



Ana Maria de Moura Schäffer
Elize Keller-Franco
Giza Guimarães P. Sales
Rosane Michelli de Castro
(orgs.)

experiências docentes

projetos formativos no Pibid
e Residência Pedagógica

UNASPRESS



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



Ana Maria de Moura Schäffer
Elize Keller-Franco
Giza Guimarães P. Sales
Rosane Michelli de Castro
(organizadoras)

experiências docentes

projetos formativos no Pibid
e Residência Pedagógica

UNASP UNASPRESS



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

unesp 



Presidente Divisão Sul-Americana: Stanley Arco

Diretor do Departamento de Educação para a Divisão Sul-Americana: Antônio Marcos

Presidente Mantenedora Unasp (IAE): Maurício Lima

UNASP | EAD

Reitor: Martin Kuhn

Vice-reitor para a Educação Básica e Diretor do Campus Hortolândia: Henrique Karru Romaeli

Vice-reitor para a Educação Superior e Diretor do Campus São Paulo: Afonso Cardoso Ligório

Vice-reitor de Desenvolvimento Estudantil e Diretor do Campus Engenheiro Coelho: Carlos Alberto Ferri

Vice-reitor administrativo: Telson Bombassaro Vargas

Pró-reitor de graduação: Edilei Rodrigues Lames

Pró-reitor de pesquisa e desenvolvimento institucional: Allan Macedo de Novaes

Pró-reitor de educação à distância: Fabiano Leichsenring Silva

Pró-reitor de desenvolvimento espiritual e comunitário: Wendel Lima

Pró-reitor de Gestão Integrada: Claudio Knoener

UNASPRESS

Editora Universitária Adventista

Conselho editorial e artístico: Dr. Adolfo Suárez; Dr. Afonso Cardoso; Dr. Allan Novaes; Me. Diogo Cavalcanti; Dr. Douglas Menslin; Pr. Eber Liesse; Me. Edilson Valiante; Dr. Fabiano Leichsenring, Dr. Fabio Alfieri; Pr. Gilberto Damasceno; Dra. Gildene Silva; Pr. Henrique Gonçalves; Pr. José Prudêncio Júnior; Pr. Luis Strumiello; Dr. Martin Kuhn; Dr. Reinaldo Siqueira; Dr. Rodrigo Follis; Esp. Telson Vargas

Editor-chefe: Rodrigo Follis

Coordenadora de projetos: Rhayane Storch

Comercial e vendas: Francieleide Carvalho

Vendas corporativas: Julio Cesar Ribeiro



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

Diretor: Dr. Marcelo Tavella Navega

Vice-Diretor: Dr. Pedro Geraldo Aparecido Novelli

Conselho editorial: Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente); Adrián Oscar Dongo Montoya;

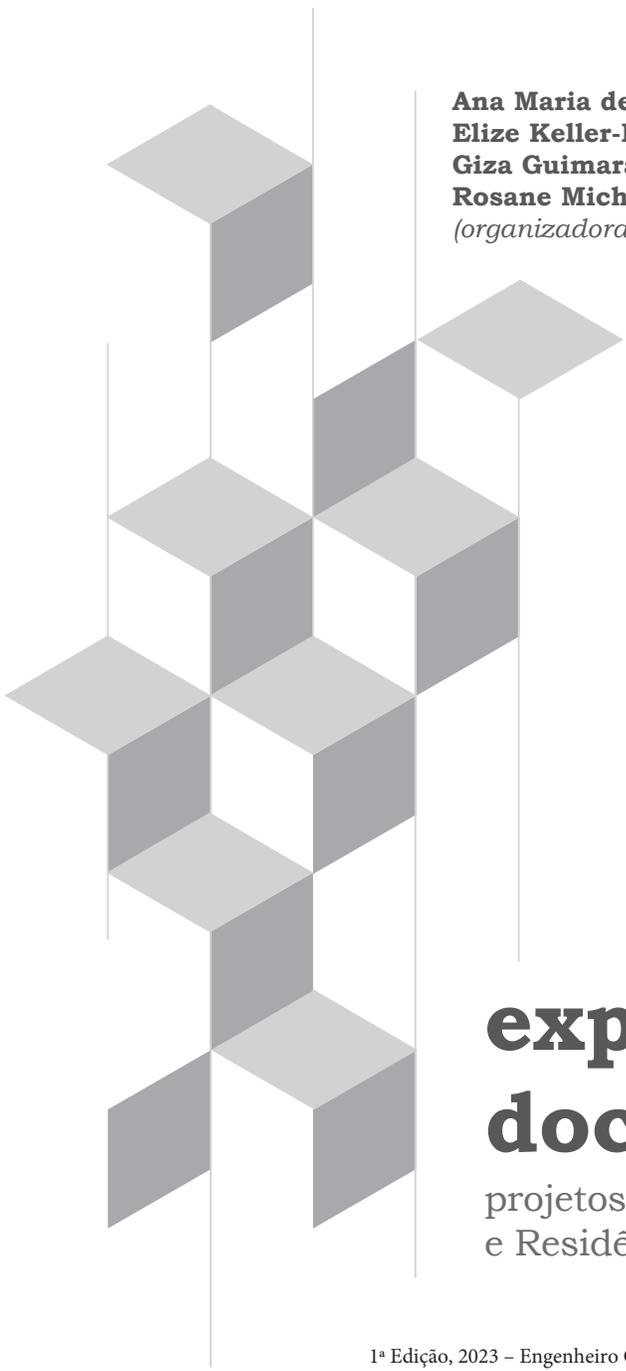
Célia Maria Giacheti; Cláudia Regina Mosca Giroto; Marcelo Fernandes de Oliveira;

Marcos Antonio Alves; Neusa Maria Dal Ri; Renato Geraldi (Assessor Técnico); Rosane Michelli de Castro

Contato: labeditorial.marilia@unesp.br

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP – campus de Marília



Ana Maria de Moura Schäffer
Elize Keller-Franco
Giza Guimarães P. Sales
Rosane Michelli de Castro
(organizadoras)

experiências docentes

projetos formativos no Pibid
e Residência Pedagógica

1ª Edição, 2023 – Engenheiro Coelho, SP

UNASP UNASPRESS



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

unesp

UNASPRESS

Editora Universitária Adventista

Caixa Postal 88 – Reitoria Unasp
Engenheiro Coelho, SP CEP 13448-900
Tels.: (19) 3858-5171 / 3858-5172

www.unaspres.com.br

Experiências docentes: projetos formativos
no Pibid e Residência Pedagógica

1ª edição – 2023
100 exemplares.

Coordenação editorial: Davi Boechat
Preparação: Thamires Mattos
Projeto gráfico e diagramação: Felipe Rocha

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)
(Ficha catalográfica elaborada por Hermenérico Siqueira de Moraes Netto – CRB 7370)

Schäffer, Ana Maria de Moura

Experiências docentes: projetos formativos no Pibid e Residência Pedagógica / Ana Maria de Moura Schäffer, Elize Keller-Franco, Giza Guimarães P. Sales, Rosane Michelli de Castro, orgs. São Paulo: Editora Unesp; Engenheiro Coelho: Unaspres, 2023.

360 p.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-5954-331-1 (impresso)

978-65-5954-332-8 (digital)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-332-8>

1. Formação docente. 2. Prática pedagógica. I Título.

CDD 370.71

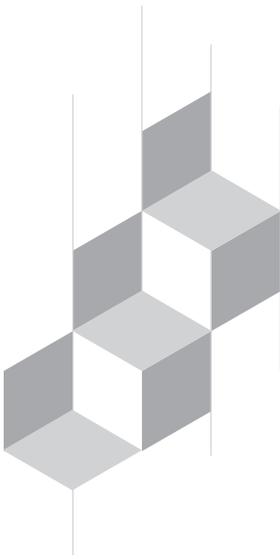
OP 00232

Editora associada:



ABCU Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Todos os direitos reservados à Unaspres - Editora Universitária Adventista. Proibida a reprodução por quaisquer meios, *sem prévia autorização escrita da editora*, salvo em breves citações, com indicação da fonte.



Sumário

- 11 **Prefácio**
- 15 **Apresentação**
- 21 **Prefácio**

Parte 1: Práticas formativas no Pibid

Capítulo 1

- 27 **O Pibid como vetor da constituição identitária docente**
Ana Maria de Moura Schäffer

Capítulo 2

- 43 **Pibid: “iniciação à docência” ou “iniciação à ciência da docência”?**
Stella de Mello Silva

Capítulo 3

- 57 **Constituição da autonomia na formação docente no âmbito do Pibid: algumas reflexões a partir da atuação colaborativa na perspectiva da educação inclusiva**
Claudia Regina Mosca Giroto
Luciana Aparecida de Araújo
Ágatha Assis B. dos Santos

- Capítulo 4
- 71 Pibid e formação inicial dos professores na perspectiva educacional inclusiva**
Simone Gomes Ghedini
Rosimar Bortolini Poker
Letícia Romeu Nóbrega
- Capítulo 5
- 83 Da exclusão à inclusão: um relato de experiência dentro do Pibid**
Raquel Pierini Lopes dos Santos
Helen Barbosa Siqueira Emiliano
- Capítulo 6
- 93 Recursos pedagógicos com base em atividade psicomotora como estratégias para autonomia no ensino fundamental**
Regina Keiko Kato Miura
Rogério dos Santos Ferreira
Ariane Seiko Kubo Yassuda
- Capítulo 7
- 103 O Pibid na música: interação e autonomia**
Ellen de Albuquerque Boger Stencil
- Capítulo 8
- 115 O ensino de história, a BNCC e a formação de professores no Pibid**
Dayana de Oliveira Formiga
- Capítulo 9
- 129 A formação dos licenciandos em educação física por meio do Pibid: saberes adquiridos e construídos**
Ivan W. Tertuliano
Rubens Oliveira da Silva
Ledimar Brianezi

Capítulo 10

151 Jogos de matriz africana: percepção, experiências e práticas no Pibid

Ledimar Brianezi

Rogério de A. Gemeinder

Alan N. Prado

Breno C. dos Santos

Cândido P. da Silva Netto

Guilherme de S. Silva

Hadrielly K. S. e Silva

Joabe T. de Andrade

Keila T. Santos

Leonilda B. G. da Silva

Lucas E. Delfino

Lucas W. de O. Santos

Thaíssa P. Laray

Victor G. Franco

Willian V. Espinosa

***Parte 2: Práticas formativas
no Programa de Residência Pedagógica***

Capítulo 11

165 Programa de Residência Pedagógica e concepção de formação de professores: o que nos revela o projeto de uma instituição

Elize Keller-Franco

Capítulo 12

185 Contribuições do Programa de residência pedagógica e estágio supervisionado para a formação docente: uma relação teórico-prática

Giza Guimarães P. Sales

Rebeca Pizza Pancotte Darius

Denise Andrade M. Oliveira

Capítulo 13

197 Vivências no Programa de Residência Pedagógica na perspectiva das técnicas freinetianas

Rosane Michelli de Castro

Juliana Barbosa Pires

Lara Rodrigues Gesser

Capítulo 14

209 O Programa da Residência Pedagógica na educação de jovens e adultos: dos saberes às práticas

Cláudia Prioste

Francisco José Carvalho Mazzeu

Ronaldo Revejes Pedroso

Capítulo 15

221 O ensino de ciências por investigação na formação inicial de professores: vivências e práticas no Programa Residência Pedagógica

Eglie Rodrigues

Eledir da Cruz Martins

Enios Carlos Duarte

Capítulo 16

237 Vivência musical no Programa da Residência Pedagógica nas escolas de Engenheiro Coelho

Ailen Rose Balog de Lima

Ellen de Albuquerque Boger Stencil

Capítulo 17

249 Programa de Residência Pedagógica na licenciatura em pedagogia e educação infantil: discussões e pautas sobre a brincadeira como atividade mobilizadora da autonomia de crianças e professores

Elieuzza Aparecida de Lima

Gabriela Carolina Silva

Capítulo 18

259 Projeto Alegria de Viver: o resgate dos jogos e construção de brinquedos da cultura popular na Residência Pedagógica

Admilson Gonçalves de Almeida

Danilo de Souza

Magda Jaciara de Andrade Araújo

Mara Ester da Silva

Sarah Fernandes de S. Outeiro Gregol

Capítulo 19

267 O Programa de Residência Pedagógica no contexto do ensino de ciências por investigação

Tatiana Schneider Vieira de Moraes

Alice Helena Bertola

José Salustiano dos Santos

Camila Bigelli

Capítulo 20

279 “Fizemos história em Engenheiro Coelho”: impactos da Residência Pedagógica

Elder Hosokawa

Rebeca Pizza Pancotte Darius

Thais Gonçalves Silva dos Santos

Giza Guimarães P. Sales

Capítulo 21

295 Aportes da pedagogia freinet no Programa de Residência Pedagógica no contexto do curso de pedagogia da Unesp

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Elianeth Dias Kanthack Hernandes

Capítulo 22

**311 Residência Pedagógica, Metodologia da
Problematização e estágio: aproximações e
possibilidades para a formação docente**

Rebeca Pizza Pancotte Darius

Elize Keller-Franco

Giza Guimarães P. Sales

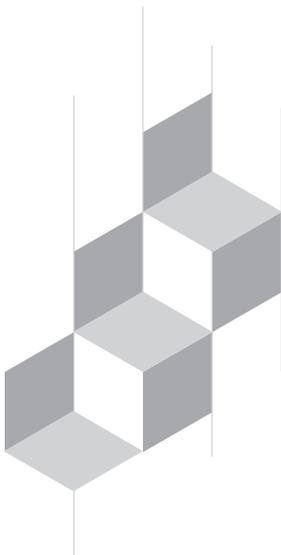
Capítulo 23

**329 O Programa de Residência Pedagógica:
autonomia teórico-prática na formação docente**

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

Vanilda Gonçalves de Lima

343 Sobre os autores



Prefácio

Através dos séculos, as ações parecem evidenciar que a educação é o bem cultural mais importante para a humanidade. Isso porque ela torna possível a formação do indivíduo para o alcance da satisfação existencial e a integração à comunidade, auxiliando na configuração estrutural e valorativa da sociedade e do Estado. Em outras palavras, a educação é o instrumento que permite a concretização das características morais, éticas e laborais desejadas para o indivíduo e a humanidade.

Deste modo, o papel das instituições educacionais é basilar para a vida e o convívio. Por essa razão, ainda na antiguidade, Platão, em *As Leis* (Livro II), afirma que a educação é questão fundamental da polis, ou seja, problema essencial a ser solucionado pelo Estado. Consequentemente, Montesquieu lembra em *O Espírito das Leis* (Livro IV, Capítulo I), que cada tipo de Estado buscará implementar a educação formadora da espécie de indivíduo que existirá segundo os valores objetivados.

Tais afirmações têm se concretizado no Brasil, que, por meio da Constituição Federal, configura a educação como um “direito de todos”, cujos objetivos são o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205). Assim, a regulação normativa pátria coloca como padrão educativo de qualidade aquele que é meio eficaz ao alcance, pelo indivíduo, da plenitude das capacidades intelectuais, físicas, morais e socioemocionais, bem como da formação cidadã e laboral.

