das visitas técnicas, os alunos afloraram seu protagonismo e proatividade ao terem a oportunidade de colaborar na manutenção da horta, tocando no solo, plantando, regando e colhendo hortaliças com o auxílio e supervisão dos residentes e do professor preceptor. Ademais, foi solicitado ao alunado a realização de resumos sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula, antes de cada visita técnica, com o propósito de preparar os discentes para as explicações e vivências na horta. A produção de relatórios técnicos, após cada visita, também foi solicitada, para que os alunos mantivessem registros referentes ao desenvolvimento da horta e apontassem os aprendizados adquiridos durante as aulas teórico-práticas, assim, esses dados foram revisitados e utilizados nas aulas de Língua Portuguesa para produção de outros gêneros textuais.

Figura 02. Compilação de fotografias, atividades de escrita e reescrita sobre a Horta Olímpio Castro nas turmas de 6º sexto.



Fonte: Arquivo dos discentes, 2023.



A Fig. 2, apresentada acima, constitui-se dos processos de escrita e reescrita dos diversos gêneros textuais trabalhados no decorrer do projeto Horta Olímpio Castro. O núcleo de Língua Portuguesa, atendendo aos objetivos dispostos na BNCC (Brasil, 2018), visou ampliar “o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a diversos campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (Brasil, 2018, p.136). No desenvolvimento do projeto, gêneros textuais a exemplo de notícias, resenhas, resumos, relatórios, manuais e receitas, aliados a temáticas relacionadas à horta, foram constantemente trabalhados e revisitados, seja na leitura ou na escrita, a fim de integrar a disciplina de Língua Portuguesa e Ciências a outros saberes essenciais para a vida do alunado como Educação Financeira, Educação Ambiental e Empreendedorismo.

Por toda a extensão do projeto, os alunos continuamente praticaram a leitura e a escrita. O núcleo de Língua Portuguesa, por meio de uma cuidadosa curadoria, selecionou diversos textos de diferentes gêneros textuais envolvendo temáticas especificamente relacionadas a Horta Olímpio Castro. Esses textos eram lidos em sala de aula e tinham como objetivo estimular o senso crítico dos alunos, ao possibilitar a análise e a discussão com os colegas de turma, havendo sempre a exposição livre de ideias e de opiniões a respeito dos textos.

Os pibidianos e a professora supervisora também solicitavam aos discentes, ao longo dos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro, a realização de pesquisas direcionadas à horta e à produção de resumos, notícias (utilizando os dados apresentados nos relatórios realizados nas aulas de Ciências) e receitas, com o propósito de exercitar e trabalhar o hábito de escrita dos alunos, incentivando, durante o processo, a criatividade e o protagonismo dos discentes que desenvolveram um perfil pesquisador durante o projeto. Ademais, é importante salientar que as produções escritas contabilizavam olimpexs, o que reforça ainda mais a parceria entre o *projeto de Gamificação* e o projeto Horta Olímpio Castro.

Na tabela 1, localizada abaixo, é possível observar a relação quantitativa de produções escritas solicitadas, tanto na disciplina de Ciências, quanto na disciplina de Língua Portuguesa, durante os meses em que se seguiram o projeto Horta Olímpio Castro, evidenciando o comprometimento dos discentes com a proposta.



Tabela 01. Relação quantitativa de produções escritas por gênero textual e mês ao longo do projeto Horta Olímpio Castro.

RELAÇÃO QUANTITATIVA DE PRODUÇÕES ESCRITAS PELOS ALUNOS POR GÊNERO TEXTUAL E MÊS AO LONGO DO PROJETO HORTA OLÍMPIO CASTRO				
GÊNERO TEXTUAL	QUADRIMESTRE			
	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
RESUMO	180	160	130	120
RELATÓRIO	110	80	90	100
NOTÍCIA	100	80	-	-
RECEITA	-	-	190	170
QUANTIDADE DE PRODUÇÕES MENSAIS	390	320	410	390
TOTAL DE PRODUÇÕES ESCRITAS	1510			

Fonte: Elaborada pelos autores, 2024.

Na tabela 1, podemos observar a relação quantitativa de produções escritas ao longo dos meses de setembro (390), outubro (320), novembro (410) e dezembro (390), bem como os gêneros textuais trabalhados no processo de produção escrita dos alunos (resumo, relatório, notícia e receita) e a relação quantitativa total de produções durante o projeto (1510). Ao analisarmos a tabela, é possível perceber que, apesar dos leves declínios em relação à quantidade de produções realizadas em cada mês, os alunos mantiveram-se ativos, produtivos e engajados no decurso da proposta.

Durante o projeto, foram solicitados, ao todo, 8 resumos (2 para cada mês); 4 relatórios (1 para cada mês); 2 notícias (1 para cada mês); e 4 receitas (2 para cada mês). Os gêneros textuais, resumo e relatório, trabalhados no decorrer dos quatro meses em que o projeto se desenrolou, justifica a quantidade de produções atenuadas de ambos os gêneros. Em contrapartida, os gêneros textuais, notícia e receita, foram trabalhados em dois meses apenas, visto que tivemos que seguir o planejamento pedagógico referente aos conteúdos trabalhados na escola-campo EMPOCO, o que explica a menor quantidade de produções referente aos dois gêneros.

Em um contexto de escrita ideal, suponhamos que todos os alunos das turmas de sexto ano da escola-campo EMPOCO (148 discentes, no ano de 2023) realizassem as produções escritas, teríamos, em média, um resultado referente a 2.664 produções escritas. Neste projeto, conseguimos um total de 1.510 produções, ou seja, mais da metade das produções escritas que se esperaria em um contexto de escrita desejado. Ademais, considerando que os alunos em questão fazem parte do quadro docente de escola pública – muitas vezes tendo de se sustentar com escassos recursos – e ainda advêm



de um contexto pós-pandêmico, em que os processos de alfabetização e letramento foram avassaladoramente afetados, os resultados quantitativos apresentados no projeto excedem o esperado.

O percentual referente à participação e ao engajamento das turmas de sexto ano da escola-campo EMPOCO em relação às produções textuais propostas durante o projeto pode ser visto a seguir. A quantidade de alunos, no ano de 2023, perfaz um total de 148 discentes matriculados, assim, considerando esse quantitativo, tem-se 30 discentes que realizaram todas as produções escritas (ou seja, 20.3%); 100 discentes que realizaram parcialmente as produções escritas (ou seja, 67.6%), e 18 alunos que não realizaram as produções escritas (ou seja, 12.2%) propostas pelo projeto. Ao considerarmos o contexto econômico-social dos alunos e as consequências da pandemia da Covid-19 no âmbito educacional, observamos que, apesar de alguns discentes não terem participado integralmente de todas as produções escritas, grande parte manteve-se comprometida no decorrer do projeto, realizando o processo de escrita e reescrita dos próprios textos que elaboraram.

Sobre os resultados obtidos, no geral, vimos que as hortas escolares proporcionam aos estudantes uma visão em tempo real de como os alimentos são cultivados. Comer frutas e vegetais significa uma mudança no comportamento alimentar que resulta em uma mudança de atitude. Foi possível perceber no alunado interesse por saladas nas refeições oferecidas no espaço escolar, visto que com a experiência do cuidado com o plantio das hortaliças e com a colheita, assim, os alunos notaram que poderiam adicionar um elemento a mais na dieta pessoal, para além dos carboidratos simples, logo, a horta escolar ajudou na compreensão e na apreciação de elementos primários da natureza.

Em termos de higiene e nutrição, pudemos observar que os estudantes envolvidos no cultivo, plantio e colheita das hortaliças tiveram interesse no consumo de frutas e hortaliças em sua alimentação regular. Foi possível presenciar o consumo de mais frutas nos lanches pessoais. Nesse sentido, os programas de hortas escolares ajudam também na prevenção da obesidade nessa faixa etária, uma vez que eles passam a perceber a importância da alimentação saudável. Assim, a escola, como local importante para o estabelecimento de conexões entre saúde e educação, acaba sendo elemento catalisador de boas ações.

Quanto ao aspecto ambiental, notamos maior preocupação com as áreas verdes da escola, pois as hortas escolares podem melhorar a interação



dos estudantes com a natureza, influenciar seu comportamento e atitude ambiental, além de promover a colaboração. As atividades desenvolvidas em torno da horta escolar tornaram viáveis ações educativas no sistema escolar de modo contínuo, para além das hortas cultivadas. Logo, pudemos perceber que as ações em torno desse processo educativo possibilitaram resultados comportamentais positivos e ajudaram a melhorar a percepção sobre a natureza e seus espaços.