Tal realidade apenas se torna possível mediante a conjugação de esforços centrados na escola e na universidade, que deverão atender à exigência de um ensino teórico-prático, conforme o afirma a Lei n.º 9.394/96, ao tratar das diretrizes e bases da educação nacional (art. 1º, § 2º). Se na escola há o fenômeno da efetivação da educação básica

proporcionada à criança e ao adolescente, na universidade tem lugar o ensino superior, que aprofundará a formação para o convívio social, a cidadania e o mundo do trabalho.

A fim de que tenha eficácia científica e acadêmica, nos âmbitos da existência individual e coletiva, é que a educação, enquanto fenômeno atrelado à universidade, deve ocorrer em obediência ao princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, segundo a Constituição Federal (art. 207). Afinal, enquanto a pesquisa permite vislumbrar novos horizontes do saber em benefício da humanidade, o ensino busca transmitir aos estudantes o conhecimento existente surgido por intermédio da investigação científica, cabendo às atividades de extensão beneficiar a comunidade sob influência da instituição com elementos ensejadores de uma vida digna, fundada nos valores da liberdade e igualdade.

É nesse contexto que foram criados pelo Governo Federal o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), a serem realizados com a colaboração indispensável da escola e da universidade. A escola oferece o campo de atuação para as atividades de iniciação à docência e Residência Pedagógica, proporcionando aos universitários efetiva vivência teórico-prática e melhor formação de sua identidade profissional. Já a universidade disponibiliza conjunto de saberes científicos e acadêmicos, logo, de natureza investigativa e didática, que possibilitará o aprimoramento da educação, seja pela formação adequada de professores, seja pelo contínuo e progressivo desenvolvimento do conhecimento pedagógico.

Por essas razões, consideramos este livro, intitulado *Experiências docentes: projetos formativos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e na Residência Pedagógica*, importante para o diálogo sobre o papel dos referidos programas governamentais vinculados à educação e a função da universidade e do ensino superior brasileiros. Fruto de prática discente supervisionada e investigações científicas lideradas por professores vinculados à Unesp e ao Unasp ocorridas nos anos 2018 e 2019, esta obra traz dez capítulos na Parte I, denominada “Práticas formativas do Pibid”, e treze capítulos na Parte II, intitulada “Práticas formativas na Residência Pedagógica”.

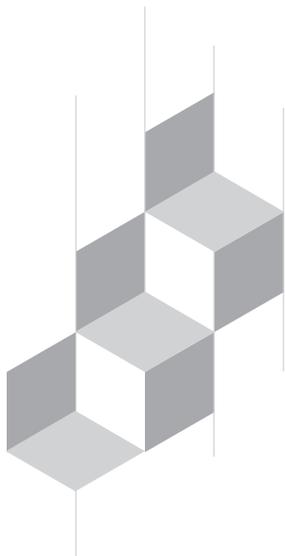
O livro aborda aspectos inerentes a ambos os programas governamentais mencionados enquanto instrumentos para a formação da identidade do professor e a tomada de consciência de tal identidade por todos os profissionais da educação, com atribuição de importância central à autonomia docente e discente, respeito à diversidade e inclusão na comunidade escolar.

Além disso, trata da necessidade de sistematizar concepções filosóficas, metodologias e práticas inerentes à formação identitária docente, partindo-se do respeito aos valores que devem nortear e concretizar uma educação escolar brasileira de qualidade, a saber, a liberdade e a igualdade decorrentes da dignidade humana, segundo expresso nos princípios do ensino veiculados pela Constituição do Brasil (art. 206).

Em decorrência do conteúdo essencial deste livro, que discorre sobre a importância funcional do Pibid e da Residência Pedagógica para a educação nacional básica e superior, fazendo-o de modo teórico-prático a partir de investigações e experiências implementadas no âmbito daqueles programas, convidamos você para fazer uma jornada de diálogo e reflexão por meio da leitura.

Dr. Afonso Ligório Cardoso

Dr. Lélío Maximino Lellis



Apresentação

Esta produção de natureza didática resulta das experiências vivenciadas e compartilhadas na parceria universidade e escola pública no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP), os quais fazem parte das políticas públicas de formação docente que estão na base da missão histórica da Capes, cujos objetivos são qualificar o ensino superior no país, estreitar os laços entre a universidade e a escola e ampliar o diálogo entre elas.

Refletindo sobre o atual contexto histórico e político e a relevância de debater em níveis variados as perspectivas de formação acadêmica e profissional, o impacto dessas políticas públicas sobre o sistema educacional brasileiro se reveste de possibilidades e merece ser pensado num viés crítico que esteja fundamentado em uma ciência do conhecimento que não desconsidere o aspecto político e cultural, tampouco esqueça que são iniciativas públicas importantes, mas que não substituem o investimento na formação inicial (NERI; SOUSA JÚNIOR, 2020).

Nesse sentido, o Pibid e o PRP provocam deslocamentos nos atores envolvidos na cena educativa, que resultam em implicações crítico-reflexivas quando estão diante da práxis pedagógica, a ponto de serem levados a repensar as teorias estudadas na academia para que a experiência vivencial no contexto real de sala de aula ganhe significado, desenvolvendo a autonomia e confirmando a vocação docente.

É na esteira dessa percepção que os cursos de licenciatura, considerando-se a sua natureza e a dos programas de políticas públicas para esses cursos, são responsáveis pela relação dinâmica e enriquecedora entre a universidade e as instituições de ensino de educação básica. Conforme prevê o Parecer CNE/CP nº 09/2001:

[...] cursos de licenciatura, que formam especialistas por área de conhecimento ou disciplina, é frequente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas em detrimento de um trabalho mais aprofundado sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio. É preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Neste segundo caso, é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica. Esses dois níveis de apropriação do conteúdo devem estar presentes na formação dos professores (BRASIL, 2001, p. 21).

As realizações e pesquisas partilhadas aqui revelam tanto o Pibid quanto o PRP como espaços de autonomia, inclusão e (re)construção de saberes são discutidas nesta coletânea ancoradas nas concepções de formação docente e construção da identidade, conforme Nóvoa (1992), Tardif (2011), Freire (1996), Demo (2002), entre outros. Tendo em vista que a formação docente é um contínuo no processo de tornar-se profissional da educação, compreender como se desdobra essa formação é uma etapa necessária e imprescindível para o sucesso da profissão de docente. Da mesma forma, docentes e pesquisadores altamente especializados também se empenham para cumprir sua tarefa a fim de que a formação de seus futuros professores se processe no diálogo entre a universidade formadora e as escolas receptoras.

Os capítulos que compõem esta coletânea pretendem divulgar relatos de experiência, práticas pedagógicas, pesquisa acadêmica e resultados que, de alguma maneira, mesclam-se com saberes processados na realidade da sala de aula, seja na academia, seja nas escolas parceiras. Desse modo, os textos estão distribuídos na seguinte ordem: na primeira parte do livro dedicada ao Pibid são apresentados dez capítulos que transitam entre relatos de experiência, reflexões teóricas, pesquisa de campo, que versam sobre formação e identidade docente, perspectivas metodológicas, recursos pedagógicos, educação inclusiva, entre outros.

A segunda parte, dedicada à Residência Pedagógica, traz treze capítulos que socializam projetos formativos desenvolvidos na primeira versão do Programa lançado pela Capes mediante o Edital nº 06/2018 no âmbito das duas instituições parceiras na organização desta obra em articulação com as escolas públicas estaduais participantes do Programa.

Na primeira parte, os textos se dedicam a refletir sobre os impactos do Pibid e na formação identitária docente, nas IES pública e privada participantes, nas escolas parceiras, nos coordenadores e supervisores de área. Paralelamente, são destacados

frutos acadêmicos colhidos durante a edição dos programas, no período de agosto de 2018 a dezembro de 2019.

Entre as várias constatações identificadas na obra e que se materializam nos relatos de experiência e nas pesquisas apresentadas, comprovando o potencial agregador de saberes do Pibid, esse se apresenta sob a perspectiva de um ecossistema científico que se nutre da discussão e coleta de dados que são organizados, refletidos e validados na interação universidade, escola e comunidade, cumpre a função de subsidiar uma reflexão que aponte mudanças que possibilitem pensar o Pibid não como uma política pública de “iniciação à docência”, mas antes como “iniciação à ciência da docência”, visto se caracterizar como um campo fértil com objetivo finalístico de pesquisas, sob a ótica de Bourdieu (2004).

Sobre isso, Demo (1998, p. 2) defende que a condição primeira para que haja cientificismo na educação é que os profissionais da área sejam pesquisadores, “ou seja, manejem a pesquisa como princípio científico e a tenham como atitude cotidiana”. Na mesma direção, Lüdke (apud ROZA, 2005) discute que professores da escola básica também são pesquisadores, fazem ciência, embora a autora alerte para o fato de que, no geral, sempre que pensamos em pesquisa científica, logo nos vêm à mente os cursos de pós-graduação. No entanto, é bom lembrar que o ambiente de formação docente é um campo fértil e um reduto ideal do fazer científico.

[...] a pesquisa ainda é um tabu, devido a sua condição de inserção no perfil profissional do professor ser pouco provável, dado a inúmeras resistências entre os acadêmicos e os formadores e, finalmente, com a rigorosidade exigida nos trabalhos para que possam ser chamados de pesquisa científica (se alicerça sob enfoques tradicionais, funda-se no positivismo; se parte de outras modalidades, é pouco científica) (LÜDKE apud ROZA, 2005, p. 81).

As preocupações de Lüdke (2001) devem ser também a de todos os educadores que se importam com o fazer científico no seu ambiente docente. No entanto, a própria condução e gestão de políticas públicas governamentais como o Pibid e o PRP devem ser fomentadores de um discurso e de uma prática que legitimem o processo de tornar-se docente como uma prática científica.

Na segunda parte, voltada para o PRP, os capítulos apresentam investigações, experiências e reflexões desenvolvidas na formação inicial de professores a partir das necessidades reais da escola como forma de buscar mudanças nos processos formativos para a docência, em especial no que diz respeito à indissociabilidade entre teoria e prática, contemplando: ensino por investigação; projetos; Problem Based Learning (PBL); abordagens interdisciplinares; atividades teórico-metodológicas freinetianas dentre as quais as aulas passeio; resgate dos jogos e brincadeiras populares; Educação de Jovens e

Adultos; integração do currículo oficial com o conhecimento local; metodologias ativas envolvendo iconografia, música e mídias; reflexões sobre as concepções de formação de professores dentre outras ações e recursos, proporcionando experiências que enriquecem mutuamente a práxis pedagógica desenvolvida na educação básica e os processos formativos na graduação de forma colaborativa.

Embora se possa considerar o PRP recente demais para uma análise acurada de seus resultados e que pesem os desafios da manutenção do caráter normativo que têm orientado os componentes práticos da formação, em especial, o estágio, e da conservação de traços da concepção técnica de formação docente expressa na fragmentação e disciplinarização ainda visíveis nas diretrizes do PRP, as tessituras apresentadas nos textos firmam a contribuição do Programa, destacando seu lugar e importância para a agenda das políticas educacionais brasileiras.

Dentre os pontos considerados positivos do Programa, os autores destacam os seguintes aspectos: ampliação da inserção do graduando na realidade escolar; parceria entre universidade e redes de ensino públicas, com a valorização das características locais; articulação entre teoria pedagógica, prática docente e pesquisa científica; produção, inovação e socialização de conhecimentos científicos, interdisciplinares no âmbito da escola e da universidade; valorização dos profissionais que atuam na educação básica; reconhecimento da importância da parceria dos profissionais do ensino superior e da educação básica na formação inicial e continuada de professores.

De todo modo, a seleção de textos do volume resume e discute diferentes caminhos percorridos nos programas em destaque, introduzindo experiências testadas na prática e que deram certo para que as licenciaturas das áreas contempladas recebam as contribuições advindas das interações entre universidade, escola e comunidade e reconheçam a significativa contribuição dos programas Pibid e RP como políticas públicas a serviço da educação.

Todas as discussões contempladas nos capítulos aqui apresentados, segundo a temática em que inseriram as ações norteadoras de cada subprojeto constituinte do projeto maior que nomeou tanto os Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação à Docência quanto os Programas de Residência Pedagógica das instituições de formação de professores proponentes, ressaltam, por todo o exposto, a viabilidade da necessária articulação entre teoria e prática em todos os processos que envolvem a formação docente.

Concluimos com o nosso agradecimento à Capes pelos programas de aperfeiçoamento à formação docente, às nossas instituições Unasp e Unesp pelo apoio na implementação do Pibid e da residência, às escolas públicas que aceitaram ser nossas parceiras e, muito especialmente, aos docentes orientadores nas IES e aos supervisores e preceptores nas escolas que acolheram os dois programas.

Nas linhas finais desta apresentação, aproveitamos para honrar a contribuição do professor e colega David Mesquita, *in memoriam*, por sua participação e dedicação ao Pibid e ao PRP, para que nos inspiremos e mantenhamos o seu senso de propósito e comprometimento acadêmico. Esta homenagem brota do reconhecimento daqueles que tiveram a oportunidade e a satisfação de conviver com ele, acompanhar sua intensa atividade acadêmica e sentir sua entrega diária ao magistério.

Dedicamos este livro ao professor David Mesquita pela imensa generosidade, empatia e pela força com que lutou para levar avante suas atividades até ser levado de nosso convívio. Estará sempre presente em nossas lembranças.

Ana Maria de Moura Schäffer

Elize Keller-Franco

Giza Guimarães P. Sales

Rosane Michelli de Castro

As organizadoras

Referências

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Edunesp, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Disponível em: <https://bit.ly/3GsMgGz>. Acesso em: 10 nov. 2020.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÜDKE, M. (Coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

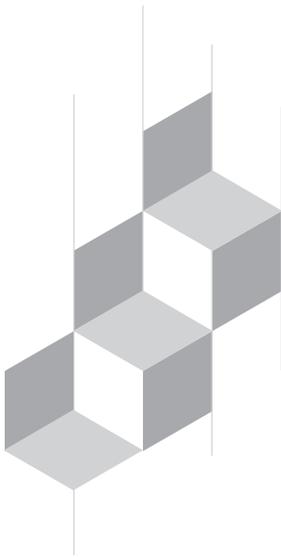
NERI, A. A. M.; SOUSA JÚNIOR, A. R. PIBID e PRP: políticas públicas necessárias na formação inicial docente. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3pEQmok>. Acesso em: 10 nov. 2020.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ROZA, J. P. **A pesquisa no processo de formação de professores**: intenções e experiências

docentes e discentes e as limitações deste exercício - um olhar sob duas realidades educacionais. 2005. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.



Prefácio

A proposta do livro revela o cuidado e a preocupação da Instituição com a formação inicial de seus licenciandos, ao relatarem experiências geradas em dois programas federais que se têm mostrado bastante profícuos, o Pibid e o de Residência Pedagógica. O título *Experiências docentes: projetos formativos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e na Residência Pedagógica* é um convite ao leitor interessado na formação inicial docente de qualidade a conhecer os projetos formativos. Além disso, valoriza esses projetos, ao compartilhá-los, e deixa clara a relação universidade e escola.

As organizadoras revelam, na apresentação, a intencionalidade da proposta do livro, ao admitirem a escola como locus de formação e ao demonstrarem a relação profícua entre a universidade e a escola pública ou particular. Abre-se possibilidade para discussão crítico-reflexiva sobre a práxis pedagógica e o viés científico da pesquisa, ao cientificar a prática como campo de pesquisa.

Formar bons professores é um compromisso moral, tanto da instituição quanto dos professores envolvidos nos cursos de licenciatura. Pondera-se sobre o fato de que a formação atribuída por um currículo carregado de teoria que visa à prática apenas no momento do estágio supervisionado, que nem sempre acontece a contento, e sobre a participação dos licenciandos nos programas de iniciação à docência, que descortina a realidade, estabelece maior vínculo com o campo profissional e, por conseguinte, compromisso com a boa prática profissional.

Ao ingressar no Pibid e no Programa de Residência Pedagógica, os licenciandos têm contato com a função social da docência e sua especificidade. Ambos os programas possibilitam um encontro com a realidade, tanto aos futuros professores quanto ao docente da universidade, que passa a olhar a escola pelas lentes de seus alunos e procede a uma revisão de sua própria prática no ensino superior. A participação nos

programas permite uma reconceitualização da realidade escolar, melhor compreensão da diversidade cultural e da pluralidade de contextos e a percepção da ação de ensinar como central no caráter profissional docente.

As organizadoras optaram por apresentar um capítulo introdutório em cada parte e dividir os programas de modo a contemplar o Pibid na parte 1 e a Residência Pedagógica na parte 2, para revelar a intenção institucional em cada um deles. De leitura fluida e prazerosa, o texto discorre sobre as experiências da prática, com evidências, quer de planejamento, quer de imagens das práticas vividas, o que anima e inspira quem lê a continuar atento ao desenvolvimento de cada capítulo. Ambas as partes prestam um grande serviço aos leitores, sejam licenciandos, com vários exemplos de boas práticas, sejam formadores de professores, que poderão se inspirar nas propostas já executadas, sejam pesquisadores, que em seus grupos de pesquisa põem foco na formação inicial docente, na constituição identitária da docência, na aprendizagem da docência.

Houve cuidado ao contemplar a complexidade da docência nos seus vários âmbitos: identidade profissional, conhecimento profissional docente, profissionalidade docente e desenvolvimento profissional, que têm início na formação. Ao evidenciar em cada capítulo o conhecimento profissional gerado pela prática pedagógica, as autoras observam também que os licenciandos vão se engajando no cotidiano da profissão.

Compartilhar as boas práticas realizadas no âmbito do Pibid (parte 1 do livro) possibilita aos leitores de diversas áreas bons exemplos de situações da prática. As organizadoras mantiveram-se atentas a contemplar temas de extrema importância para o conhecimento profissional docente sobre construção da aprendizagem da docência na educação física, na música, na história, e também sobre inclusão, BNCC, trabalho com jogos africanos na matemática, desenvolvimento da autonomia na formação docente, e sobre recursos pedagógicos, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental.

Os capítulos, não demasiado longos, estão bem escritos, e os leitores terão prazer na leitura inspiradora e clara sobre as práticas realizadas, que lhes possibilitará construção reflexiva e pensamento crítico sobre a realidade escolar. A parte 2 é composta por capítulos que remetem à constituição identitária docente, promovida pelas experiências junto ao Programa de Residência Pedagógica. O capítulo inicial revela o histórico institucional do Programa, seguido por capítulos que servem de exemplo aos leitores atentos à iniciação à docência. Abordam-se temas como: problematização do estágio supervisionado, relação teoria e prática, a música, o papel do brinqueado e da alegria na escola, a EJA – Educação de Jovens e Adultos; a educação infantil; aprendizagens freinetianas e a área das ciências por investigação. O projeto institucional oferece, desde 2011, bolsas de monitoria para estudantes das licenciaturas de artes, ciências biológicas, geografia, história, letras, matemática e pedagogia.

Cabe ressaltar a boa qualidade da escrita dos capítulos que, ao revelarem a didática escolhida e posta em prática, imbricam a teoria e a prática, alavancam o conhecimento

profissional docente, tanto de professores em formação inicial, quanto dos professores experientes que recebem os bolsistas. As evidências indicadas por meio de planos de aula e fotografias das ações ocorridas nas salas de aula manifestam a vida dos programas na escola.

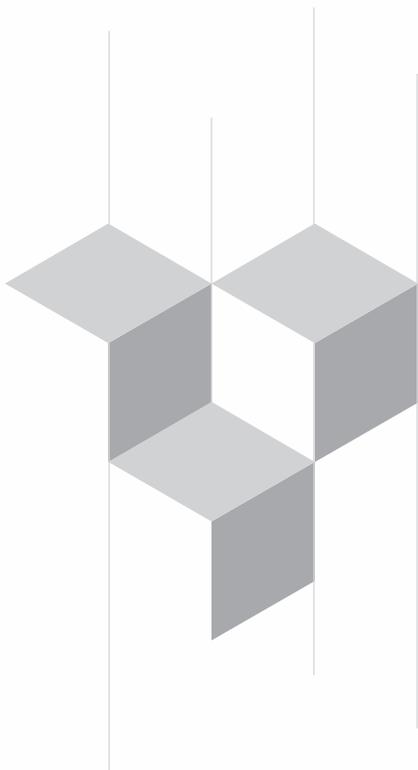
Outro ponto relevante que emerge da organização do livro em capítulos com formato elucidativo vai ao encontro da figura do professor pesquisador esclarecida por André (2008), que afirma que ensinar e pesquisar são papéis diferentes. O pesquisador tem uma visão analítica do contexto, que exige afastamento dele e oportunidade de pensar sobre ele. Vale-se de procedimentos rigorosos e sistemáticos para produzir conhecimento. Já o professor responsabiliza-se pelo ensino de conteúdos, valores e procedimentos. Embora planeje suas aulas, depara-se com situações inusitadas que lhe exigem rapidez de raciocínio e responde pelas consequências de suas ações. Ambos os papéis são exigentes e permitem à universidade que não fique limitada ao campo da pesquisa, mas que atue no campo da docência, estabelecendo vínculo com a escola, com o efeito dos projetos junto aos licenciandos, com os alunos da escola envolvida, com os professores experientes que os recebem e são coformadores dos licenciandos. Os programas, ao unirem vários atores, estabelecem uma corresponsabilização na formação dos futuros professores e, conseqüentemente, na aprendizagem de qualidade dos alunos. Esse é o verdadeiro compromisso educacional, acadêmico e político que a instituição assume.

Saliento o enorme prazer que a leitura me trouxe. Reitero a nobreza do serviço prestado, com exemplos de boas práticas que, de fato, aconteceram, revelando como é possível construir a docência com decência, efetividade e competência. Parabênizos às organizadoras pela construção e pelo esmero com que pensaram a obra.

Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

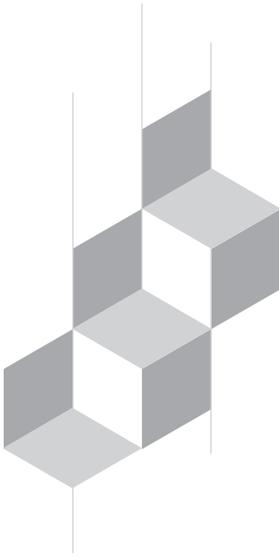
Referência

ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2008.



PARTE 1

Práticas formativas no Pibid



CAPÍTULO 1

O Pibid como vetor da constituição identitária docente

Ana Maria de Moura Schäffer

Por questões de organização, dividimos o capítulo em duas partes. Na primeira, discorreremos sobre as experiências vivenciadas na coordenação institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), referente à chamada pública da Capes oficializada pelos documentos oficiais (Portaria GAB nº 45, de 12 de março de 2018 e Edital nº 7/2018) e destacamos alguns frutos acadêmicos colhidos no processo. A edição 2018 teve duração de dezoito meses (agosto/2018 a dezembro/2019). Na segunda parte, discutimos e apresentamos os resultados de uma pesquisa exploratória realizada com os discentes bolsistas ao final da edição do Pibid.

Um dos objetivos da primeira parte é apresentar algumas realizações e alcances do Pibid durante o período, destacando como a parceria universidade e escola pública extrapolam os muros de ambas as instâncias e impactam toda a comunidade no entorno delas; outro objetivo é descrever, mesmo que de forma sucinta, a caminhada conjunta dos 144 bolsistas de iniciação à docência selecionados por edital (mais a contrapartida de dez alunos voluntários), distribuídos nas oito escolas inseridas no sistema público de ensino estadual e municipal, acompanhados por dezoito supervisores, professores efetivos das escolas parceiras, mediante seleção pelas regras da Capes e seis coordenações de área indicadas pela Instituição de Ensino Superior (IES), com a respectiva contrapartida de pares voluntários também indicados pela IES para a gestão dos respectivos subprojetos. Nas escolas parceiras seguiu-se a mesma dinâmica de supervisores voluntários que contribuíram para o funcionamento adequado do subprojeto no ambiente escolar.

Quanto aos objetivos da segunda parte, buscamos identificar as impressões dos discentes quanto aos impactos da sua participação no Pibid, no que concerne ao desenvolvimento da autonomia do bolsista e à sua constituição identitária no processo

de formação docente e como a relação entre universidade e escola pública mediada pelo Pibid se converte em espaço para a sedimentação dessa identidade.

Pibid – produção e disseminação de saberes

Foram muitos os frutos colhidos nos três campi do Unasp durante o período do Pibid, marcado por intensas atividades e interações em reuniões, oficinas, feiras, mostra cultural, eventos acadêmicos e científicos, envolvendo projetos variados que congregaram centenas de participantes e romperam com os limites das salas de aula das escolas parceiras e da IES e impactaram a comunidade nos arredores das instituições, indo além de espaços físicos, ao levarem os projetos para a mídia, por meio de programas da rádio local, pela criação de páginas na Internet, publicação de material digital, entrevistas com profissionais da saúde e criação de jingles que continuam a ressoar em nossos ouvidos para conscientização e divulgação das ações comunitárias, cuidadosamente concebidas a partir do interesse dos envolvidos e das necessidades identificadas pelas equipes das escolas parceiras e da IES.

As oportunidades de troca de experiências e saberes foram vastas; no entanto, por questões de espaço, destacamos duas; a saber, um dos eventos científicos: “Pibid: autonomia e protagonismo na articulação teoria e prática da formação docente”, que reuniu no campus de Engenheiro Coelho um grande contingente de participantes das respectivas licenciaturas contempladas nos três campi, composto pelos bolsistas do Pibid, supervisores das escolas parceiras, coordenadores de área e membros da reitoria acadêmica da IES, além dos convidados palestrantes. Foram 48 trabalhos inscritos, totalizando 175 participantes envolvidos diretamente em projetos do Pibid, cujo material encontra-se disponível nos Anais do evento, no endereço: <https://bit.ly/3dBoFqY>.

Um dos objetivos do Programa foi promover a interação entre os pares dos diferentes campi como uma oportunidade de divulgação no espaço acadêmico das experiências e ações conjuntas dos seis subprojetos. O evento foi anunciado nas mídias da IES, cartazes enviados à comunidade acadêmica e às escolas parceiras, por meio de edital amplamente divulgado na página do evento (<https://bit.ly/3GpLYQQ>).

Outros objetivos foram: relatar as experiências vivenciadas em 2019 nas escolas parceiras e sua contribuição para o crescimento acadêmico e a formação docente; compartilhar os saberes; incentivar a pesquisa para melhorar o desempenho dos participantes do Pibid não só no âmbito acadêmico de formação, mas como futuros profissionais da docência; promover a interação entre os subprojetos para identificação de problemas comuns e propostas de soluções conjuntas; abrir espaço para envolvimento e diálogo do Unasp com as gestões das escolas parceiras, bem como da comunidade escolar do entorno da IES; apresentar resultados de pesquisas e projetos; e, por último, mas não menos

importante, disponibilizar o material apresentado em forma de anais do evento, com as exigências de ISBN adequadamente atendidas.

Um dos destaques do encontro foi o momento das apresentações de relatos de experiência, de pesquisas desenvolvidas e das discussões levantadas pelos participantes com perguntas e sugestões relevantes; outro ponto importante foi a palestra “A pesquisa como espaço de autonomia”, ministrada pela professora convidada, uma vez que a palestrante instigou os ouvintes a repensarem o conceito de “iniciação à docência”, propondo que o Pibid vai muito além de uma iniciação; ao contrário, é um espaço fértil de pesquisa científica e produção de material científico.

Outro acontecimento que merece ênfase foi a “1ª Mostra Cultural Educomunicativa”, em 26 de junho de 2019, nas dependências da Escola Estadual Antônio Alves Cavaleiro, de Engenheiro Coelho, uma das parceiras do Pibid. O subprojeto de letras/português foi o idealizador da mostra, mas os subprojetos de história, de pedagogia e de música participaram ativamente com suas especificidades. Houve participação da comunidade acadêmica da escola e dos pais dos alunos envolvidos na programação.

O evento exemplificou na prática o que é educomunicação, ou seja, o protagonismo dos alunos na constituição significativa, como mentores e organizadores do Programa, na elaboração de materiais, no planejamento dos modos de divulgação e apresentação dos resultados, confirmando a forte natureza social da educomunicação, em que todo o trabalho é iniciado a partir dos assuntos que interessam aos alunos, questões que os incomodam tanto pessoal quanto social e comunitariamente. Os temas escolhidos pelos alunos da escola parceira, no primeiro semestre de 2019 foram: bullying, maus-tratos aos animais, depressão, suicídio e respeito às diferenças.

O recorte acadêmico foi outro item destacado na educomunicação: o conteúdo programático do docente conduziu o trabalho social e linguageiro dos pibidianos em sala e mobilizou os alunos das séries envolvidas a produzirem projetos que se basearam sempre nos temas escolhidos; os resultados foram veiculados através de canais de comunicação variados porque, afinal, conforme declarou a coordenadora do subprojeto letras/português, professora Stela M. Silva, “a educomunicação se propõe a fazer da educação algo que comunique e da comunicação algo que eduque”. No caso, os veículos selecionados para divulgação dos resultados foram a Rádio Dinâmica 87,9 de Engenheiro Coelho, o Facebook e o YouTube.

A programação da mostra cultural foi enriquecida com atrações musicais da Banda Jovem e do quarteto de angolanos da IES, que ofereceu muita música instrumental e cantada, intercalando a programação que se estendeu até 22h. O evento favoreceu a aproximação da escola parceira e sua respectiva gestão com a IES e com os subprojetos do Pibid que lá se desenvolvem, confirmando a necessidade de interação entre escola e universidade e os resultados positivos advindos dessa relação.

Impactos do Pibid

Dedicamos a segunda parte do capítulo à discussão e análise das respostas a duas perguntas enviadas no e-mail particular de cada discente bolsista, por ocasião do encerramento da edição do Pibid/2018, no início de janeiro de 2020. Queríamos saber as impressões dos licenciandos sobre os impactos do Programa no desenvolvimento de sua autonomia e no processo de constituição da sua identidade docente ainda em formação, e como viam a relação entre a universidade e a escola pública mediada pelo Pibid.