Em síntese, foi possível observar, em conformidade com Costa (2010), que a horta na escola é uma estratégia capaz de promover estudos, pesquisas, debates e atividades sobre as questões ambientais, alimentares e nutricionais; estimular o trabalho pedagógico dinâmico, participativo, prazeroso, inter e transdisciplinar; proporcionar descobertas; gerar aprendizagens múltiplas; e integrar os diversos profissionais da escola por meio de temas relacionados à educação ambiental, à educação alimentar e à educação nutricional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação de elementos de educação ambiental na Horta Olímpio Castro é um marco significativo que vai ao encontro dos objetivos iniciais do projeto. Conforme abordado em Vygotsky (1978), a interação dos alunos com o ambiente é essencial para o desenvolvimento de um aprendizado autêntico e significativo. Nesse sentido, ao estabelecer conexões diretas entre os conteúdos acadêmicos e a prática real, o projeto não apenas transmite conhecimento teórico, mas também proporciona uma vivência prática e significativa para os alunos, isso permitiu que os estudantes não apenas compreendessem a importância da conservação ambiental de forma superficial, mas sim, de maneira profunda e concreta, ao verem em primeira mão como suas ações e decisões podem impactar diretamente o meio ambiente.

Essa abordagem holística e prática do projeto contribuiu para uma aprendizagem mais efetiva e para o desenvolvimento de uma consciência ambiental mais madura e engajada nos alunos. Além disso, a introdução do conceito de moeda olimpex como meio de troca dos produtos cultivados na horta é um exemplo claro de como os objetivos financeiros e empreendedores foram alinhados ao projeto desde o início. Como mencionado por Fullan (2001), a educação deve preparar os alunos não apenas para adquirir conhecimento, mas também para aplicá-lo de maneira significativa em suas vidas.

Nesse sentido, a participação dos alunos na Feira de Hortaliças e a utilização da moeda olimpex, para compra e venda dos produtos, são exemplos



concretos de como a prática financeira e empreendedora foi integrada ao contexto escolar de forma eficaz. Essa experiência não só proporcionou aos alunos a oportunidade de colocar em prática seus conhecimentos em empreendedorismo, mas também os incentivou a desenvolver habilidades de negociação, gerenciamento de recursos e compreensão dos princípios básicos de mercado.

O projeto Horta Olímpio Castro na escola-campo EMPOCO é uma experiência positiva que não só transmite conhecimento acadêmico, mas também desenvolve habilidades fundamentais como trabalho em equipe, responsabilidade ambiental e pensamento crítico. Ao promover a conscientização ambiental, prepara os alunos para serem cidadãos responsáveis e conscientes da importância da sustentabilidade e do cuidado com o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. COUTINHO, Isa de J. (Orgs.). **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas: Papirus, 2016.

ALFABETIZAÇÃO em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 — Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p.185-201, dez. 2020. DOI: <https://bit.ly/3v8zfy9>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. 600 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03/03/2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 03/03/2024.

DIAS, J.; FERREIRA, H. M.; SILVA, N. A. Diretrizes para a formação de professores no trabalho com a leitura: dos PCN à BNCC. MOARA – **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras**. ISSN: 0104-0944, v. 1, n. 51, p. 10–31, 2 ago. 2019.



FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2008[1998]. cap. 1. p. 11- 20.

FULLAN, M. **Leading in a culture of change**. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MACEDO, Maria do S. A. Nunes (Coord.). **Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA 3132 pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Universidade Federal de São João del-Rei. 2020. 22 p. Registrada na Plataforma Brasil, sob o código 36333320.0.0000.5151. [Projeto de Pesquisa].

OLIVEIRA, F.; PEREIRA, E.; JUNIOR, A. P. Horta escolar, Educação Ambiental e a interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 10–31, 2018. DOI: 10.34024/revbea. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2546>. Acesso em: 11 out. 2023.

SANTANA, Y. N.; OSTI, A. As consequências da Covid-19 para a alfabetização de crianças. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 4, p. e023001, 2023. DOI: 10.51281/impa. e023001. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/11438>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SIRGADO, A. P. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 45–78, jul. 2000.

TOLLINI, I. M. **Liderança e mudança: o caso educacional de jovens moradores de favelas**. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 51, p. 223–247, jun. 2006.

VYGOTSKY, Lev S. **The Collected Works**, 5 vol. N. York: Plenun Press, 1996-1998.



ALFABETIZAÇÃO, (MULTI)LETRAMENTOS E CULTURA DIGITAL: EXPERIÊNCIAS DO PIBID PEDAGOGIA NA UPE CAMPUS PETROLINA

Eliana Bono da Silva¹

Wennington Dias dos Santos Silva²

Nayanne Nayara Torres da Silva³

Resumo: O presente trabalho relata a experiência vivenciada no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco (UPE) *Campus* Petrolina, numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2023. Com base em observações da sala de aula e nas diagnoses de leitura e escrita apresentadas pela professora, criamos dois jogos digitais intitulados “Jogo da memória silábico” e “Confusão de letras” que visavam contemplar as dificuldades dos aprendizes em relação à consciência fonológica e à ortografia, respectivamente. No que diz respeito à consciência fonológica (Morais, 2019), trabalhamos a aliteração e em relação à ortografia (Silva; Morais, 2007), as regularidades (diretas e morfológico-gramaticais) e irregularidades da língua Portuguesa. Os resultados evidenciaram contribuições dos jogos no processo de aprendizagem das crianças, possibilitando avanços no modo de compreender o sistema de escrita alfabética e a norma ortográfica da língua. Por fim, também salientamos a importância do uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, bem como a contribuição do PIBID na formação profissional dos licenciandos.

Palavras-chave: PIBID; Alfabetização; (Multi)letramentos; Cultura Digital.

1 Graduada em Licenciatura em Pedagogia. Bolsista PIBID, Universidade de Pernambuco, *Campus* Petrolina, eliana.bono@upe.br.

2 Graduando em Licenciatura em Pedagogia. Bolsista PIBID, Universidade de Pernambuco, *Campus* Petrolina, wennington.dias@upe.br.

3 Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco. Coordenadora de área do PIBID Pedagogia, Universidade de Pernambuco, *Campus* Petrolina, nayanne.torres@upe.br.



Abstract: The present work reports the experience lived in the Teaching Initiation Program (PIBID) of the Pedagogy course at the University of Pernambuco (UPE) Petrolina Campus, in a 3rd year Elementary School class in 2023. Based on classroom observations and reading and writing diagnoses carried out by the teacher, we created two digital games entitled “Syllabic Memory Game” and “Letter Confusion” that aimed to address the learners’ difficulties with phonological awareness and spelling, respectively. Regarding phonological awareness (Morais, 2019), we worked on alliteration and in relation to spelling (Silva; Morais, 2007), the regularities (direct and morphological-grammatical) and irregularities of the Portuguese language. The results showed contributions of the games to the children’s learning process, enabling progress in understanding the alphabetic writing system and the orthographic norm of the language. Finally, we also emphasize the importance of using technology in the teaching and learning process, as well as the contribution of PIBID to the professional training of undergraduate students.

Keywords: PIBID; Alphabetical; Multiliteracies; Digital Culture.



1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo é resultado de uma Roda de Conversa realizada na Semana Acadêmica de Pedagogia (SAP), em maio de 2023. Na referida atividade, os/as estudantes participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Pernambuco (UPE) Campus Petrolina, expuseram suas vivências no programa, destacando, de modo especial, a testagem de jogos e atividades digitais que foram elaborados pelos/as pibidianos/as durante o desenvolvimento do programa.

Sinalizamos que, dentre as várias propostas de jogos e atividades apresentadas na Roda de Conversa da SAP 2023, nos deteremos aqui à apresentação e análise de dois jogos: “Confusão de Letras”, produzido pelas pibidianas Eliana Bono da Silva e Mayara Pereira de Lima; e “Jogo da Memória Silábico”, elaborado pelos pibidianos Wennington Dias dos Santos Silva e Marks Werneck da Silva. Os jogos foram aplicados com um grupo de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Professora Maroquinha, na cidade de Petrolina-PE, sob a supervisão da professora Ana Paula Siqueira Santos de Menezes Andrade.

Nessa direção, buscamos com os referidos jogos contemplar a heterogeneidade acerca da escrita alfabética presente na classe, trabalhando aspectos da reflexão fonológica e da ortografia de forma lúdica e reflexiva, com vistas a possibilitar uma aprendizagem prazerosa para as crianças. Segundo Frade *et al.* (2018, p. 84) “a ludicidade é o que mais atrai as crianças para a aula com jogos digitais [...] e, nesse propósito de vencer o jogo, o conhecimento sobre a língua escrita acontece de forma divertida e alegre”.