A abordagem do estudo é de natureza qualitativa, amparada no que Minayo (2016) defende ao destacar que esse tipo de pesquisa se centra na realidade, e essa não pode ser quantificada, considerando também sua natureza exploratória que possibilita que os respondentes tenham liberdade para responderem as perguntas. Para Minayo (p. 101), é o tipo de pesquisa que “requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, capacidade de observação e de interação...”.

O aporte teórico baseia-se em estudos sobre a construção da identidade, de Carlos Marcelo (1999), Larrosa (2002), Hall (2004) e Nóvoa (1992), os quais abordam a constituição identitária dos sujeitos no decorrer do processo de construção de si e da autoformação. Os dados de análise resultam das respostas às questões enviadas aos bolsistas por e-mail. Como a pesquisa é interpretativa e qualitativa, importa muito mais a materialidade linguística dos dizeres. Portanto, o corpus de análise foi composto pelas respostas de 51 alunos, dos 125 que acabaram o período, respectivamente distribuídos nos subprojetos de biologia, educação física, história, letras/português, matemática, música e pedagogia, do Centro Universitário Adventista de Ensino (Unasp) – campus de Engenheiro Coelho, Hortolândia e São Paulo.

As perguntas enviadas nos respectivos e-mails dos bolsistas foram: (1) Comente sobre como a participação no Pibid tem impactado no processo de constituição da sua identidade docente ainda em formação (como futuro/a professor/a no que se refere a uma administração e condução autônoma e criativa da sua sala de aula); (2) Qual sua opinião sobre a relação universidade e escola pública promovida pelo Pibid? Comente sobre isso.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) acompanhou as perguntas e deveria ser assinado e devolvido no e-mail da pesquisadora juntamente com as respostas. Embora todos os discentes bolsistas que participaram do Pibid até o final tenham sido convidados a participar da pesquisa, cerca de 40% responderam às perguntas e devolveram o TCLE no e-mail indicado, sendo possível com essa porcentagem identificar algumas impressões dos pibidianos quanto à participação no Pibid.

Resultados e discussões

A educação, cada vez mais, é alvo de pesquisas, considerando-se as constantes mudanças pela qual tem passado, estando a formação docente inicial e continuada entre os assuntos que mais requerem mudanças, principalmente quando se toca na questão de como se constitui e se sedimenta o processo de formação identitária docente (LIMA; KOCHHANN, 2018). Nóvoa (1992, p. 13) ratifica essa realidade, ao dizer que a formação pode:

Estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas públicas.

Assim, para que as instituições educacionais tenham professores com as características descritas por Nóvoa, são necessárias iniciativas e políticas públicas que estimulem os docentes a buscarem sua autonomia através de reflexões sobre a própria formação, no processo em curso e depois de formados. E, entre essas iniciativas, acha-se o Pibid já consolidado e considerado um espaço especial para reflexão de licenciandos em formação e uma porta aberta de formação continuada dos professores já atuantes. No diálogo entre aspirantes à docência e docentes experientes pode haver muitos ganhos, pois é no intercâmbio no terreno fértil da sala de aula que práticas antigas se renovam e novas metodologias se instalam. Como defende Paulo Freire (1996), “a educação qualquer que seja ela é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”. Entendemos, a partir disso, que a educação é uma teoria prática, e os licenciandos só terão condições de entendê-la mergulhando no espaço de sala de aula, ambiente à disposição dos futuros docentes oferecido pelo Pibid.

Portanto, a partir do instrumento de pesquisa (questionário com duas perguntas abertas e o corpus de respostas), procurou-se pelo movimento interpretativo refletir sobre as recorrências presentes nas respostas com elementos em comum para, a partir delas, sugerir possíveis eixos de análise das impressões dos discentes sobre sua passagem de dezoito meses pelo Pibid e impacto dessa parceria para a constituição de sua identidade docente.

A partir dos eixos identificados, selecionamos fragmentos dos dizeres dos bolsistas que na materialidade linguística permitem-nos entrever indícios do que estamos discutindo. Os fragmentos são de licenciandos diferentes e serão identificados como: FrL1, FrL2, etc. (respectivamente Fragmento de Licenciando 1, Fragmento de Licenciando 2, e assim por diante). Salientamos, no entanto, que nesse movimento de análise, outros elementos despontam e podem se tornar eixos que são igualmente importantes, embora

nosso foco seja a questão da constituição identitária docente dos licenciandos impulsionada pelo Pibid. Eis os eixos por nós subjetivamente identificados:

- Eixo 1 – Pibid como prática que gera autonomia.
- Eixo 2 – Percepção da inter-relação teoria e prática.
- Eixo 3 – Identificação com a docência (confirmação da vocação).
- Eixo 4 – Universidade-escola: uma relação circular.

Eixo 1 – Pibid como prática que gera autonomia

O eixo 1 apresentou elementos que apontaram o Pibid como forte aliado da formação acadêmica, no sentido de que graças à ênfase na prática em sala de aula real, foi possível construir a própria forma de ensinar, abrindo caminhos para o afloramento da autonomia docente:

- **FrL1:** “O Pibid abre portas para os futuros docentes vivenciarem com mais autonomia a prática da sala de aula”.
- **FrL2:** “O Pibid me proporcionou experiência em sala de aula [...] Como futura professora, vou levar esses aprendizados e outros para dentro da sala de aula, com mais autonomia e confiança”.
- **FrL3:** “O projeto tem grande relevância para nossas atuações como docentes, pois promove um cenário que nos leva a observar e participar do contexto escolar, sendo isso possível em totalidade somente na prática. [...] O projeto promove mais segurança e autonomia para quem está iniciando e quer saber como começar de fato sua prática”.
- **FrL4:** “Este projeto [Pibid] foi favorável para resgatar muitas das aprendizagens que obtive no curso de pedagogia e usufruir da oportunidade de captar novas aprendizagens na prática, conseguindo produzir algumas atuações autônomas como estagiária”.

A posição dos licenciandos nos fragmentos permite ratificar os fundamentos formativos que defendem um processo de formação que não apenas instrumentalize os licenciandos nas habilidades da docência, mas que vá além, capacitando-os para

exercerem a docência com confiança e autonomia pedagógica. Quando observamos a materialidade linguística dos dizeres destacados, emergem sentidos que enaltecem o Pibid, mas também apontam para o desejo dos discentes de serem profissionais seguros, além da motivação propiciada pelo Programa para o exercício da docência. É gratificante perceber esse potencial do Pibid, pois mesmo que estejamos diante de um cenário em que muitos professores estão desmotivados pela falta de disciplina dos alunos e a desvalorização de seu trabalho, esses graduandos indicam o desejo de se comprometer com a docência através de uma atuação competente e profissional.

Percebemos nos excertos, que no processo de inserção dos licenciandos no contexto escolar e nas dinâmicas vivenciadas emergem oportunidades de “captar novas aprendizagens” das práticas que vão aos poucos transformando a concepção de formação docente desses licenciandos, diferente de outros alunos que não tiveram a oportunidade de participar do Pibid e vivenciar a escola na sua dimensão real. Os fragmentos nos levam a outra possível interpretação, a de que há nos dizeres dos licenciandos uma reflexão de si em si a partir das experiências construídas na dimensão factual da escola.

Tardif (2011, p. 64) ratifica o que vimos comentando a partir dos fragmentos, quando diz que: “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros educativos, dos lugares de formação, etc.” Considerando essa perspectiva, trazemos a concepção de Canan (2012) de que o Pibid, de fato, tem levado à construção de saberes nas mais diversas manifestações; isso se verifica, já que os licenciandos apontam indícios do quanto o Programa lhes têm permitido vivenciar a docência de forma rica e variada.

Eixo 2 – Percepção da inter-relação teoria e prática

Sobre a percepção da inter-relação teoria e prática, o Pibid, em suas bases, destaca e reforça a indissolubilidade entre a teoria e a prática, entre saberes acadêmicos e saberes vivenciados no processo de formação docente. O Programa insiste na importância de os discentes em formação terem clara percepção dessa não dicotomização; entretanto, os discentes, ao falarem sobre essa inter-relação, deixam escapar que a dicotomia continua existindo, ficando evidente que a faculdade é o lugar da teorização, e fora de seus muros, o espaço de alguma prática. No entanto, o Pibid se legitima como uma ponte entre os dois mundos (o teórico e o prático), ao repararmos nos dizeres a seguir:

- **FrL5:** “O projeto [Pibid] me possibilitou o acompanhamento necessário para que maturasse a teoria explorando a prática. O espaço da faculdade em si é visto como um local de teoria. [...] a escola pública [...] foi um facilitador para experienciar na prática as teorias do aprendizado”

- **FrL6:** “Ter o acesso com a escola pública através do Pibid enquanto cursando o ensino superior, me permitiu uma maior vivência daquilo que aprendo em sala de aula como aluna do curso de Letras”.
- **FrL7:** “O Pibid auxiliou na conciliação da teoria acadêmica com a práxis da realidade na sala de aula e destravou o “medo” de assumir uma turma”.
- **FrL8:** “O espaço oportunizado [do Pibid] é o laboratório onde, de fato, eu pude experimentar [na prática] as teorias apreendidas”.

Quer dizer, ao participarem do Pibid e serem inseridos nas escolas por período maior que o previsto nos estágios curriculares, os licenciandos indicam ter havido aumento da experiência docente que, no futuro os fará melhores profissionais, e isso, graças à vivência e à possibilidade de conciliar teoria e prática num ambiente de sala de aula. Ou seja, nos dizeres emerge a concepção de que o Pibid atua como um caminho onde teoria e prática se intersectam; conforme discute Canan (2012, p. 38), é também uma forma de valorização dos docentes. Para Demo (2002, p. 17), “saber pensar não é só pensar. É também e, sobretudo, saber intervir. Teoria e prática, e vice-versa. Quem sabe pensar, entretanto, não faz por fazer, mas sabe por que e como faz”. E o “Pibid, além de propiciar uma experiência única, uma ponte entre a relação teoria e prática ainda na formação inicial, é um estímulo para que os acadêmicos continuem seguindo a carreira de educador” (CANAN, 2012, p. 39).

Por fim, no FrL8, a metáfora do Pibid como laboratório experimental de teorias “apreendidas” na faculdade é muito significativa, pois coloca o Pibid como um diferencial importante na formação docente dos licenciandos. Nessa imagem de Pibid como laboratório, destaca-se seu caráter propício à construção de metodologias inovadoras com reflexões e intervenções no processo de ensinar e aprender, além de fomentar diferentes saberes apreendidos no convívio da realidade do universo escolar.

Outra percepção digna de referência é o emprego do verbo “maturar” no excerto (FrL5 – “para que maturasse a teoria explorando a prática”) relacionado à inter-relação teoria e prática. Numa acepção simples, o verbo maturar aponta para um tornar-se melhor, uma busca de aperfeiçoamento na representação da habilidade buscada. Conforme o sentido figurado, “desenvolvimento, realização de alguma coisa, normalmente de conteúdo intelectual”¹. Na relação com o verbo “experenciar”, emerge o sentido de “maturação” de uma nova experiência, a qual conduz ao fortalecimento da autonomia, da qual não há retorno, seja no aspecto pessoal, seja no profissional. São mudanças que se desenrolam e que, por sua vez, impelem transformações nos graduandos e nas escolas parceiras.

.....
1 <https://www.dicio.com.br/maturacao/>.

É possível apreender que o processo de maturação do qual fala o FrL5 relaciona-se à comprovação e avaliação dos saberes adquiridos que se materializam não só pelas atividades programadas com as supervisões para a prática na sala de aula, mas principalmente pelas programações extraclasse como projetos comunitários, mostras culturais, vídeos e todos os outros mecanismos de registros idealizados pelos envolvidos no Pibid. Tais mecanismos são consolidados com pequenas iniciativas em sala de aula, fazendo com que crenças sejam desconstruídas ou redimensionadas a partir de interações variadas que dão lugar à maturação do saber docente. Isso remete ao que defende a educadora Eckert-Hoff (2002, p. 20), quando diz que “falar sobre o fazer leva [...] à reflexão e a um processo de maturação do saber-fazer”. É por isso que as concepções que sustentam uma prática docente equilibrada e em dia com a realidade escolar devem primeiramente centrar-se na observação de práticas pedagógicas condizentes com teorias de aprendizagem testadas e atuais que preparem os alunos para falarem sobre suas práticas.

Os fragmentos nos permitem apreender também que a participação no Pibid tem orientado os futuros docentes no processo de maturação do saber graças à construção das bases sólidas propiciada pela relação universidade e escola pública, contribuindo para que os participantes “encontrem sua verdade na construção da própria identidade que se realiza na convivência e nas relações sociocomunitárias e transcendentais do dia a dia” (CHALOUN, 2005).

Ainda coerente com o sentido de “maturar”, surge também o pressuposto de que o discente em formação se coloca como em condição de preparo, ou seja, seus conhecimentos, como frutos amadurecidos, estão prontos para serem consumidos, prontos para se disseminarem. Conforme Zabalza (1998, p. 84): “o objetivo básico da educação é a mudança e o crescimento ou maturação do indivíduo, isto é, uma meta mais profunda e complexa que uma simples aprendizagem intelectual [...] um conjunto de inter-relações dinâmicas”.

Eixo 3 – Identificação com a docência

Esse eixo perpassa grande parte dos dizeres dos licenciandos por destacar a identificação com a docência, ou seja, a confirmação da vocação, o que emerge nos dizeres identificados na materialidade linguística, apontando a vivência dos futuros docentes em plena articulação com seus anseios e identidade profissionais. Mendonça e Soares (2017, p. 7) discutem que o Pibid contribui “grandemente para que, a partir do maior envolvimento dos alunos com a escola, eles sejam levados a uma maior identificação com sua futura profissão”. Consideremos os fragmentos a seguir:

- **FrL9:** “[A] experiência que vivi como bolsista do Pibid criou em mim uma certeza: Quero ser professor!”

- **FrL10:** “Quando iniciei no projeto Pibid estava quase desistindo da faculdade [...] e quando me deparei com a sala de aula, apesar de muitos desafios, percebi que queria muito ser professora e lutei para estar hoje no último ano da licenciatura”.
- **FrL11:** “O Pibid me proporcionou experiências únicas que contribuíram para que eu me percebesse como professora, assumindo esse papel e desenvolvendo meu perfil educacional”.
- **FrL12:** “As experiências positivas e os desafios enfrentados ao longo do caminho reafirmaram minha decisão na área acadêmica”.

Os fragmentos não deixam dúvidas de que o Pibid reconstrói a noção de lugar de produção identitária dos licenciandos em suas diferentes concepções, o que pode ser observado nos dizeres dos quatro licenciandos, os quais evidenciam uma identidade docente sendo constituída e reafirmada a partir das experiências e vivências no ambiente escolar. Para Marcelo (2009, p. 112),

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. [...] O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

A constituição da identidade docente, por sua vez, se processa numa jornada vivenciada pelo sujeito, não de um dia para o outro, ou quando se torna adulto, mas ao longo de sua vida. No entanto, as experiências por que passa durante a formação podem cooperar para que o licenciando, aos poucos, se descubra ou reafirme sua vocação docente. Percebemos isso quando FrL9 incisivamente coloca que a participação no Pibid “criou [em mim] uma certeza: quero ser professor!”. Ou a situação de FrL10 que estava prestes a desistir da faculdade, mas quando se viu diante de uma turma na sala de aula, teve convicção do que realmente desejava ser como profissional: “Percebi que queria muito ser professora e lutei para estar hoje no último ano da licenciatura”.

Chama a atenção o quanto a experiência prática pode transformar passos ainda incertos ou titubeantes quanto à vocação profissional em posicionamentos firmes e certos. Também isso se revela no dizer do FrL11, quando a discente registra que foi com as experiências únicas no Pibid que ela “se percebeu como professora”. Há nos fragmentos uma identidade docente em construção, cuja vivência factual se converte em

um processo “intersubjetivo”, como diz Marcelo, “de interpretação de si mesma como pessoa dentro de um determinado contexto” (idem); no caso dos excertos destacados, esse contexto é a sala de aula.

O FrL10 merece destaque, porque apresenta paradoxos na sua materialidade linguística, ou seja, a aluna confessa seu desejo de desistir da licenciatura, mas por outro lado, confirma seu desejo de ser professora, “apesar” dos desafios, empregando o verbo “lutar”, com todas as suas nuances significativas que remetem à guerra, conflitos armados; no entanto, com isso, a discente ratifica a construção de sua identidade como futura docente, “apesar” das lutas que possam vir à frente.

Além disso, o emprego dos verbos “perceber-se” e reafirmar em FrL10/11/12 relacionados à profissão docente coloca o Pibid como um espaço privilegiado para a construção identitária docente, visto que para muitos a participação no Programa pode ser a primeira experiência de se sentir realmente um/a professor/a, ao assumir todos os encargos dessa profissão. São expressões que convergem para a noção de que a participação no Pibid se reveste de um *locus* importante onde a identidade profissional do/a aluno/a é gerada, construída e referida e que contribui para a confirmação (ou não) da vocação profissional dos licenciandos.

Há que se lembrar que, conforme indicam Leite, Ghedin e Almeida (2008), no geral, quando os licenciandos ingressam nos estágios, eles têm muita dificuldade em se perceberem como professores. Quando lemos os fragmentos dos licenciandos do Pibid, essa realidade indicada pelos autores parece paradoxal, o que coloca a participação no Pibid como uma saída para romper com o estigma que ronda o “ser estagiário” que virá mais à frente, já que no projeto de iniciação à docência os alunos bolsistas são vistos e recebidos pelas escolas parceiras e pelos alunos como professores em formação, o que os coloca em uma posição até certo ponto privilegiada.

Nóvoa (1992, p. 10) pontua sobre o processo de constituição da identidade, convergindo para o que emerge nos fragmentos destacados:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”.

Quer dizer, há a reiteração da decisão de ser professor/a, a confirmação da vocação no espaço oportunizado pelo Pibid, cujo movimento de dizer, aos poucos, constitui a identidade docente. As “experiências” vivenciadas pelos licenciandos e materializadas linguisticamente influenciaram a constituição identitária dos sujeitos e reverberaram novas identidades em construção. Isso nos remete a Larrosa (2002 apud LIMA;

KOCHHANN, 2018, p. 189), para quem “a ‘experiência’ pode ser compreendida como ‘aquilo que nos acontece’, ‘o que nos toca’, e que ‘os sentidos que damos a esse acontecido em nós’ produzem também a nossa identidade”.

Seguindo a linha de Larrosa (2002), Hall (2004, p. 108) defende que a identidade não necessariamente tem a ver com a questão “quem nós somos?”, mas “quem nós podemos nos tornar?”; o sujeito pode, se entendermos dessa forma, ao questionar-se desse ponto de vista, produzir novas identidades. Assim, esses indícios de constituição identitária docente nos ajudaram a entender melhor o processo de vir a ser docente e os caminhos percorridos para sua formação na passagem dos licenciandos pelo Pibid.

Eixo 4 – Universidade-escola: uma relação circular

Um último ponto a destacar é o potencial do Pibid para inter-relacionar universidade e escola pública, questão envolvida na segunda pergunta da pesquisa. Vale retomar que entre os objetivos do Pibid está o seu caráter integrador e multidisciplinar que visa também oportunizar a interação entre universidade e escola pública não só para possibilitar a articulação teoria e prática, mas também elevar a qualidade da formação inicial de professores enquanto dialoga com a realidade educacional no entorno da IES.

A relação universidade-escola no processo de formação docente se mostra, a partir das percepções dos licenciandos, como um espaço até certo ponto de trocas, no sentido de que ambas as instituições nutrem interesses comuns ao sintonizarem ações que culminarão com o aperfeiçoamento dos docentes em exercício nas escolas parceiras e com a melhora na formação profissional dos futuros professores e de aproximação, considerando que a missão do Pibid é contribuir para diminuir a distância entre os graduandos e a realidade da escola. Não menos relevante são as carências identificadas pelos graduandos e que contrapõem as instituições. Reparemos nos fragmentos:

- **FrL13:** “A relação universidade e escola pública foi de extrema importância, uma vez que cada um dos lados aprende e contribui para o aprendizado do outro”.
- **FrL14:** “A escola pública em contato com a universidade possibilita a vivência da experiência docente na prática, e auxilia a construção do profissional [...] Ela destravou o “medo” de assumir uma turma”.
- **FrL15:** “A universidade pode estar mais próxima da realidade da comunidade; [...] [a relação com ela] é importante para conhecer os desafios que enfrentaremos como futuros professores”.

- **FrL16:** “[A relação] com a escola pública foi um choque, pela falta de estrutura, materiais e metodologias alternativas para os alunos”.

É possível inferir um movimento circular na relação universidade-escola enquanto duas fontes produtoras de saber, em que cada uma enriquece a seu modo a construção do conhecimento da outra. Em especial, nos dois primeiros fragmentos esse movimento se sobressai, ou seja, há o reconhecimento da participação na escola como experiência formadora e como espaço de “vivência da experiência docente na prática” (FrL14).

A percepção de que a escola tem o que ensinar para a universidade nessa dialética soa relevante, ao se pensar que, no geral, costuma-se partir do pressuposto contrário de que a IES vai à escola parceira para ensinar. No dizer do bolsista do Pibid, “cada um dos lados aprende e contribui para o aprendizado do outro” (FrL13), num movimento circular.

Essa premissa aponta para a conscientização de que no encontro de ambas as instâncias educacionais há ganhos para o processo de ensino-aprendizagem na graduação, por um lado, considerando que, a partir das realidades e necessidades percebidas nas escolas parceiras, é possível identificar lacunas de conteúdos na graduação que, por sua vez, podem comprometer a participação dos graduandos em seu processo de iniciação à docência. Como exemplo, podemos citar a falta de ênfase aos dispositivos eletrônicos de ensino atuais à disposição, o desconhecimento de bases de dados na área do/a discente, o descaso com temas transversais que nem sempre são abordados como deveriam em algumas licenciaturas, levando o licenciando a desconhecer tais temas e não conseguir discutir e/ou se posicionar diante deles.

Conforme apontam os fragmentos, a vivência na escola parceira através do Pibid permitiu reflexões que retornaram ao espaço acadêmico, instituindo novos saberes necessários e imprescindíveis para que os licenciandos tenham desenvolvidas as competências necessárias antes de adentrarem a sala de aula. Sem contar a aproximação entre as instituições educacionais promovida pelo Pibid, a qual estreita os vínculos do futuro docente com o futuro espaço de trabalho, resultando em comprometimento e identificação com a carreira docente.

Outro ponto destacado em FrL16 diz respeito ao reconhecimento da contínua precarização das condições de trabalho docente, refletidas na falta de estrutura e de materiais para o ensino, o que causou “um choque” na participante do Pibid. Essa estrutura deficitária pode ser uma das razões para medos e desistências do magistério, levando à falta de estímulo para a escolha da docência como carreira profissional, ao consequente empobrecimento do ensino público e, muitas vezes, a um sentimento de perda da identidade docente. No entanto, segundo o FrL14, a relação com a escola pública lhe ajudou a destravar o “medo de assumir uma turma”, o que é comum acontecer, segundo Francischett, Giroto e Mormul (2012, p. 98). Para as autoras, o medo é uma sensação comum quando os licenciandos adentram pela primeira vez a sala de aula, mas aos poucos ele

vai sendo superado, graças ao apoio de colegas que estão no mesmo barco e professores à frente do projeto. Em vez do medo, aos poucos, o amadurecimento e a autonomia da formação vão assumindo seu lugar.

Considerações finais

Como foi possível inferir, o Pibid vem se consolidando como um contato bem-sucedido com a realidade escolar, através da realização e aplicação de planos de ação que extrapolam os limites institucionais, alcançando a comunidade no entorno da IES e da escola. São desenvolvimentos significativos que devem ser divulgados, planejados sempre com base no contexto circundante e comprometidos não só com a formação profissional e pessoal dos envolvidos, mas também com a transformação social.

Percebeu-se também que o Programa pode ser um instrumento motivador para a docência durante as licenciaturas, pois as respostas apontaram que muitas vezes a participação no Programa impediu a evasão escolar, a troca de curso ou a desistência da docência. Apesar da limitada bolsa recebida, esse recurso ajudou na manutenção acadêmica e familiar de alguns bolsistas, sendo o Pibid percebido como algo importante não só para o processo de consolidação de uma formação docente de qualidade, mas também para a continuidade dos estudos de muitos. É preciso, entretanto, lembrar que as condições inadequadas de trabalho, a falta de estrutura e de segurança nas escolas, além de salários pouco atrativos diante da sobrecarga de trabalho têm desanimado licenciandos e provocado abandono da carreira docente.

Destacamos ainda o potencial do Pibid de congregar formação teórica e prática, valorizar as licenciaturas, ao oferecer aos futuros docentes possibilidades de terem experiências práticas que se juntam aos subsídios teóricos advindos da academia, conforme indicaram as respostas analisadas. Somado a isso, os licenciandos também indicaram que sua passagem pelo Pibid os ajudou na sua constituição identitária docente e confirmou a sua vocação para a carreira profissional em formação, pois em muitos momentos estavam a ponto de desistir da licenciatura, ao lerem pesquisas e ouvirem os discursos midiáticos negativos sobre o ensino público que, via de regra, colocam a ênfase nas deficiências e não nos projetos e programas que têm dado certo.

De modo geral, merece consideração a instrumentalização propiciada pelo Pibid, pois os participantes da pesquisa destacaram ter diante de si as dificuldades reais inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e, com isso, aprenderam a lidar de forma adequada com os principais desafios e se muniram de confiança para assumirem seu papel docente com mais segurança. Sem contar que professores bem preparados e valorizados contribuirão para que a qualidade do ensino público melhore, um dos nove objetivos do Pibid, conforme prevê o primeiro documento sacramentando o seu início,

em 2007 (Edital nº 01/2007, MEC/Capes/FNDE)²: “Promover a melhoria da qualidade da educação básica”. Observa-se que a elevação da qualidade da formação inicial dos aspirantes à docência sempre esteve na matriz que instituiu o Programa.

Referências

BRASIL. **Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 38, de 13 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional à Docência - PIBID. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2010.

CANAN, S. R. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 24-43, jan./jul. 2012. Disponível em <https://bit.ly/3dxTNaL>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CHALOUB, S. B. **Informação verbal da diretora geral do CENSA**, – discurso proferido na festa de comemoração dos 80 anos da Instituição, em 02/03/2005.

DEMO, P. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez, 2002.

ECKERT-HOFF, B. M. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó: Argos, 2002.

FRANCISCHETT, M. N.; GIROTTO, E. D.; MORMUL, N. M. O PIBID como política pública de permanência no ensino superior e de formação de professores: um estudo de caso. **Revista Educere Et Educare**. Cascavel-PR, vol. 7, nº 13, 1º sem. 2012. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/6120/5259>. Acesso em: 03 de ago. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, S. Quem precisa de Identidade. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

.....
2 Oficialmente a efetivação prática do PIBID só se deu no primeiro semestre de 2009 e, na época, destinava-se apenas a Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Disponível em: <https://bit.ly/3s5miVZ>. Acesso em: 17 jun. 2020.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002.

LEITE, Y. U. F.; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: LiberLivro Editora, 2008.

LIMA, V. S. A.; KOCHHANN, M. E. R. Tecendo a constituição identitária do professor de matemática narrado nos memoriais. **ACTIO**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 184-204, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 15 de set. 2020.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.109-131, ago.-dez. 2009.

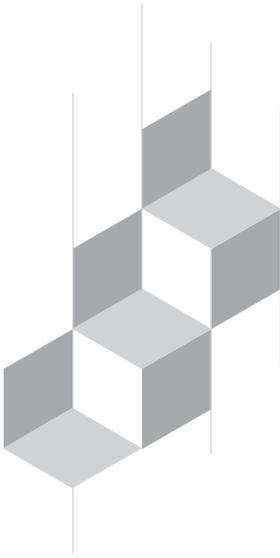
MENDONÇA, L. B.; SOARES, M. N. Influência do PIBID-UESB na construção da identidade docente de licenciandos de ciências biológicas. **Revista de Iniciação à Docência**. Jequié-BA, v. 2, n. 2, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3IzLh9y>. Acesso em: 10 de ago. 2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ZABALZA, M. **Didáctica da Educação Infantil**. Rio Tinto: Edições Asa/ Clube do Professor, 1998.



CAPÍTULO 2

Pibid: “iniciação à docência” ou “iniciação à ciência da docência”?

Stella de Mello Silva

Este relato de experiência se propõe a discutir uma hipótese levantada a partir da observação do projeto Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) – Letras-Português (2018-2019), articulado por alunos bolsistas de uma IES do interior de São Paulo e professores supervisores de uma escola pública da mesma região. As perguntas retóricas advindas da conclusão desta prática, a partir de um olhar sobre as políticas públicas relacionadas à formação inicial de estudantes, foram: “Por que a distinção entre iniciação à docência e iniciação científica?”; “Não seria a docência uma ciência?”; “Por que os órgãos de fomento estabelecem, nos textos de divulgação destes programas, terminologias tão díspares?” Nesse sentido, cabe refletir a respeito dos discursos sociais veiculados no que tange à educação neste país e se apropriar do processo pibidiano de atuação.

Portanto, a título de contexto, é importante colocar que a iniciativa Pibid configura-se, segundo o portal do MEC, num programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se comprometam com o exercício do magistério nas escolas públicas. Segundo o site supracitado, o Programa tem a intenção de:

[...] *unir* as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da *melhoria do ensino* nas escolas públicas [...]. Entre as propostas do Pibid está o *incentivo* à carreira do magistério nas áreas da educação básica com *maior carência* de professores com formação específica¹ (grifos da autora).

Sendo assim, partindo deste conceito, os alunos bolsistas se configuram como sujeitos a partir dos quais se valoriza a ação do magistério, os quais são apresentados à

1 Disponível em: <https://bit.ly/3rRgRd4>. Acesso em: 09 dez. 2021.

educação básica com o intuito de “antecipar o vínculo” entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública.

Em contrapartida, outra política pública educacional oferecida pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações é o Pibic (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) que, por sua vez, compromete-se a “promover uma ênfase científica aos novos talentos que estão para se formar”. Mais especificamente, o Pibic se apresenta da seguinte forma:

Serve como incentivo para se iniciar em *pesquisas científicas* em todas as áreas de conhecimento. Os *projetos de pesquisa* nos quais os alunos e as alunas participam devem ter *qualidade acadêmica, mérito científico* e orientação adequada por um *pesquisador qualificado*² (grifos da autora).