É importante destacar, que ao longo da vivência do PIBID foram realizados encontros formativos com os/as pibidianos/as, bem como observações de sala de aula. Durante a fase de observação (entre fevereiro e abril de 2023), junto com o grupo de estudos orientado pela coordenadora de área, professora Nayanne Silva, pudemos colher e discutir dados acerca do perfil da turma, que na época da observação era de 29 alunos regularmente matriculados (dois atípicos, sendo um autista nível 1 de suporte e outro autista nível 3 de suporte), com diferentes níveis de leitura e escrita. Apesar da maioria da classe apresentar hipótese alfabética, também havia crianças com hipóteses pré-silábica e silábica sem valor sonoro.

Nessa direção, desenvolvemos dois jogos digitais, um com a finalidade de contemplar as dificuldades dos alunos que se encontravam na hipótese



alfabética, em relação à ortografia e o outro com o objetivo de trabalhar a consciência fonológica, com os alunos dos níveis pré-silábico e silábico sem valor sonoro. Os jogos começaram a ser produzidos no mês de abril de 2023 e a testagem iniciou-se no mês de maio do referido ano, durando cerca de dois meses.

Diante disso, no que diz respeito aos aspectos metodológicos, destacamos que foram constituídas narrativas a partir dos relatos de experiência dos/as pibidianos/as. Trata-se de uma produção autobiográfica, na qual são apresentadas as expressões e impressões do processo vivenciado pelo próprio pesquisador, a partir da investigação. Segundo Gil (2008), o relato de experiência possibilita ao pesquisador apresentar suas experiências e vivências, com vistas a contribuir, de forma relevante, para academia, ciência e área de atuação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 (Multi)letramentos e Cultura Digital

Com o avanço das tecnologias e a multiplicidade de linguagens que a sociedade está imersa, fazem-se necessárias novas práticas e ferramentas no campo escolar. Isso nos impulsiona ao conceito de “(Multi)letramentos” que foi criado por um grupo de pesquisadores anglófonos conhecido como Grupo de Nova Londres (GNL), cujo objetivo era refletir criticamente e propor intervenções no currículo de diferentes componentes curriculares das escolas. Com isso, a ideia seria abranger culturas e múltiplas linguagens, incluindo áudios, imagens, vídeos nas redes sociais, aplicativos nos celulares, jogos eletrônicos, livros digitais ilustrados, dentre outros. Segundo Rojo (2012, p. 13), o conceito de (Multi)letramentos

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidades presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Na atualidade, o mundo tem evidenciado valores, conhecimentos, práticas e comportamentos relacionados às tecnologias digitais, revelando um cenário de “Cultura Digital”. Esse termo se origina nos processos de digitalização da segunda metade do século XX, que dão às máquinas o poder



de ler textos, sons, imagens e vídeos convertidos em sequências numéricas. Dessa forma, o conceito surge como um “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores” advindas das interações e conexões em rede (Lévy, 1999, p. 17).

Assim, o crescente avanço tecnológico tem possibilitado novas formas para o ensino e a aprendizagem, com equipamentos, plataformas e programas usados como recursos pedagógicos, a exemplo do uso de Jogos Digitais. Os Jogos Digitais, de acordo com o dicionário de termos digitais intitulado “Termos e Ações Didáticas Sobre Cultura Escrita Digital - NEPCED na Escola” (2022), vem a ser sistemas regrados que geram resultados variados a partir das ações do jogador, mas com a presença fundamental de componentes computacionais.

É válido ressaltar, ainda, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também compreende que a tecnologia tem um papel importante na formação do educando, trazendo como uma das suas Competências Gerais:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 9).

Dada a necessidade de a escola incumbir-se do trabalho com esses novos letramentos ligados às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs⁴) e de incluir nos currículos a diversidade cultural presente no ambiente escolar, combatendo a intolerância e garantindo a alteridade, surgiu a Pedagogia dos Multiletramentos (Rojó, 2012). É nessa direção que a proposta do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do curso de Pedagogia se respaldou, buscando contemplar a multiplicidade semiótica ligada à cultura digital e à importância da valorização cultural.

4 “TICs [...], [referem-se] à pluralidade de tecnologias (equipamentos e funções) que permitem criar, capturar, interpretar, armazenar, receber e transmitir informações” (Anderson, 2010, *apud* Leite e Ribeiro, 2012, p. 175)



2.2 Alfabetização: Consciência Fonológica e o ensino da Ortografia

No processo de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), o aprendiz precisa dar conta dos aspectos conceituais e convencionais do sistema alfabético. Os conceituais dizem respeito à compreensão sobre “o que a escrita representa/nota” e de “como a escrita cria representações/notações”, onde inserimos a discussão sobre Consciência Fonológica (CF), uma vez que a reflexão fonológica ajuda o aprendiz a estabelecer a relação som-grafia. Já os aspectos convencionais se referem às convenções ortográficas (Morais, 2012).

A Consciência Fonológica é fundamental para o processo de alfabetização, pois permite que a criança compreenda a relação entre os sons da fala e as letras que os representam na escrita, realizando uma reflexão sobre a dimensão sonora das palavras. Nessa direção, envolve, conforme sinaliza Morais (2019), algumas habilidades, como por exemplo: manipular sons; criar rimas; segmentar palavras em sílabas; identificar e produzir palavras que começam com determinado som ou letra; identificar entre duas ou mais palavras qual é a maior, dentre outras habilidades que propiciam uma compreensão das relações entre os sons da língua falada e escrita.

Diante disso, destacamos, assim como Morais (2012), que a Consciência Fonológica é condição necessária para que a criança domine a escrita alfabética, uma vez que o aprendiz só avança de um nível pré-fonológico, fase em que não estabelece relações entre a escrita e a pauta sonora, para um nível fonológico, que se inicia com a hipótese silábica, no momento em que percebe que as palavras são compostas por segmentos sonoros.

Segundo Morais e Leite (2005), a capacidade de refletir sobre a sequência fonética das palavras evolui em paralelo ao avanço da concepção sobre a escrita alfabética. Deste modo, quanto antes for trabalhada a Consciência Fonológica na trajetória escolar da criança, melhores serão os resultados acerca da compreensão do SEA. Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciam o percurso evolutivo pelo qual passam os aprendizes para o processo de aprendizagem do SEA, sendo estes: fase pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Na fase pré-silábica, as crianças ainda não percebem que as letras registram as partes sonoras das palavras, assim, associam a quantidade de letras ao tamanho real do objeto. Na fase silábica, as crianças começam a estabelecer correspondências (com ou sem valor sonoro convencional) entre as letras e as partes orais pronunciadas, colocando uma letra para



cada sílaba. Na fase silábico-alfabética, as crianças descobrem a necessidade de colocar mais de uma letra para representar a sílaba, desenvolvendo a consciência fonética. Na fase alfabética, as crianças escrevem estabelecendo uma correspondência fonema-grafema (Morais, 2012).

À medida que as crianças desenvolvem sua Consciência Fonológica e avançam em seus conhecimentos sobre a escrita, atingindo a hipótese alfabética, chegamos no momento oportuno para o trabalho com as convenções ortográficas.

Nesse sentido, Morais (2012, p. 161) destaca que “a aprendizagem da ortografia não pode ser confundida com a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética e não deve começar, de forma sistemática, antes que os alunos já tenham consolidado as diversas correspondências grafema-fonema de nossa língua”.

Quando a criança atinge uma hipótese alfabética de escrita não significa que ela já esteja alfabetizada. Conforme esclarece Morais (2012), a passagem de uma condição à outra é resultado de um processo cuidadoso de ensino e aprendizagem, agora não mais de aspectos conceituais do Sistema de Escrita Alfabética, mas, sim, das convenções som-grafia.

Diante disso, os aprendizes precisam consolidar as correspondências grafofônicas e refletir sobre as convenções ortográficas. De acordo com Morais e Almeida (2022), a norma ortográfica brasileira é composta por regularidades (diretas, contextuais, morfológico-gramaticais) e irregularidades, que precisam ser analisadas, no caso das regularidades, ou memorizadas, no caso das irregularidades, pelos aprendizes.

As regularidades diretas englobam os pares com fonemas parecidos P/B, T/D, F/V e também M/N no início das sílabas e são, conforme destacam os referidos autores, as mais simples, pois dizem respeito às situações em que temos apenas uma letra para representar um fonema, como por exemplo “F” /F/ACA; “V” /V/ACA.