A questão colocada aqui é que pode haver a possibilidade de os movimentos de fomento para a formação inicial de profissionais docentes serem lidos, numa análise pouco acurada, como iniciativas ligadas a um tipo de “solidariedade social” e não a uma estrutura científica; enquanto que os projetos relacionados à formação inicial de profissionais não-docentes seria fundamentada a partir dos alicerces de uma “vocação científica”, de um compromisso com a “pesquisa”, o “engajamento” e a “qualidade acadêmica”.

Isto posto, seria importante discutir sobre o que seja a ciência e se a educação – com todas as suas variáveis, inclusive – configura-se uma ciência. Para tanto, será utilizada neste relato, como referência ao recorte epistemológico da ciência, a obra *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*, de Pierre Bourdieu (2004, p. 71-72), na qual lê-se:

A posição do professor, em qualquer nível que seja, me parece, de fato, muito dificilmente compatível com a posição do pesquisador. [...] *Infelizmente*, o que se chama ensino, de modo corrente, são lugares de transmissão codificada, rotinizada do saber, e uma parte considerável da inércia dos campos científicos vincula-se ao atraso estrutural resultante do fato de que as pessoas que ensinam são comumente desconectadas da atividade de pesquisa. Assim, *bizarramente*, não é exagerado dizer que o ensino é, em parte, um fator de inércia. Os professores têm interesses inconscientes pela inércia. Uma vez que não estão diretamente conectados à pesquisa viva, são solidários da rotina, pelo simples fato de estarem, estatutariamente, um pouquinho à margem, e eles têm, mesmo, às vezes, um interesse inconsciente em desqualificar o que é eminente. (grifos da autora)

Os advérbios destacados na citação corroboram a inferência de que o autor não desdenha da profissionalização docente enquanto campo de pesquisa. Muito

.....
2 <http://www.inpe.br/bolsas/>

contrariamente a isso, ele reforça a necessidade incontestada de se constituir o ato da docência como algo não banalizado e não rotinizado.

Quando visto por esta ótica, o Pibid em nada se difere do Pibic desde que tenha sobre si um olhar de campo científico, de espaço de pesquisa, de autonomia profissional e, por que não, professoral. Ao partir-se do pressuposto de que todo estudo científico inicia-se de um método científico, observa-se que a proposta Pibid pode configurar-se um meio de se fazer ciência, já que se vale da estrutura organizacional do método científico, a saber: a) geração do problema de pesquisa; b) revisão bibliográfica; c) formulação de hipótese; d) realização de um experimento; e) validação ou refutação de hipóteses.

É por conta deste contexto que o tópico seguinte tem por objetivo apresentar a metodologia de trabalho do Pibid em questão, visando discutir o cunho científico deste projeto curiosamente não nomeado como “ciência”, mas desassociado dela a partir do próprio termo “docência”.

Método de trabalho – Pibid Letras

Como já é sabido da comunidade acadêmica, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – antes de ser aplicado em seus espaços finais de atuação – submete-se a um processo seletivo a partir do qual são avaliados os subprojetos idealizados pelas IES interessadas na implementação do Programa. No caso do Pibid utilizado como mote para este artigo, as seguintes ações pertinentes ao projeto de Letras-Português foram listadas na proposta aprovada pela Capes (grifos da autora):

1. *Estudo* do projeto pedagógico da escola parceira, bem como do planejamento do professor supervisor;
2. Participação nas *reuniões* pedagógicas da escola parceira;
3. Discussão, por meio de *encontros/seminários programados*, das propostas didático-pedagógicas da escola e dos supervisores;
4. *Seminários* internos Pibid e *Encontros de Iniciação Científica* promovidos pela própria IES para *discussão de conceitos teóricos e pedagógicos* da área do ensino de língua portuguesa visando à preparação dos pibidianos para uma *observação teoricamente informada* da prática docente dos supervisores;
5. Seminários e encontros para *discussão e preparação de materiais didáticos* que possam ajudar os professores supervisores em sua prática docente;
6. Preparação, por parte dos pibidianos, de temas relacionados com o ensino de língua portuguesa e o desenvolvimento das *habilidades orais e escritas na língua materna*;
7. Encontros recorrentes entre pibidianos e supervisores para troca de experiências sobre os diferentes temas preparados e as *diversas metodologias aplicadas* em sala de aula;

8. Encontros para apresentação e *discussão de casos didático-pedagógicos* provenientes da atuação do bolsista na escola parceira;
9. Aplicação, por parte dos pibidianos, com a anuência e colaboração dos supervisores, de novas *estratégias didáticas* decorrentes do trabalho colaborativo entre bolsistas e professores supervisores, a saber: *coleta de dados* na comunidade por meio de entrevistas locais; *entrevistas* cedidas à Rádio Universitária da IES, tanto de membros da comunidade quanto dos pibidianos e alunos da educação básica da unidade escolar em que o Pibid é aplicado; elaboração de jornais e panfletos locais com o intuito de informar e conscientizar a comunidade; demais produções textuais que tenham, no *uso-reflexão-uso das ferramentas linguageiras* um sentido de pertencimento e *utilidade social*;
10. *Sistematização* semestral de todas as atividades desenvolvidas no âmbito deste subprojeto por meio da elaboração de um *artigo final*, apresentado no Encontro de Iniciação Científica (Enaic) promovido semestralmente pela IES;
11. Manutenção de um grupo de pesquisa sobre os eixos temáticos da Educomunicação – fundamentação epistemológica do Pibid de Letras-Português, com a participação dos alunos-bolsistas, professor supervisor e coordenador do subprojeto de Letras;
12. Elaboração e *aplicação* de projetos escolares envolvendo os eixos temáticos da Educomunicação, além de outros projetos que a escola parceira tenha interesse em desenvolver;
13. Criação de *produtos educacionais* como *divulgadores de cultura e ciência* a partir das *atividades jornalísticas/comunicativas* desenvolvidas no semestre.³

Nota-se que as atividades de planejamento deste Pibid estão amalgamadas às ações científicas da universidade (vide grifos), incluindo coleta e discussão de dados – não só com a comunidade acadêmica da IES – mas com a comunidade escolar e com a comunidade do entorno da escola parceira. Não seria leviano afirmar que, inclusive, existe uma preocupação com a divulgação científica e cultural do conhecimento construído em ambiente escolar formal e, de novo, isso pode ser notado nos três nichos – universidade, escola e comunidade – validados a partir da própria fundamentação epistemológica eleita pelo subprojeto norteador: a Educomunicação.

E foi somente por conta de um ecossistema científico que, orientados por estas ações científico-educacionais, o grupo de 24 bolsistas produziu – em conjunto com alunos do ensino fundamental II, professores supervisores e coordenadores de área – ao longo dos três semestres de trabalho na escola parceira, três materiais educacionais, a saber: um programa de rádio local⁴ – 2º semestre de 2018; uma série de vídeos

3 Texto adaptado de documentos da autora. Disponível em: <https://bit.ly/3lQTmgd>. Acesso em 29 set. 2022.

4 Disponível em: <https://bit.ly/3pGLT4v>. Acesso em 29 set. 2022.

documentais e testemunhais no YouTube⁵ – 1º semestre de 2019; um ebook⁶ – 2º semestre de 2019.

Os três produtos educacionais foram os resultados de três semestres de trabalho acadêmico-científico do Pibid que norteia este artigo e todos eles mereceriam um espaço no presente relato, mas isso será feito em outra oportunidade; por ora, o programa de rádio (2º semestre de 2018) será o recorte de análise desta pesquisa.

Entendendo a execução do Programa

A princípio – em discussão com os alunos pibidianos, a coordenadora de área do Pibid-Letras e os professores supervisores – a ideia era inaugurar uma rádio comunitária na escola. Entretanto, averiguou-se que o próprio município tinha uma necessidade latente: a rádio local, que atendia à cidade, gostaria de oferecer serviços mais relevantes à população e não “tocar música sertaneja 24 horas na programação” – segundo palavras do administrador e locutor da Rádio Dinâmica FM.

Observada esta demanda e entendendo que seria possível uma interlocução entre o currículo escolar, o veículo de comunicação da rádio e a necessidade social de amplitude municipal, iniciaram-se as articulações com os devidos atores sociais envolvidos. A comoção entre os alunos pibidianos foi notável e, imediatamente à percepção da demanda social, iniciou-se um trabalho de pesquisa não só entre os próprios universitários bolsistas, mas entre os alunos do ensino fundamental II da escola parceira e vários textos coletivos, do 6º ao 9º ano, foram produzidos pelos próprios alunos a partir de entrevistas e pesquisas bibliográficas.

A seguir, no quadro 1, dados extraídos de um dos relatórios parciais enviados à Capes, referente ao processo de trabalho dos pibidianos com a Rádio Dinâmica FM e a escola parceira:

Quadro 1 - Dados extraídos de um dos relatórios parciais enviados à Capes

Reunião sobre “A criação de uma lauda de rádio” (dez. 2018)

1. **Objetivo:** identificar os elementos que constituem uma lauda de rádio
2. **Descrição da atividade:** no dia 02/10/18, utilizaram-se metodologias lúdicas (ativas, imersivas, analíticas e ágeis – já descritas em outro relatório) com a turma do 8º ano C. A partir de cartolinas e canetas coloridas como elemento de tecnologia, os discentes elaboraram um modelo de lauda de rádio, a partir de pesquisa prévia sobre este gênero textual.

5 Disponível em: <https://bit.ly/3oBaUyS>. Acesso em 29 set. 2022.

6 Disponível em: <https://bit.ly/308A3HB>. Acesso em 29 set. 2022.

- 3. Resultados alcançados:** percebeu-se crescimento não só no processo de aprendizagem dos alunos (percepção estrutural e de finalidade dos gêneros textuais, por exemplo), mas também em relação à aplicabilidade destes conhecimentos obtidos a partir da produção dos roteiros criados em sala para apresentação posterior – oral – na Rádio Dinâmica FM. Assim, conteúdos como “tipos e gêneros textuais”, “argumentação”, “figuras de linguagem”, dentre outros, puderam facilmente ser relacionados aos roteiros de rádio ao mesmo tempo em que foram instrumentos úteis de atendimento à comunidade local.
- 4. Especificidades observadas no processo:** a) abordagens lúdicas e interativas – facilitaram a compreensão do gênero textual “lauda de rádio”; b) o processo de produção de laudas individuais, com a tutoria de cada pibidiano, possibilitou que os alunos da escola parceira analisassem a própria produção textual e adequassem as variedades linguísticas à esfera de circulação do texto em questão; c) as reuniões entre pibidianos para a elaboração de planos de aula, quinzenalmente, foram essenciais para o planejamento das intervenções a partir da análise dos dados coletados entre os alunos do 8º ano (texto diagnóstico, por exemplo), escolha das estratégias (tipo de metodologia ideal, por exemplo) e reflexão sobre os resultados da avaliação final (aqui não se lê “prova”, mas um processo de discussão sobre o que foi construído e o que poderia ser aprimorado); d) percebeu-se que os conteúdos aprendidos na instituição de ensino superior aproximam-se diretamente da realidade escolar – tanto cognitiva quanto didaticamente; e) observou-se que após o início do Pibid na rede pública em questão, o professor supervisor (professor regente do 8º ano C) aperfeiçoou sua didática, demonstrando interesse em diversificar e ampliar sua práxis pedagógica; f) quebrou-se o paradigma de que aula de português é uma série de regras sem aplicabilidade porque, na elaboração das laudas da rádio e na gravação oral dos programas, os alunos tiveram a consciência do uso-reflexão-uso da língua.
- 5. Dificuldades encontradas no processo:** a) certa resistência, por parte da escola participante, quanto ao grupo de pibidianos e às atividades propostas visto que as ações envolviam dinamismo espacial e um “barulho” por parte dos alunos; b) o calendário escolar “apertado” no último bimestre; c) um certo grau de desinteresse por parte do professor supervisor no início do projeto, o que nos fez repensar a abordagem frente ao profissional na tentativa de “convencê-lo” de que a proposta educacional traria resultados palpáveis à turma.

Fonte: documentos da autora (dez 2018)

É perceptível o movimento didático-científico na prática dos universitários pibidianos se comparado o relatório parcial acima com a estrutura organizacional do método científico, já descrito aqui: a) geração do problema de pesquisa (identificação de um conteúdo do currículo escolar ao qual deva-se agregar significado e aplicabilidade; b) revisão bibliográfica (citação da influência da universidade – como fonte teórica – sobre a realidade escolar); c) formulação de hipótese (percepção de que o estudo da língua materna, da forma como se configura hoje, não dá conta das demandas reais do alunado); d) realização de um experimento (elaboração de um programa de rádio

em que o conteúdo curricular estudado seja aplicado e ressignificado); e) validação ou refutação de hipóteses (sucesso acadêmico, cognitivo e social da finalização do programa de rádio).

Interessante notar que no item 5 do quadro anterior, os pibidianos fazem menção às dificuldades encontradas – e enfrentadas – no processo, o que não exclui a proposta de ter um cunho científico. Muito pelo contrário, é na observância e na reflexão sobre as variáveis da pesquisa que se cresce em autonomia científica. Ao alunado universitário pontuar que houve um “desinteresse por parte do professor supervisor no início do projeto” nota-se que, paralelamente a este dado, houve uma preocupação do bolsista em aprimorar seus argumentos e suas intervenções frente à atividade proposta, no sentido de conseguir um “aliado” na figura do docente para validar a ação educacional.

É a partir deste contexto que o próximo tópico se inicia, fazendo um recorte mais específico em relação à posição do professor supervisor como um dos agentes responsáveis pela produção acadêmico-científica do Pibid em diálogo com os alunos bolsistas e a escola parceira.

Produção acadêmico-científica – Pibid

Em entrevista com os alunos bolsistas do Pibid de Letras-Português (2018-2019), quando perguntados se enxergavam o Pibid como um projeto científico, de iniciação científica, se porventura se sentiam pesquisadores durante o processo, as respostas deram conta de um grupo que se considerou, ao final dos três semestres desta edição, privilegiado no quesito uso-reflexão-uso das teorias universitárias. Identificaram que sua percepção do ambiente escolar na educação básica tinha diferenciais em relação ao restante da turma do curso, conforme se lê nos dois depoimentos a seguir:

- **Pibidiano A:** “Eu acho que foi... muito científico... A gente teve que pesquisar, testar o que a gente estava descobrindo... Era iniciação científica! A gente utilizava um método e a gente ia lá e testava. Daí dava certo uma vez e não dava na outra, ou relativamente. A cada reunião, a cada leitura e a cada planejamento, era essa sensação. Parecia que a cada semestre ela ficava maior [a sensação de estar pesquisando].”
- **Pibidiano B:** “Em nosso caso, do grupo de pibidianos com quem trabalhei, era ciência, sim! Conhecemos a fundamentação epistemológica da educação e tivemos acesso a teóricos que nos deram embasamento, nos ajudaram a planejar as aulas. As reuniões quinzenais permitiram que a gente trocasse

ideias, reflexões e experiências e, na prática, entendemos a responsabilidade que é ser considerado um professor e os desafios da função. Os relatórios que fizemos no final de cada semestre deram a certeza de que estávamos envolvidos num projeto científico e as apresentações dos nossos trabalhos em eventos como o Enaic – tricampi da IES – e “Semana de Letras”, mostraram que estávamos envolvidos em “algo maior”, algo a ser compartilhado. O tempo da graduação em Letras é “rápido”. Por termos iniciado o Pibid no 2º semestre, ele foi fundamental para entendermos o que é ser um pesquisador científico, o que é fazer ciência na educação.”

Essa autopercepção acadêmico-científica dos depoentes reforça o tom cientificista da proposta Pibid, principalmente quando se refere à tríade escola pública, universidade e pesquisa. O ir e vir entre a prática em chão escolar e os bancos universitários só pôde acontecer mediante observação, coleta de dados, contrapontos entre fundamentação epistemológica e prática docente, mudança de estratégias, aplicação de intervenções inúmeras para, enfim, validar ou refutar a tese inicial.

Entretanto, é importante colocar neste relato de experiência que os alunos bolsistas não participaram do Pibid sozinhos, mas estabeleceram vínculos semanais com os chamados professores supervisores (docentes efetivos da escola parceira). A respeito destes profissionais, é curioso observar a forma como interpretaram o trabalho dos pibidianos, num primeiro momento. Em relatório mensal enviado para a Capes no início do projeto (1º semestre de 2018) nota-se, em algumas falas do professor supervisor, expressões generalizantes e/ou evasivas quanto às atividades e à contribuição dos universitários, como se vê a seguir no quadro 2 (grifos da autora):

Quadro 2 - Relatório mensal enviado para a Capes no início do projeto

1. Metas a serem alcançadas no mês pelo/a supervisor/a em conjunto com os bolsistas:

- *Elaboração das histórias* na sala de informática (quadrinhos, cordel e contos mitológicos).
- *Revisão das histórias* na sala de informática (quadrinhos, cordel e contos mitológicos).
- *Ensaio* com os alunos para o lançamento do e-book.

2. Atividades realizadas pelo/a supervisor/a, para alcançar as metas:

- Incentivo na produção escrita das histórias para o e-book, *auxiliando na escrita*, quando solicitado.
- Providências quanto a tudo o que os bolsistas precisavam para realizar as atividades: *preparação da sala de informática*, dicionários, cartolinas, pincéis atômicos, lápis de cor e livros de cordel.
- *Cobrança da revisão das produções* pelos alunos junto com os bolsistas e orientação quanto ao uso correto da língua portuguesa.

3. Resultados atingidos no período:

- Houve *boa participação* dos alunos com, aproximadamente, 66 estudantes. Os grupos *continuaram com a escrita* das suas produções textuais. Cada vez mais, *mostraram-se empenhados* com os colegas de equipe e *motivados na produção* de suas histórias, escrevendo com empenho e criatividade.

4. Metas a serem alcançadas no próximo mês:

- *Revisão das produções textuais* pelos grupos dos alunos.

5. Outras observações relevantes:

- Os bolsistas conseguiram fazer com que todos os *alunos*, cada vez *mais interessados*, participassem das atividades propostas por eles, pois queriam ver o trabalho finalizado, pronto. Esperamos que, como sempre, fique um *trabalho interessante e criativo*, pois isso fará com que eles *fiquem orgulhosos de si próprios* e entendam a importância do *desenvolvimento do protagonismo de cada um*.

Fonte: documentos da autora (dez. 2018)

O discurso acima pertence a um professor supervisor que estava “há anos”, segundo ele, com a mesma turma. Praticava a mesma didática “há anos” com esta turma e “sempre deu certo”. Ainda citando suas palavras, o importante para ele era o “acolhimento” e a “reflexão” sobre o fazer pedagógico e que estas “metodologias novas” eram mais uma das “modinhas pedagógicas” da educação. Entretanto, Pereira (2019) faz uma séria pontuação a respeito da importância da fundamentação teórica como constitutiva da práxis docente:

Percebemos que há uma clara defesa pelo “talento”, nato ou desenvolvido na prática diária, em detrimento do saber acadêmico, histórico e comprovado. No entanto, o discurso do “profissional reflexivo” pode nos enganar, nos levando a pensar que esta reflexão seria a mais importante em todo processo educativo. Certamente não desprezamos a reflexão sobre as ações práticas, mas neste caso, temos claramente um discurso contraditório, onde uma expressão sedutora pode nos levar a uma compreensão fragmentada do papel educativo, por conceber a formação acadêmica inadequada e o conhecimento prático como sendo o único a ser considerado (2019, p. 25).

Sendo assim, o próximo tópico discutirá a estrutura final do Pibid em questão, a fim de que tenhamos clara a posição deste projeto enquanto formador de uma docência mais científica e pesquisadora, de uma equipe professoral mais comprometida com a aplicação de uma fundamentação teórica em sua prática, bem como com a cautela de discutir resultados com seus pares, consigo mesmo e com a comunidade.

Discussão

Finalizando as discussões sobre o papel do professorado na contemporaneidade tendo o Pibid como política pública que incentiva uma profissionalização docente a partir da melhoria da formação inicial de professores, faz-se necessário retomar a estrutura organizacional do método científico, a saber: a) geração do problema de pesquisa; b) revisão bibliográfica; c) formulação de hipótese; d) realização de um experimento; e) validação ou refutação de hipóteses.

Feito isso, repara-se, a partir da leitura de um dos relatórios parciais enviados para a Capes pelo coordenador de área do Pibid Letras-Português (2018-19) – projeto observado neste relato de experiência – que o caminho estruturado é de cunho didático-científico, desde a observação inicial da escola parceira até a criação de um produto educacional que, no caso em específico, foram os programas de rádio para a Rádio Dinâmica FM (alocada no município em que funciona a escola parceira). Seguem, no quadro 3 etapas descritas no relatório emitido pela docente universitária da IES:

Quadro 3 – Relatório emitido pela docente universitária da IES

Objetivo da atividade	Descrição sucinta da atividade	Resultados alcançados
1. Visitar a escola parceira, com a intenção de observar o espaço no qual seria aplicado o projeto.	1. No dia 15 de agosto os alunos-bolsistas visitaram a escola parceira e foram acompanhados pela coordenadora do subprojeto de Letras-Português, bem como dos professores-supervisores, da diretora da escola e do vice-diretor. Os pibidianos fizeram anotações do que viram (materiais tecnológicos disponíveis, quadras, lousas, biblioteca, cantina) e do que sentiram (indisciplina, falta de recursos didático-pedagógicos, alunos malnutridos).	1. Esta atividade foi relevante no sentido de apresentar ao aluno-bolsista uma escola “real” e não aquela “teorizada” nos bancos da universidade. A indisciplina, a falta de recursos humanos e financeiros, a burocracia, a carência afetiva dos alunos, a necessidade de planejamento e criatividade para um docente, todos estes foram elementos relevantes para a reflexão dos futuros professores.

Objetivo da atividade	Descrição sucinta da atividade	Resultados alcançados
<p>2. Participar de reuniões quinzenais, com a intenção de planejar as aulas na escola parceira, bem como estudar a fundamentação teórica do subprojeto.</p>	<p>2. As reuniões quinzenais iniciavam-se com uma reflexão sobre a prática pedagógica e, após este primeiro momento, eram sempre divididas em: a) compartilhamento de experiências na escola parceira; b) estudo epistemológico sobre educomunicação; c) planejamento quinzenal de aulas na escola parceira; d) demandas que não constavam da agenda.</p>	<p>2. Estes encontros foram muito importantes porque, no momento do compartilhamento das experiências vividas na escola parceira, os alunos bolsistas compreendiam que os desafios que haviam enfrentado na semana não eram únicos de seus grupos, mas de todos os outros colegas. Assim, os grupos se autoalimentavam, tanto em motivação quanto em ideias teórico-pedagógicas. Além disso, o estudo pontual sobre Educomunicação expandia as possibilidades de ação tanto em sala quanto fora dela, aprofundando o vínculo entre os alunos da educação básica e os pibidianos.</p>
<p>3. Analisar o plano de ensino e o material didático fornecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo — em parceria com os professores supervisores — com a intenção de contextualizar o aluno bolsista da grade curricular com a qual trabalharia no projeto.</p>	<p>3. Assim que o plano de ensino e o material didático do município foram solicitados aos professores supervisores, imediatamente foram entregues aos pibidianos que, a princípio, ficaram impressionados com a quantidade de “conteúdo” do material. Após um planejamento estratégico entre o que deveria ser trabalhado na escola e as necessidades sociais dos alunos da escola parceira, traçou-se um plano de ação elaborado a partir de um trabalho educacional.</p>	<p>3. Notou-se a quantidade relevante de conteúdos com os quais se trabalha na educação básica, principalmente na questão de produção de texto associada à gramática. Isso gerou nos bolsistas uma preocupação maior com a própria formação, com a sua própria necessidade de embasamento gramatical e textual, a fim de que possam contribuir de maneira mais competente com a formação dos alunos da educação básica.</p>
<p>4. Observar o dia a dia em sala de aula e atuar nela, com a intenção de tomar conhecimento das demandas da educação básica no ensino público e propor intervenções contextualizadas às necessidades locais.</p>	<p>4. Os alunos bolsistas, observando o ritual escolar, tiveram que pensar em estratégias para a criação de vínculo pessoal, antes de qualquer atuação pedagógica. Prepararam dinâmicas, levaram premiações para pequenas gincanas em sala para, só depois, conseguirem o sucesso acadêmico que haviam esperado logo no primeiro dia de observação. Também mostraram interesse pelo alunado, questionando-o sobre suas necessidades pessoais e coletivas, oferecendo oportunidades de superação frente à construção de um programa de rádio que compartilhasse — e resolvesse — estas demandas.</p>	<p>4. Os bolsistas notaram que nem sempre se faz necessária a aula expositiva para a solidificação de um conceito e que os próprios alunos sinalizaram estar cansados desse formato de ensino-aprendizagem. Também perceberam que uma abordagem lúdica — como a produção de um programa de rádio, por exemplo — não pode ser desprovida de fundamentação teórica, de intenções cognitivas e acadêmicas.</p>

Objetivo da atividade	Descrição sucinta da atividade	Resultados alcançados
5. Participar de oficinas de rádio comunitária, com a intenção de compreender este veículo de comunicação como uma ferramenta de educação social.	5. Em parceria com a Rádio Universitária da IES, num primeiro momento, e, posteriormente, com a Rádio Dinâmica FM, do município no qual o Pibid atuava, os pibidianos conheceram o ambiente radiofônico, os gêneros textuais com os quais trabalham (tanto escritos quanto orais) e todas as possibilidades de formato de programas deste canal de comunicação, adequando-os para o estudo curricular realizado na escola parceira.	5. O maior resultado das oficinas em rádio foi a questão do autoaprendizado dos pibidianos. A maioria deles percebeu a própria necessidade de melhorar a articulação vocal, a coesão e a coerência textuais.
6. Participação no Fórum de Licenciaturas da IES, com a intenção de compartilhar experiências advindas de outros cursos formadores de professores.	6. Alguns pibidianos deste subprojeto representaram o Pibid de Letras-Português num Fórum Tricampi da IES, do qual participaram todos os cursos de licenciatura da universidade, incluindo os projetos Pibid e Residência Pedagógica. Neste evento, puderam ser expostos os primeiros resultados, as primeiras impressões dos alunos bolsistas de Letras, a despeito dos poucos meses de trabalho nesta proposta.	6. Os alunos participantes deste encontro compartilharam a satisfação em perceberem que o subprojeto do qual faziam parte já colhia resultados inovadores e motivadores, independentemente de estarem, na época, com poucos meses de trabalho apenas. Também retornaram motivados com resultados de outros projetos de outros núcleos do Pibid, compreendendo que é possível construir uma escola pública de qualidade.
7. Participação no Congresso Pibid Tricampi da IES, com a intenção de socializar, com outros subprojetos, os relatos de experiência locais (outras escolas do interior de São Paulo, bem como em escolas da capital, nos cursos de educação física, pedagogia, história, letras, matemática e biologia).	7. Este congresso aconteceu em parceria com o Enaic (Encontro Nacional de Iniciação Científica) e abrangeu, além do Pibid e a Residência Pedagógica, todos os cursos de graduação da universidade. Houve uma mesa redonda inicial sobre o tema “Tecnologia e Inovação no Ensino Superior” e, na sequência, apresentações de TCCs, artigos de iniciação científica e relatos de experiência.	7. A despeito da ansiedade dos alunos pibidianos para apresentarem o primeiro relato de experiência em congresso, todos os grupos ofereceram à banca materiais bem elaborados – estética e textualmente – dentro do tempo estipulado e com grande valia acadêmica. A fundamentação teórica “Educomunicação” chamou a atenção dos congressistas por conta do grau de ineditismo, e outras práticas (de outras subáreas) agregaram valor ao trabalho que está sendo realizado com Letras (como foto-arte em Educação Física, por exemplo).

Fonte: documentos da autora (dez. 2018)

Portanto, faz-se necessário repensar o fazer pedagógico a partir de uma ótica didático-científica sem, é claro, perder de vista o processo subjetivo do ensino-aprendizagem no qual estão colocados – e nunca serão contrariados – o acolhimento, o olhar do outro, a empatia, e tantas outras habilidades e competências indiscutivelmente necessárias para a práxis pedagógica.

Considerações finais

Concluindo as ponderações realizadas até aqui, afirmamos que se faz necessária a valorização das políticas públicas como vias de (des)construção de paradigmas relacionados à educação e ao papel dos professores no Brasil e, quanto a isso, o Pibid cumpre seu papel a partir do que se lê em seus editais, à medida que motiva seus alunos bolsistas, seus professores supervisores e seus coordenadores de área a pesquisarem, contraporem posições e dados, redimensionarem suas metodologias e sua práxis. Mesmo porque, é como se lê em André (2008, p. 110): “A concepção de professor como um investigador e produtor de conhecimentos com repercussão na melhoria da prática pedagógica não é recente”. E, como o mesmo autor afirma, uma prática docente que envolve pesquisa, requer “planejamento, discussões, coleta de dados, análises, reelaborações (p. 114)”.

Entretanto, é necessária uma ressalva no que tange ao ato de pesquisa que, por sua vez, precede a produção científica no campo da educação: a representação verdadeira e, portanto, útil para a ação. A respeito disso escreve Bourdieu (2004, p. 18):

Não creio que basta reunir um grupo para produzir a reflexão científica, mas acredito que, com a condição de instaurar uma tal estrutura de troca que traga em si mesma o princípio de sua própria regulação, podem-se instaurar formas de reflexão que hoje não têm lugar e que podem ir além de todas as especulações de especialistas (sobretudo em “cientometria”) e de todas as recomendações de comitês e comissões.

Ou seja, o empoderamento da prática docente pode ser visto a partir da ótica científica, porque todas as produções culturais são objetos de análises com pretensões científicas; mas é preciso fugir da dicotomia existente entre aqueles que dizem que basta saber a teoria sobre o assunto e daqueles que defendem uma relação entre a teoria e a prática insistindo em relacioná-las apenas com o mundo social ou econômico que as envolve. Há mais, muito mais dentro do campo científico educacional: o capital cultural, a reprodução, os excluídos do interior, a violência simbólica, o habitus, as categorias do juízo professoral – segundo o próprio Pierre Bourdieu elenca.