Já as regularidades contextuais podem se referir à: 1) posição e combinação do som na palavra. Por exemplo, no emprego de “R/RR”, todas as palavras começam com apenas um “R”, o qual apresenta som forte, porém, no interior das palavras, podemos ter um “R” sozinho entre duas vogais, apresentando som fraco ou termos “RR” entre duas vogais, o qual terá som forte. As variações no som também acontecem em relação ao emprego do “G/GU”, “C/QU” (com som de /K/), do “J” junto com vogais “A”, “O” e “U”, do “Z” e “S”; 2) letra anterior em relação à próxima (por exemplo, antes de “P” e “B” se usa “M”); 3) tonicidade. Nessa situação, temos casos de som



final átono eônico, como nas palavras “TATO”, que se escreve com “O”, e “TATU”, que se escreve com “U” (Morais; Almeida, 2022).

As regularidades morfológico-gramaticais envolvem, segundo os autores ora citados, as flexões verbais e palavras derivadas, como adjetivos pátrios (INGLÊS/INGLESA), títulos de nobreza (PRÍNCIPE/PRINCESA), substantivos comuns (CHATO/CHATICE) e substantivos derivados de adjetivos (BELO/BELEZA). Por fim, no que diz respeito às irregularidades, estas não possuem uma regra específica e por vezes estão ligadas à etimologia da palavra.

Nesse sentido, segundo Silva e Moraes (2007), não cabe mais um ensino tradicional da ortografia com cópias, ditados sem reflexão, treinos repetitivos e memorização. Além disso, uma sociedade que busca a alfabetização de seus aprendizes, precisa investir no ensino sistemático do SEA, incluindo as convenções ortográficas. Com isso, defendemos um ensino sistematizado do SEA e da ortografia de forma reflexiva. Apesar de algumas regras dependerem de memorização, é através da reflexão e construção de hipóteses que as crianças amadurecem e consolidam seus conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Jogo Digital: “Memória Silábica”

Com vistas a contemplar as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental que se encontravam nas hipóteses de escrita pré-silábica e silábica sem valor sonoro, desenvolvemos o Jogo “Memória Silábica”, cujo objetivo central era possibilitar a reflexão sobre o som inicial das palavras, trabalhando com a consciência silábica. O jogo consistia na identificação de pares de cartas (com imagens diferentes), cujas palavras das imagens iniciavam com o mesmo som (silaba). Após essa identificação, as crianças deveriam escrever as palavras em seus cadernos, ganhando o jogo quem conseguisse escrever o maior número de palavras. A fig. 1, a seguir, evidencia os pares de imagens e palavras contidas no jogo e que podiam ser pareadas.⁵

5 A escolha das palavras para composição do jogo foi retirada da obra: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativa didática para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Org.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.



Fig. 1: Pares de cartas do jogo “Memória Silábica” contidas no nível 01.



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Para a realização do jogo, as crianças foram organizadas em grupos, com vistas a realizarmos agrupamentos produtivos. Para isso, agrupamos crianças com diferentes hipóteses de escrita, mas não tão discrepantes, como por exemplo, as pré-silábicas com as silábicas. Posteriormente, projetamos no quadro, por meio de um datashow, o verso das cartelas que continham números para serem escolhidos por elas.

A dinâmica do jogo seguia a lógica de um jogo da memória: quem acertasse o par de palavras iniciadas com o mesmo som, continuava, e quem errasse passava a vez. Quem acertasse, deveria escrever no caderno ambas as palavras do par, por isso, a ideia de agrupar os estudantes por níveis de proximidade de escrita, para que as crianças com hipóteses mais avançadas pudessem auxiliar nessa escrita. Tal organização intencionava “possibilitar, no grau mais elevado possível, a participação de todos os alunos nas diferentes atividades e tarefas, mesmo se o seu nível de competência, seu interesse ou seus conhecimentos fossem em um primeiro momento muito escassos e pouco adequados” (Onrubia, 1996, p. 134). Ao fim do jogo, todos os alunos foram incentivados a escreverem no quadro as palavras e juntos refletimos sobre essas escritas.

Além disso, é importante destacar que o jogo era composto por cinco níveis, que variavam em relação às palavras⁶ apresentadas. Na fase 1, tínhamos palavras dissílabas; nas fases 2 e 3, palavras dissílabas e trissílabas; nas fases 4 e 5 palavras polissílabas. Ou seja, as palavras iam aumentando a

6 Seguem os pares de imagens usadas em cada nível do jogo. NÍVEL 1: GATO/GALO; JACA/JARRO; LATA/LAÇO; MALA/MAPA. - NÍVEL 2: MACACO/MAÇÃ; NAVIO/NARIZ; PATO/PALITO; PICOLÉ/PIRULITO. - NÍVEL 3: RAPOSA/RABO; SAPATO/SAPO; VASSOURA/VACA; CHULÉ/CHUVEIRO. - NÍVEL 4: ESTRADA/ESTRELA; MELECA/MELANCIA; GAROTO/GALINHA; PAVÃO/PALHAÇO. - NÍVEL 5: TATUAGEM/TAPETE; VELHA/VELA; BIBLIOTECA/BICICLETA; DENTISTA/DENTADURA.



quantidade de sílabas por nível. Essa variação buscava deixar o jogo, gradativamente, mais desafiador, uma vez que a tarefa de consciência fonológica pode ser mais complexa em função “do *tipo de estrutura silábica* no qual se encontra o segmento sonoro sobre o qual o indivíduo vai refletir e da *frequência de ocorrência daquele tipo de sílaba* na língua.” (Morais, 2019, grifos do autor, p. 52).

Frente ao exposto, destacamos que o jogo digital “Memória Silábica” abarcava uma proposta lúdica de reflexão da língua, uma vez que as crianças refletiam sobre os valores sonoros das palavras da imagem, sendo a “sílaba” a unidade linguística analisada. Segundo Moraes (2019, p. 137), “[...] um ensino que promove a reflexão sobre semelhanças sonoras no nível das sílabas iniciais e das rimas tem se revelado bastante eficaz para ajudar as crianças a avançarem na sua compreensão do SEA [...]”.

Além disso, as reflexões coletivas acerca da escrita das palavras tecidas ao final do jogo também possibilitaram aos aprendizes o estabelecimento de “[...] relações entre o todo (palavra) falado e o todo (palavra) escrito e as relações entre partes faladas e partes escritas, respeitando certa lógica de correspondência termo a termo” (Morais, 2012, p. 91).

É válido destacar, ainda, que apesar de o jogo ser voltado para crianças com hipóteses pré-silábica e silábica, uma vez que as habilidades enfatizadas estavam ligadas à identificação de palavras começadas com as mesmas sílabas, o avanço de uma hipótese silábica para a silábica-alfabética, por exemplo, requer, conforme sinaliza Moraes (2012), o desenvolvimento de outras habilidades, como, a identificação de palavras que compartilham apenas o mesmo fonema (e não toda sílaba) inicial. Isso evidencia que, para avançar até uma hipótese alfabética, o aprendiz precisará desenvolver certas habilidades fonológicas.

A seguir, relatamos a vivência do jogo digital “Confusão de Letras”, cujo foco eram as crianças com hipótese alfabética.

3.2 Jogo Digital: “Confusão de Letras”

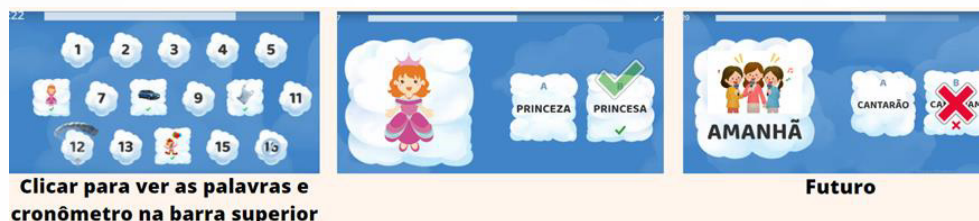
Com vistas a contemplar as crianças do 3^o ano do Ensino Fundamental que se encontravam na hipótese alfabética e apresentavam dificuldades na escrita ortográfica das palavras, desenvolvemos por meio da plataforma “Wordwall” (própria para jogos interativos digitais), o jogo digital “Confusão de Letras”, com foco no trabalho ortográfico e cujo objetivo consistia em:



trabalhar as dificuldades dos alunos em relação à ortografia, refletindo sobre os aspectos ortográficos da língua (regularidades e irregularidades).

No que diz respeito à composição e regras do jogo, o mesmo era composto por 16 imagens e 32 palavras⁷, sendo 2 palavras para cada imagem, as quais se revelavam após a aparição da figura, mediante o número selecionado. Destas duas palavras, uma apresentava a escrita ortográfica correta e a outra, a escrita ortográfica incorreta. Os alunos deveriam fazer a opção pela escrita correta. É importante destacar que o conjunto de palavras contidas no jogo abarcavam regularidades e irregularidades ortográficas. Para o caso das palavras que envolviam as regularidades morfológico-gramaticais, no quesito flexões verbais, além das imagens, incluímos também palavras para sinalizar o tempo da ação verbal (amanhã/ontem). Na fig. 2, a seguir, evidenciamos isto e as demais configurações do jogo mencionadas.

Fig. 2: Jogo “Confusão de Letras”



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Destacamos que no jogo também havia um cronômetro contabilizando o tempo (30 segundos) para leitura e escolha das palavras. Ganhava o jogo quem conseguisse acertar o maior número de palavras num menor intervalo de tempo. Ao final do jogo era exibido um placar com o tempo gasto e a quantidade de acertos. Também era possível ver o *ranking*, clicando na “Tabela de classificação”, caso o jogo estivesse sendo trabalhado de forma coletiva, bem como, ver as palavras que o jogador havia errado, acertado, ou deixado sem responder, além de exibir as palavras corrigidas, por meio da opção “Exibir respostas”, conforme apresentado na figura abaixo.

7 PISCINA/PICINA; CARRO/CARO; CHAVE/XAVE; OSSO/OSO; CARROÇA/CARROSSA; OVELHA/OVELIA; PALHAÇO/PALHASO; QUEIJO/QUEJO; CHICLETE/CHICLETI; FOGUETE/FOGETE; PRINCESA/PRINCEZA; CANTARAM/CANTARÃO (ontem); CANTARAM/CANTARÃO (amanhã); POMBO/PONBO; SACOLA/ÇACOLA; CARRUAGEM/CARRUAJEM.



Fig. 3: Placar e exibição de respostas do Jogo “Confusão de Letras”

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A realização do jogo foi feita com o uso de notebook e as crianças foram organizadas de forma individual para que pudéssemos observar o desempenho de cada uma. E ao término de cada jogada foram feitas considerações sobre o que cada criança havia acertado e principalmente sobre as palavras que havia errado. No extrato, a seguir, explicitamos algumas intervenções realizadas nesse momento:

Ao nos depararmos com as escritas para a imagem do foguete, levávamos as crianças a refletirem que a letra “G” pode ter sons diferentes, dependendo do que vem depois dela, mostrando a diferença do som “GU” e “GE”, lembrando que “GU” é um dígrafo (duas letras juntas para representar um único som). [...] Ao apresentarmos as palavras “CANTARAM/CANTARÃO” realizamos as seguintes questões:

Pibidianas: O que essas crianças da imagem estão fazendo?

Crianças: Cantando

Pibidianas: Você percebeu que embaixo da imagem está escrito ontem? Então, significa uma coisa que já aconteceu, as crianças cantaram ontem. A pronúncia é parecida, mas a escrita é diferente. Então, como vocês acham que devemos escrever, com “AM” ou “ÃO” no final? (As pibidianas repetiam a palavra, dando ênfase no som final). (Extrato do diário de observação, 2023).

Nas observações em sala de aula, pudemos perceber que as crianças estavam em processo de apropriação e consolidação das convenções ortográficas, por isso tendiam a escrever como falavam. Nesse sentido, o jogo “Confusão de Letras” ajudou a refletir sobre alguns princípios, como por exemplo, de que podemos representar um mesmo fonema através de letras diferentes ou que uma mesma letra pode representar fonemas diferentes, assim como um fonema pode ser representado por uma ou mais letras (Leal e Morais, 2010; Morais, 2012).

Apesar disso, é importante destacar que a criança pode compreender esse princípio, mas não entender, ainda, quais são as regras ortográficas. Nessa direção, ressaltamos que os erros “podem funcionar como pistas para intervenções didáticas diferenciadas que levem os alunos a refletirem sobre as convenções ortográficas” (Silva e Morais, 2007, p. 31). Nesse sentido, pudemos observar a contribuição do jogo ao presenciar, em atividades



posteriores na sala, que aqueles alunos que tinham errado a escolha de algumas palavras no jogo, passaram a escrevê-las de forma correta.

Diante do exposto, verificamos ainda que todos os alunos participantes dominavam as regularidades diretas (P/B, T/D, F/V), e apresentavam poucas dificuldades nas regularidades contextuais (M/N antes de P e B, uso de G/GU e E/I no final da sílaba). A maior dificuldade apresentada recaía sobre as relações morfo gramaticais, e sobre as flexões verbais (CANTARAM/CANTARÃO). Além disso, também identificamos dificuldades em relação às irregularidades - uso do G/J, S/Z, SS/Ç, C/SC. (Morais, 2022).

. Assim, por intermédio da testagem deste jogo que reunia leitura, escrita, imagem, som, tempo e coordenação motora, constatamos a importância do uso de recursos tecnológicos que desenvolvam habilidades ligadas aos (Multi)letramentos e à Cultura Digital.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia está presente em todos os setores da sociedade, podendo e devendo beneficiar a educação, tanto na automação da parte administrativa como nas maneiras de ensinar. Assim, é importante que a escola busque modernização, adequando-se à nova realidade do mundo globalizado, fazendo uso de recursos que tornem as aulas mais interativas e facilitem a aprendizagem.

Ademais, o avanço tecnológico impõe que os indivíduos se desenvolvam e estejam preparados para lidar com diversas formas semióticas, implicando assim, na necessidade de se trazer os (Multi)letramentos para a sala de aula, com vistas a valorizar também as diversas culturas e seus modos de produção de sentidos. Nessa direção, destacamos, conforme sinalizam Leal, Albuquerque e Leite (2005), que os jogos fazem parte das práticas culturais das diversas sociedades ao longo do tempo, contribuindo no âmbito educativo, segundo Kishimoto (2000), para situações de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Sendo assim, os jogos também podem se configurar como alternativa para o processo de alfabetização, resultando em aprendizagens significativas, pois “[...] nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área” (Brandão, 2009, p. 14).



Estes resultados provêm da construção do conhecimento baseado numa motivação interna (típica do lúdico), mas o professor é papel chave nesse processo para realizar a mediação. Assim, os jogos foram desenvolvidos pelos pibidianos/as e usados com uma intencionalidade, visando atingir diferentes objetivos acerca do SEA, como: ajudar no desenvolvimento da consciência fonológica, na reflexão sobre os princípios do sistema alfabético e na sistematização das correspondências grafofônicas (Morais, Albuquerque e Leal, 2005).

Com isso, acreditamos, assim como Soares (2020), que toda criança é capaz de aprender a ler e escrever. Para isso, faz-se necessário, dentre outros aspectos, a realização de atividades adequadas aos diferentes níveis de conhecimento de escrita apresentados pelos alunos.

Por fim, salientamos a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, aproximando os acadêmicos do trabalho docente em sala de aula, possibilitando visualizar as dificuldades relacionadas ao ensino e instigando reflexões para melhorias na prática pedagógica e na educação. Por sua vez, as instituições de ensino, os professores e as crianças também são beneficiadas por essa postura investigativa na busca de melhorias na relação ensino-aprendizagem. Ademais, jogos chamam a atenção das crianças, sendo de grande importância o uso de tecnologias digitais como ferramenta na educação, buscando a inserção dos alunos na Cultura Digital.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO. Ana Carolina Perrusi Alves *et al.* **Jogos de Alfabetização**. Org. Recife: Editora Universitária, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* **Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita**. Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale, 2018.

GARROCHO, Luís Felipe; MOL, Arthur Martins. JOGO DIGITAL. ARAUJO, Mônica Daisy Vieira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MORAIS,



Ludymilla Moreira (Org.). *In: Termos e Ações Didáticas Sobre Cultura Escrita Digital - NEPCED na Escola*. Belo Horizonte: UFMG, 2022, p. 130-131.

GLL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Mochida Tizuko (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 4. edição. São Paulo: Cortez, 2000.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativa didática para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). *In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Org.) Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005, p. 111-131.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. O ensino dos princípios do sistema alfabético e de suas convenções *In: LEAL, Tânia Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v.1, p. 129-151.

LEITE, Werlayne Stuart Soares; RIBEIRO, Carlos Augusto do Nascimento. *A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios*. *In: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), 2012, p. 173-187.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34 Ltda, 1999. ISBN 85-7326-126-9.

MORAIS, Artur Gomes de. *Consciência Fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de; ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. *Jogos para ensinar ortografia: ludicidade e reflexão*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2022.



MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? *In*: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Org.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 71-88.

ONRUBIA, Janvier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. *In*: COLL, C. *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de. Ensinando ortografia na escola. *In*: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

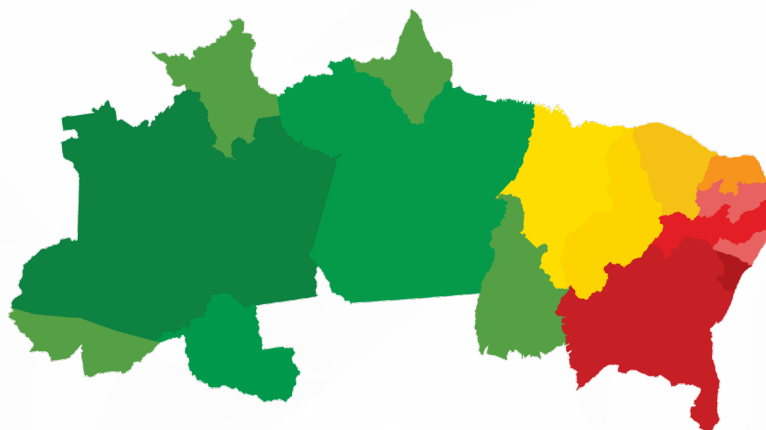
SOARES, Magda. **Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. Contexto, ed.1, São Paulo, 2020. ISBN-13 978-6555410112.



I CONENORT-PRP

I CONGRESSO NORTE-NORDESTE | PIBID/PRP

ISBN: 978-65-5222-001-1



I CONENORT-PRP

**I CONGRESSO
NORTE-NORDESTE**

PIBID/PRP

Tema:

Novos tempos, novos ares:
trilhando perspectivas outras
para a formação docente nos
programas institucionais
PIBID e RP

**ET 09: EDUCAÇÃO, RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS E POVOS ORIGINÁRIOS**



O TRATO COM O CONTEÚDO LUTAS NO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA E DA LEI 11.645/08

Oswaldo Galdino dos Santos Júnior¹

Joselene Ferreira Mota²

Eduardo dos Santos Pereira³

Jackson dos Santos Dias⁴

Resumo: O estudo em tela é um relato da experiência da interrelação do subprojeto “Práticas Corporais como Ações Humanas no Tempo e no Espaço” do Programa Residência Pedagógica, que tem por objetivo articular as práticas corporais em diálogo com o exposto na lei 11.645/08 com o conteúdo Lutas no componente curricular Educação Física da Escola Estadual de Ensino Fundamental Bento XV, anos iniciais, período letivo de 2023. Os referenciais teórico-metodológicos adotados foram a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011) e a abordagem Crítico-Superadora (Soares *et al.*, 1992). Por meio das aulas de Educação Física muitos alunos tiveram seus primeiros contatos com as Lutas, aprendendo a origem, contexto histórico, principais

1 Doutor em Educação (ICED-UFPA). Professor de Educação Física da rede de ensino do estado do Pará. É professor preceptor do Programa Residência Pedagógica (UFPA), osvaldogaldino@yahoo.com.br

2 Mestre em Educação (PPGED-UEPA). Docente da Faculdade de Educação Física (FEF/UFPA). Coordenadora do Subprojeto de Educação Física (UFPA), *Campus* Belém, joselenefmota@gmail.com

3 Graduando em Licenciatura em Educação Física. Bolsista do Programa Residência Pedagógica (UFPA), *Campus* Belém, eduardosantos160577@gmail.com

4 Graduando em Licenciatura em Educação Física. Mestre do saber Capoeira da Secretaria Municipal de Educação de Belém. Bolsista do Programa Residência Pedagógica (UFPA), *Campus* Belém, jackson.dias@castanhal.ufpa.br

* Subprojeto “Práticas Corporais como Ações Humanas no Tempo e no Espaço”.



regras e gesto técnico de cada uma. Concluimos que o trato com o objeto de conhecimento em questão potencializa o desenvolvimento humano, promovendo a reflexão crítica e emancipada ao valorizar as lutas de cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Palavras-chave: Debate Étnicorracial; Ancestralidade; Matriz Africana e Indígena; Projeto Residência Pedagógica; Cultura Corporal.



1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é compartilhar as experiências vivenciadas no trato com o ensino das Lutas, evidenciando os anos iniciais do ensino fundamental, período letivo de 2023, cujo conteúdo foi desenvolvido e sistematizado a partir dos referenciais teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem Crítico-Superadora, nas aulas do componente curricular Educação Física da E.E.E.F. Bento XV no âmbito do Programa Residência Pedagógica⁵, que tem por objetivo articular as práticas corporais no plano da cultura corporal em diálogo com o exposto na lei 11.645/08 (Brasil, 2008).

As lutas e seus diferentes aspectos são relevantes no trato com o conhecimento nas aulas de Educação Física, à medida que se configura como importante patrimônio cultural da humanidade. Desse modo, a literatura da área e documentos normativos – abordagem Crítico-Superadora e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem negarmos à crítica aos limites quanto ao acesso às práticas corporais por todos níveis de ensino na educação básica – buscam reconhecer a importância do enfoque pedagógico nas Lutas no ambiente escolar (Mariante Neto; Cardoso; Vasques, 2024; Moura *et al.*, 2017).

Apesar disso, o ensino deste conteúdo enfrenta dificuldade na materialização pedagógica nas escolas e esta discussão tem sido referência em estudos, como os de Moura *et al.* (2021); Oliveira (2015); Santos e Brandão (2018).

Para Santos e Brandão (2018) os docentes de Educação Física da rede municipal de Belém-PA tratam pedagogicamente o conteúdo Lutas de três formas: i) modalidades específicas ensinadas pelos docentes; modalidades específicas ensinadas por especialistas/lutadores; iii) ensino global (princípios comuns das Lutas didatizados de forma lúdica). Desse modo, a falta de domínio didático-metodológicas para o ensino das Lutas é reflexo da forma como os professores tiveram contato com este conteúdo na formação universitária, revelando a deficiência e a necessidade de qualificá-la para refletir positivamente na atuação profissional.

Já para Moura *et al.* (2021) parte da dificuldade do pouco desenvolvimento do conteúdo Lutas no currículo escolar está a inexperiência prática dos professores e a falta de uma formação adequada. Sobre esse último, Oliveira (2015) ao pesquisar as Instituições de Ensino Superior (IES) nos municípios de Belém-PA e Ananindeua-PA constata que o trato pedagógico com as Lutas ainda carece de um suporte teórico mais consistente para que formem sujeitos críticos, para além dos aspectos meramente técnicos.



Entendemos que o conteúdo Lutas no plano da cultura corporal é de fundamental importância para elevação do pensamento dos alunos dos anos iniciais da educação básica, uma vez que é um período de formação das funções psicológicas. Portanto, selecionar e organizar o que devem aprender constitui “Uma das questões mais polêmicas e, ao mesmo tempo, mais importante para educação escolar [...]” (Duarte, 2016, p. 95)

Sobre isso, defendemos o trabalho educativo como ato de produzir, direta e intencionalmente a partir da singularidade e particularidade de cada indivíduo, sendo a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dessas singularidades que tornam acúmulo e que são repassados de uma geração para outra para que homens e mulheres se tornem humanos (Saviani, 2011).

O desenvolvimento desta pesquisa desdobrou-se em quatro seções, divididas em introdução, metodologia, resultados e discussão e considerações finais.

2 METODOLOGIA

Adotamos, metodologicamente, a pesquisa-ação, a qual caracteriza-se por ser um tipo de pesquisa social com base empírica concebida e realizada com uma ação ou resolução de um problema, cujo pesquisadores e participantes da situação ou do problema estão envolvidos de maneira cooperativa ou participativa (Thiollent, 1997).

Assim, a ação foi desenvolvida pelo professor preceptor, a coordenadora do PRP e cinco residentes da Faculdade de Educação Física da UFPA em uma escola da rede estadual de ensino localizada em um bairro periférico – Guamá – do município de Belém-PA com turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Utilizamos dos referenciais teórico-metodológicos que são adotados para o desenvolvimento do subprojeto, os quais versam sobre os fundamentos e princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011) e da abordagem Crítico-Superadora (Soares *et al.*, 1992), por entendermos que ambas apontam para aquisição de um pensamento crítico e emancipador da realidade concreta, o que na nossa avaliação qualifica o processo de ensino-aprendizagem, tanto no planejamento quanto na materialização das aulas.

Neste plano, organizamos os respectivos momentos pedagógicos:



- I. Primeiro momento: análise da realidade dos alunos, sondando o conhecimento prévio dos alunos a respeito das lutas, partindo do senso comum;
- II. Segundo momento: problematização da diferença de briga e luta, da necessidade de respeito ao espaço, às regras e ao corpo do adversário (colega), também de controle das emoções, das formas seguras de lutar ou impor-se fisicamente contra um oponente e das filosofias de vida que precedem as lutas, para que a compreensão de lutas como mero espaço de violência, mas como fenômeno humano que traz consigo aspectos históricos, culturais e sociais que demarcam o espaço-tempo de determinado grupo;
- III. Terceiro momento: instrumentalização, contextualização histórica das Lutas, aproximação das suas hipóteses de origem, suas principais regras e golpes, a vestimenta adequada, suas possíveis adaptações e as ocasiões em que cada luta é recorrente nas comunidades próprias. Nesse momento, pode-se desenvolver o conteúdo Lutas em uma perspectiva de que ela traz consigo as raízes e o cotidiano de seu povo de origem, onde e como ela acontece, bem como a relação das disputas tradicionais e institucionalizadas;
- IV. Quarto momento: catarse, síntese das atividades desenvolvidas, com um torneio de luta marajoara, mediado pelos professores e protagonizado pelos alunos;
- V. Quinto momento: prática social final, retomada do debate, a fim de identificar o que pôde-se alcançar com os alunos através das intervenções com as Lutas, os limites encontrados e as possibilidades de potencializar o processo de ensino aprendizagem.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017) o conteúdo Lutas está presente a partir do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I (sendo excluída do 1º e 2º ano) com a tematização dos objetos de conhecimento: “lutas no contexto comunitário e regional” e “lutas de matriz indígena e africana” (*Ibid.*, p. 225). O documento supracitado ainda descreve três habilidades (EF35EF13; EF35EF14; EF35EF15) relacionadas com os objetos de conhecimentos. Conforme o quadro abaixo.



Quadro 01. Objeto de conhecimento e habilidades da unidade temática luta

Anos	Objetos de conhecimento	Habilidades
3º ao 5º	<ul style="list-style-type: none">- Lutas no contexto comunitário e regional- Lutas de matriz indígena e africana	<ul style="list-style-type: none">- Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígenas e africana.- Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígenas e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.- Identificar as características das lutas no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígenas e africanas, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.

Fonte: BNCC, 2017.

Temos acordo com Moura *et al.*, (2021) ao afirmar que a descrição das habilidades de Lutas é realizada de forma demasiadamente vaga. Assim, transgredindo o currículo prescrito e tendo como fundamento os princípios curriculares⁵ da abordagem Crítico-Superadora, optamos em oportunizar aos alunos do 1º ao 2º a possibilidade de beneficiar-se com esta prática corporal, haja vista que tal princípio no trato com o conhecimento visa “[...] compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las” (*Ibid.*, p. 33).

De acordo com França *et al.* (2016) o ensino do conteúdo Lutas deve possibilitar a aprendizagem teórico-prática, tendo em vista a análise dos processos de gênese e desenvolvimento da luta que pressupõe o domínio de suas técnicas e classificações ao longo do tempo, bem como, de sua função social na sociedade atual.

Na organização do conhecimento para o ensino de Educação Física consubstanciada na abordagem Crítico-Superadora, tal proposta propõe que os conteúdos sejam desenvolvidos considerando os ciclos de escolarização⁶.

5 Soares *et al.* (1992) sugerem que os conhecimentos sejam organizados a partir dos seguintes princípios: 1. relevância social do conteúdo; 2. contemporaneidade do conteúdo; 3. adequação às possibilidades sócio cognoscitivas do aluno; 4. simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; 5. espiralidade da incorporação das referências do pensamento; e 6. provisoriedade do conhecimento.

6 O traço essencial do primeiro ciclo (mais ou menos até 6 anos) que é determinado pela atividades-guia de comunicação emocional direta, objetual-manipulatória e jogos de papéis sociais; no segundo ciclo (mais ou menos 6- 10 anos, 1º ao 5º anos iniciais do ensino fundamental) quando começa a sistematização do conhecimento, marcado pela atividade-guia de



Dito isto, a organização do trabalho pedagógico para intervenção nas aulas de Educação Física anos iniciais do ensino fundamental com enfoque no conteúdo Lutas, as quais convergissem para atender a Lei 11.645/08, ficou assim organizada e sistematizada, conforme quadro abaixo.

Quadro 02. Plano de ensino da componente curricular Educação Física EEEF Bento XV

Eixo Estruturante	Sub-Eixo	Objeto do Conhecimento
Linguagens e suas formas comunicativas	<ul style="list-style-type: none">- O diálogo nas diferentes formas de comunicação, expressão e manifestação corporal- Práticas corporais nos diversos contextos sociais	<ul style="list-style-type: none">- Jogos de Oposição (1º e 2º ano);- Luta Marajoara (3º ano);- Capoeira, Luta de Maracá ou Derruba Toco (4º ano);- <i>Inkidene e Nguni</i> ou <i>Intonga</i> (5º ano).

Fonte: Elaboração dos Autores, 2023.

Como falamos anteriormente o planejamento levou em consideração oportunizar a prática de Lutas para os alunos do 1º e 2º ano, uma vez que a BNCC (Brasil, 2017) exclui o conteúdo para os anos em questão. Tendo em vista o ciclo de escolarização e os princípios curriculares no trato com o conhecimento da abordagem Crítico-Superadora, os alunos do 1º e 2º ano estão próximo da atividade-guia “jogos de papéis sociais”.

Desse modo, tematizamos os jogos de oposição que nos permitiu aproximação com o conceito de Lutas adotado por Rufino (2014), o qual define sendo uma prática corporal com enfrentamento físico direto e de regras estipuladas, tendo importância histórica e social com objetivos voltados à oposição de ação entre os indivíduos, cujo foco está no corpo da outra pessoa e as ações são de caráter simultâneos e imprevisível.

Os jogos de oposição⁷ têm como características a disputa um contra um ou grupo contra grupo, em que objetivo é se prevalecer sobre o outro.

estudo, uma vez que as características desse ciclo assenta-se na esfera intelectual-cognitiva; no terceiro ciclo, que corresponde do 6º ao 9º ano dos anos finais do ensino fundamental (mais ou menos 10-14 anos), a comunicação íntima pessoal é a atividade guia promotora do desenvolvimento; e por fim, o quarto ciclo, que corresponde aos três anos do ensino médio (mais ou menos 14-17 anos), onde haverá o processo de desenvolvimento e a sistematização lógica do conhecimento, cuja atividade guia é a atividade profissional/estudo (Melo; Lavoura; Taffarel, 2020).

7 Utilizamos precisamente o Mini Sumô, onde os alunos em cócaras e mãos dadas têm o objetivo de desequilibrar o seu opositor. Outro jogo de oposição foi a Luta de Saci, mesmo princípio da



Então, conceituar as Lutas, por meio desses jogos, foi relevante para chegarmos no próximo passo que foi caracterizá-la em categorias: “Esporte de Luta com agarre⁸”, “Esporte de Luta com golpes⁹” e “Esporte de Lutas com implemento¹⁰” (Espartero, 1999).

Para o 3º ano o conteúdo versou sobre a Luta Marajoara (LM). Tendo em vista que os alunos já estão propensos a sistematização do conhecimento e marcado pela atividade-guia de estudo, optamos em contextualizar historicamente a LM, aproximação das suas hipóteses de origem, suas principais regras e golpes.

A LM, também conhecida como agarrada marajoara; derrubada marajoara; ou até mesmo de lambuzada, é descrita por Campos e Antunes (2021) como um combate oriundo do estado do Pará, Brasil, típico do arquipélago do Marajó e manifestado em diversos municípios da região¹¹. A luta acontece em terrenos de areia ou argila, em espaço previamente demarcado para este fim (geralmente um círculo). O objetivo da competição é desequilibrar o adversário e derrubá-lo de costas no chão; quando isso acontece (sujar a costa do adversário de areia) é considerado ponto (Campos, Pinheiro e Gouveia, 2019).

Nas intervenções materializadas pôde-se notar, através das falas dos alunos, que apesar de já terem vivenciado alguma modalidade de Luta, eles não conheciam a LM. E na catarse, foi possível perceber que muitos, a princípio, nunca tinham ouvido falar sobre Lutas e nas aulas de Educação Física, eles estavam tendo o primeiro contato, dados constatados nas respostas de perguntas avaliativas e na avaliação por escrito, onde identificamos que os conhecimentos dos alunos foram aumentando e já conseguiam identificar as principais regras da LM, onde e como ela ocorre e suas particularidades.

Para os alunos do 4º ano as Lutas foram: Capoeira e Luta do Maracá ou Derruba Toco. A capoeira foi vivenciada de forma lúdica por meio da sua musicalização, jogos e brincadeiras e reinterpretando seus movimentos para

anterior, porém aqui os alunos ficam de pé equilibrados em uma de suas pernas. Nesta aula discutimos a segurança, limite do próprio corpo e o respeito ao corpo do outro colega.

- 8 Representa objetivos comum entre as modalidades que pode ser: derrubada, projeção e o controle no solo (Espartero, 1999).
- 9 São lutas em que a pontuação se dá com toque no adversário, esse devendo ser com punhos, pernas, mãos, mãos e pernas conjuntamente.
- 10 O objetivo é tocar o adversário com um implemento, como a espada, por exemplo (Espartero, 1999).
- 11 Soure, Salvaterra, Ponta de Pedras, Breves e Cachoeira do Arari.



o seu contexto infantil e mais próximo de suas vivências. Foi abordada em sua historicidade, estilos, representantes, graduações, hierarquias, diferenciação das rodas desses estilos, tudo isso por meio de roda de conversas e vídeos para melhor compreensão.

Na finalização das aulas havia a roda de capoeira, momento em que os alunos expressavam livremente sua interpretação dos movimentos apreendidos, dessa forma, a roda era o momento mais descontraído e de bastante improviso onde as crianças eram livres para brincar.

Já a Luta de Maracá ou Derruba Toco é de origem indígena e recebe dois nomes justamente por ser praticada por etnias diferentes, assim a Luta de Maracá é praticada pelos Tupinambás, enquanto a de Derruba Toco é praticada pelos Pataxós. Os alunos apreenderam que essa luta é realizada em rituais de casamento, a qual compõe parte da cerimônia.

Foi apresentado o objetivo da luta, regras e o espaço onde aconteceria. Nessa luta, há disputa entre dois lutadores, que tentam derrubar um toco (colocamos no centro do tatame uma garra de água dos próprios alunos) usando parte do corpo do adversário.

Os estudantes do 5º ano tiveram contato com as Lutas *lkindene* e *Nguni* ou *Intonga*. No que diz respeito ao *lkindene*, é comumente chamada de “*Huka Huka*”, contudo adotamos a nomenclatura *lkindene* utilizada por Pereira (2021).

Ao tratar desta luta, procuramos pontos importantes para compreensão do *lkindene* como prática corporal que afirma a identidade dos povos que habitam a região amazônica, dentre estes pontos, temos: i. o contexto em que o fenômeno acontece, sendo durante o *Egitsü*, um ritual funerário que inicia pelos campeões de cada tribo e em seguida é vivenciada pelos mais jovens; ii. na vitória, que era definida somente pelo tocar das costas do adversário no chão.

O *Nguni* ou *Intonga* é uma luta de origem africana com implemento, cujos oponentes enfrentam-se com bastões e escudos. Para chegar na luta em si, os estudantes experimentaram possibilidades de gestos corporais na manipulação de objetos como giros, arremessos, torções e equilíbrios. Logo depois, foi realizada algumas disputas com bastões que se aproximassem da luta do *Nguni* ou *Intonga* até a materialização da luta africana.

A tematização do conteúdo Lutas, tendo o arcabouço teórico da PHC e da abordagem Crítico-Superadora, nas aulas da componente curricular Educação Física possibilitou aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental conhecer, valorizar, aprender gestos das lutas de diversas culturas



observando semelhanças e diferenças entre elas. Dessa forma, materializa-se no currículo escolar o prescrito na lei 11.645/08 ao não invisibilizar a história das práticas corporais africana, afro-brasileira e indígena e ressaltar a luta dos negros e dos povos originários.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir destas experiências, destacamos que relacionar o conteúdo Lutas com o debate étnicorracial é importante por colocar em protagonismo a cultura e a ancestralidade Africana, Afro-brasileira e Indígena, sendo um saber valioso para a Educação Física.

Enfatizamos que este trato com o objeto de conhecimento para além de estimular o desenvolvimento físico e motor, promove a reflexão crítica dos alunos, sobre os conhecimentos historicamente transmitidos pelos povos Africanos, Afro-brasileiros e Indígenas, seu modo de ser, estar e ver o mundo.

Vale ressaltar que articular as práticas corporais para a implementação da lei 11.645/08 enriquece o processo de ensino-aprendizagem, pois torna-se potencializador do combate ao racismo, ao eurocentrismo e aos estigmas que permeiam essas culturas. Defendemos que a educação deva ser humanizadora, acreditamos que somente ela é capaz de tornar o um mundo melhor, onde o respeito a diversidade prevaleça.

5 AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que nos proporcionou experiências exitosas e ricas em aprendizado por meio do Programa Residência Pedagógica.

À Linha de Estudos de Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL) por nos desafiar em afirmar a necessidade de uma educação antirracista nas aulas de Educação Física.

À Secretaria de Educação do Pará (SEDUC) e a Universidade Federal do Pará, em nome da Escola de Ensino Fundamental Bento XV, por fecharem a parceria entre Universidade-Escola consolidando assim a função social de ambas instituições formadoras.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: ensino fundamental**. Brasília, 2017.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 de mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC/CAPES. **Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. 2010.

CAMPOS, I. S. L. ANTUNES, M. M. Luta marajoara: diálogo com esporte, saúde e educação. **Cenas Educacionais**, v. 4, n.e11870, p.1-17, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11870>

CAMPOS, I. S. L.; PINHEIRO, C.J.B; GOUVEIA, A. Modelagem do comportamento técnico da Luta Marajoara: do desempenho ao educacional. **R. bras. Ci. e Mov.**, v. 27, n. 2, p. 209-217, 2009. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/08/1009680/modelagem-do-comportamento-tecnico-da-luta.pdf>

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

ESPARTERO, J. Aproximación histórico-conceptual a los deportes de lucha In: VILLAMÓN, M. (Org.). **Introducción al judo**. Barcelona: Hispano Europea, 1999.

FRANÇA, N. F *et al.* A pedagogia histórico-crítica e as possibilidades de ensino do conteúdo lutas na educação física. In: Congresso da Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano, **Anais [...]**, Bauru. 2016. Disponível em: <https://sgcd.fc.unesp>.



[br/#!/phcbauru2015/anais-do-congresso-pedagogia-historico-critica-educacao-e-desenvolvimento-humano/](https://phcbauru2015/anais-do-congresso-pedagogia-historico-critica-educacao-e-desenvolvimento-humano/)

MARIANTE NETO, F. P.; CARDOSO, N. M. N.; VASQUES, D. G. Lutas e educação física escolar: tendências e regionalidades na produção acadêmica. In: MARIANTE NETO, F. P.; VASQUES, D. G. (Org.). **Lutas nas escolas: reflexões e possibilidades metodológicas**. Porto Alegre: GESOE, 2024. p. 16-37.

MELO, F. D. A.; LAVOURA, T. N.; TAFFAREL, C. N. Z. Ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento no ensino crítico-superador da educação física: contribuições da teoria da atividade. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 10, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2338>

MOURA, D. L. *et al.* As lutas na educação física escolar: uma análise sobre a BNCC. In: ANTUNES, M. M.; MOURA, D. L. (Org.). **Dialogando com as lutas, artes marciais e esportes de combate**. Curitiba: CRV, 2021. p. 121-133.

MOURA, D. L. *et al.* **Dialogando sobre o ensino da educação física: lutas na escola**. Curitiba: CRV, 2017.

OLIVEIRA, G. S. **Organização do trabalho pedagógico do conteúdo lutas na formação de professores de educação física nos municípios de Belém e Ananindeua**. 2015. 101 f. Monografia (Graduação em Educação Física) Universidade Federal do Pará (UFPA), 2015.

PEREIRA, A. S. M. **Práticas corporais indígenas: jogos, brincadeiras e lutas para implementação da lei 11.645/08 na educação física escolar**. Fortaleza: Aliás, 2021.

RUFINO, L. G. B. Lutas. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). **Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura**. Maringá: Eduem, 2014. p. 29-68.

SANTOS, M. A. R.; BRANDÃO, P. P. S. Lutas e formação de professores de educação física: reflexões na atuação profissional de docentes da rede municipal de educação de Belém-PA. **Caderno de Educação Física e Esportes**,



v. 16, n. 1, p. 79-87, 2018. Disponível em: <https://e.revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/18840>

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo, Cortez, 1992.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997