Por estes e outros motivos, traçados neste relato e/ou observados no cotidiano de projetos como o Pibid, é que reitero uma sugestão provocativa de mudança

gráfico-semântica da sigla: de Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), para Pibicid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Ciência da Docência). Mesmo porque, a necessidade de perceber a educação a partir de uma ótica holística, reitera a visão de Feijão e Justa (2013, p. 34) ao afirmarem que “[...] o modo de produzir e tratar o conhecimento pela fragmentação sucessiva esgotou sua possibilidade de continuar a contribuir para o avanço da cultura humana [...]”.

Tratemos, pois, a educação como uma possibilidade de algo que seja maior que a soma das partes; que transcenda os limites disciplinares e conceituais do conhecimento; que seja, por fim, uma profissão científica, polivalente, criativa e renovadora.

Referências

AMORIM, S. S.; FERRONATO, C. J. O processo de profissionalização docente e a criação da Escola Normal em Sergipe (1827-1879). **Educar em Revista**, [S.l.], v. 29, n. 49, p. 209-225, jun. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3oElCVf>. Acesso em: 30 set. 2022.

ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2008.

BOURDIEU, P. **Travail et travailleurs en Algérie**. Paris: Mouton, 1963.

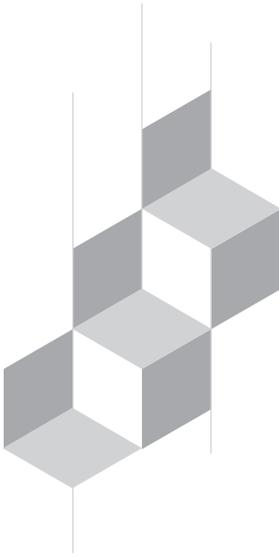
BOURDIEU, P. **Les étudiants et leurs études**. Paris: Mouton, 1964.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia do campo científico**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

FEIJÃO, E. J.; JUSTA, G. **Competências e habilidades necessárias ao educador contemporâneo**. São Paulo: Editora Opção, 2013.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

PEREIRA, E. P. R. Discursos e contradições no campo da formação docente: em defesa da práxis acadêmica. **Revista contextura**, Belo Horizonte, nº 14, out. 2019, p. 21-32. Disponível em: <https://bit.ly/3EAKUcm>. Acesso em: 30 set. 2022.



CAPÍTULO 3

Constituição da autonomia na formação docente no âmbito do Pibid: algumas reflexões a partir da atuação colaborativa na perspectiva da educação inclusiva

Claudia Regina Mosca Giroto
Luciana Aparecida de Araújo
Ágatha Assis B. dos Santos

Neste capítulo abordamos a constituição da autonomia na formação docente propiciada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a partir da atuação colaborativa na perspectiva da educação inclusiva, tematizada no subprojeto “Educação Inclusiva e Ensino Colaborativo nos anos iniciais e na educação de jovens e adultos”, desenvolvido junto ao Núcleo Pibid/Pedagogia, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Unesp, campus de Marília/SP, no período de 2018 a 2019.

Vale reforçar que o Pibid é um programa que concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, uma vez que seu regulamento prevê que:

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, doravante denominado Pibid, tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010. Art. 2º O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Art. 3º Os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de

professores de educação básica e orientação de professores das IES. Parágrafo único. O apoio do Programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades (BRASIL, 2016, p. 3).

Criado pelo Ministério de Educação, em 2007, e implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), com o intuito de valorizar o magistério e contribuir com a formação de graduandos em licenciatura plena das instituições federais e estaduais de educação superior, o Programa contempla propostas de projetos de iniciação à docência de instituições federais e estaduais de ensino superior, além de institutos federais de educação, ciência e tecnologia com cursos de licenciatura que se enquadrem na avaliação satisfatória do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Todavia, os estabelecimentos devem ter consolidado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos municípios e dos estados, prevendo a participação dos bolsistas do Pibid em atividades nas escolas públicas (BRASIL, 2016, p. 3), considerando os seguintes objetivos:

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

Com base nesses objetivos, a funcionalidade desse Programa está ligada às Instituições de Educação Superior interessadas em participar do Pibid, que devem apresentar à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. As instituições aprovadas pela Capes recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Os bolsistas do Pibid são escolhidos por meio de processos seletivos promovidos por cada IES (BRASIL, 2016).

A Unesp promove, nesses projetos, a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam

atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

A articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão permitem aos alunos dos cursos de graduação um contato mais concreto com as problemáticas e realidade educacional. Essa possibilidade agrega importante contribuição aos cursos de licenciatura da Unesp, bem como para o desenvolvimento de pesquisas, envolvendo alunos e docentes da universidade. Por outro lado, às escolas parceiras e aos docentes da rede pública é incentivado e favorecido o contato com a universidade na discussão e implementação de ações práticas e decorrentes de pesquisas, orientadas por docentes da instituição. Além disso, a vivência e convivência entre graduandos e profissionais da rede educacional proporcionam fecundas contribuições para a formação docente e para as discussões em torno da prática pedagógica de professores.

A opção pela temática da educação inclusiva em articulação ao trabalho colaborativo, voltado aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) ocorreu, portanto, no âmbito do subprojeto anteriormente mencionado, motivada pela possibilidade de, atrelada à vivência oportunizada pela participação no Pibid, os alunos dos anos iniciais deste curso de Pedagogia conhecerem, com mais profundidade e em contato com a realidade educacional de seus profissionais e alunado, diferentes nuances da relação entre a educação inclusiva e a educação especial. Particularmente, tiveram a oportunidade de aprofundarem conhecimentos sobre os modos de organização escolar relacionados ao processo de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) (crianças com deficiências, com transtornos do espectro do autismo [TEA] ou com altas habilidades/superdotação); as metodologias empregadas junto a este público e, especificamente, a atuação colaborativa entre o professor da sala regular e o professor da sala de recursos multifuncionais, (SRM) responsável pela oferta do atendimento educacional especializado (AEE), tendo em vista a reorganização do sistema educacional na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008; 2009; 2011).

Tal reorganização, estabelecida pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), conferiu à educação especial caráter de suporte ao processo de escolarização dos PAEE, bem como passou a ser transversal a todas as etapas e modalidades da educação, desde a educação infantil ao ensino superior, por meio da oferta de AEE a este público, no contraturno ao período em que foi efetuada a matrícula no sistema educacional (BRASIL, 2011). Assim como foram definidas as bases para a constituição e oferta de AEE, bem como foram estabelecidos os critérios norteadores para a formação docente necessária para a regência das SRM, em que o AEE é ofertado (BRASIL, 2009).

Sob essa reorganização do sistema educacional em todo o território nacional, desde 2008, a alfabetização de alunos PAEE que antes ocorria nas classes especiais (até então a educação especial se constituía como sistema paralelo de ensino), passou a ser de responsabilidade do ensino regular, portanto, sob responsabilização do professor

regente da classe comum. A educação especial, por sua vez, da perspectiva do suporte, logo, da perspectiva da educação inclusiva, passou a se ocupar, principalmente, da oferta do AEE, por meio da elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que deve considerar o apoio pedagógico personalizado às singularidades de cada aluno em articulação à elaboração de recursos e estratégias que visem à superação de barreiras instrumentais e metodológicas que possam se constituir em impeditivos à apropriação do currículo, por parte desses alunos (POKER et al., 2013).

Dessa maneira, a SRM não se constitui como lócus para alfabetização desse público, tampouco é responsabilidade do especialista a alfabetização, propriamente dita, dos alunos PAEE. Entretanto, sob a perspectiva da educação inclusiva, professor da sala regular, doravante denominado professor generalista, e professor especialista, regente da SRM, conforme estabelecido nas normativas educacionais vigentes (BRASIL, 2008; 2009; 2011), devem trabalhar colaborativamente visando potencializar, equitativamente, as oportunidades de apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, do currículo, por parte desses alunos.

A título de exemplificação da condição de suporte da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, se considerarmos a situação educacional de um aluno cego matriculado nos anos iniciais, sua alfabetização deverá ocorrer na sala regular; enquanto a SRM, a partir da atuação do especialista, lhe oferecerá o AEE que, dentre outras ações, compreenderá o ensino ou aperfeiçoamento do braille, a depender das condições dessa criança quanto à sua acuidade visual e domínio deste recurso.

Concomitantemente e a partir da atuação colaborativa entre os professores generalista e especialista, o braille deverá ser utilizado na sala regular para favorecer ao aluno a apropriação, por meio deste recurso, de conhecimentos que possibilitem, dentre outros aspectos, a apropriação do português escrito. Ou seja, será condição para o sucesso educacional deste aluno que esses professores atuem em conjunto, assim como será esperado que o professor da sala regular tenha conhecimento tanto sobre a importância do braille quanto sobre a necessidade de seu uso em sala de aula durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas empreendidas. O especialista, por sua vez, nessa atuação conjunta, pode viabilizar, sob diferentes maneiras, condições para que o professor generalista se aproprie desse conhecimento sobre o braille (suas possibilidades de uso, suas vantagens e benefícios) e não se constitua, por si só, em barreira atitudinal, metodológica e instrumental ao processo de escolarização desse aluno.

Cabe destacar, ainda, que essa reorganização do sistema educacional também interferiu fortemente nas políticas de formação docente. No que pesem as críticas (que não serão aqui tematizadas) sobre o reducionismo que marca a compreensão acerca da formação docente para atuação na perspectiva da educação inclusiva, em termos gerais, mas, principalmente, no que se refere aos alunos PAEE, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), o conteúdo

anteriormente oferecido no âmbito da graduação foi deslocado para a formação continuada, em curso de especialização.

Dentre outras consequências, essas normativas acarretaram ao curso de pedagogia da FFC a redução das oportunidades de os alunos vivenciarem, durante a formação inicial, práticas de estágios voltadas a este público. Neste sentido, o subprojeto “Educação inclusiva e ensino colaborativo nos anos iniciais e na educação de jovens e adultos” se constituiu em importante oportunidade para que os graduandos dos anos iniciais deste curso pudessem, no âmbito do Pibid, empreender reflexões e ações pedagógicas voltadas a este público, a partir da colaboração entre os professores generalista e especialista, vivência que não necessariamente teriam oportunidade de concretizar se apenas aguardassem pelas atividades do estágio curricular obrigatório. Tal colaboração, voltada aos PAEE, é aqui compreendida como o planejamento conjunto, por parte dos professores generalista e especialista, das propostas pedagógicas direcionadas às especificidades desse público.

O propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores. Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem (MARIN; BRAUN, 2013, p. 53).

Dessa perspectiva, a atuação colaborativa pressupõe a relação dialógica entre esses profissionais, considerando que os alunos PAEE passam a maior parte do tempo na classe comum e “[...] é neste local que a inclusão de fato ocorre” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 45).

Frente a este cenário e ao propósito do subprojeto mencionado, verticalizamos as reflexões ora apresentadas considerando dois aspectos: o Pibid como locus para a constituição da autonomia na formação docente, subsidiária, posteriormente, da prática docente emancipada e, portanto, determinada pelo protagonismo a ser assumido pelo professor em sua práxis e em relação com a realidade escolar por ele vivenciada; e a atuação colaborativa como possibilidade metodológica que valoriza tal autonomia, viável, portanto, tanto à formação quanto ao exercício profissional da docência, particularmente no que diz respeito aos alunos PAEE.

Obviamente, muitas foram as ações desenvolvidas no âmbito desse subprojeto, porém, para o aprofundamento dessas reflexões, particularizaremos a estreita relação

entre o Pibid, como locus formativo, e a atuação colaborativa, como metodologia cujos princípios se coadunam aos do Pibid, a partir de situação específica que visa retratar a autonomia e tomada de consciência do licenciando pibidiano frente ao seu protagonismo como agente crítico e transformador de sua própria formação, das condições de ensino e aprendizagem de seu aluno e da realidade escolar que ambos vivenciam.

Desenvolvimento

Para o aprofundamento dessas reflexões nos reportamos a uma situação específica extraída do diário de campo de uma licencianda pibidiana, matriculada no 2º ano do referido curso, no qual relatou as atividades realizadas por ocasião de sua participação no subprojeto em questão, bem como suas próprias reflexões e questionamentos. O uso das informações ora elencadas foi autorizado pela licencianda por meio de assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em conformidade com os preceitos éticos vigentes.

Cabe ressaltarmos que tal situação foi aqui particularizada por considerarmos que retrata, a título de exemplificação, o processo de tomada de consciência da licencianda tanto sobre a importância do Pibid como locus para a constituição de sua autonomia e emancipação quanto sobre a responsabilização dos professores generalista e especialista que demandam a necessidade de atuação conjunta, numa perspectiva colaborativa atrelada às implicações refratadas por e na construção conjunta que tal perspectiva requer, não apenas condicionada à dimensão atitudinal, ou seja, a depender da vontade individual desses profissionais, mas também, às condições estruturais, desde os modos como a educação inclusiva se encontra organizada para acomodar a atuação colaborativa até os modos como efetivamente é materializada na escola e no cotidiano escolar (GIROTO; CASTRO, 2011).

O excerto extraído do diário de campo remete à situação de acompanhamento, por parte da licencianda, de uma criança de nove anos, matriculada numa classe de 3º ano do ensino fundamental de uma das escolas municipais de ensino fundamental parceiras do subprojeto “Educação inclusiva e ensino colaborativo nos anos iniciais e na educação de jovens e adultos”. Essa aluna também se encontrava matriculada, no contraturno, numa SRM, com diagnóstico em estudo, sob suspeita de possuir deficiência intelectual, conforme os apontamentos da própria escola, e, de acordo com os dados da documentação escolar, com grande dificuldade de aprendizagem (BRASIL, 2008; 2009; 2011).

No diário de campo foram reunidas informações colhidas na escola que mencionavam que a criança havia sido transferida, desde 2017, portanto, há um ano, aproximadamente, matriculada nessa escola parceira. Os dados de sua trajetória, tanto na escola da qual veio transferida quanto da escola parceira, mencionavam que a aluna ainda não estava alfabetizada, apresentava dificuldade para se apropriar da escrita e não tinha

interesse nas atividades realizadas, bem como eram indicados acompanhamento psicológico e adoção de limites, por parte dos pais, quanto ao uso do celular.

Diante desse cenário, a licencianda realizou o planejamento de observação tanto na sala regular quanto na SRM, em conformidade com as diretrizes previstas para o desenvolvimento do subprojeto, além de realizar o acompanhamento da criança na sala regular e a elaborar materiais de apoio. Nesse período, participou das reuniões, encontros e discussões com a equipe do projeto, bem como com a orientadora, com vista à consecução das atividades previstas.

Tendo registrado no diário de campo tanto o planejamento quanto as atividades desenvolvidas, ela também registrou o processo pelo qual passou nesse período, os apontamentos e os questionamentos. É justamente um excerto que compreendemos como exemplo desse processo (aqui nos reportamos a um recorte referente às informações registradas num período específico de cinco encontros semanais) de reflexão-ação e, por que não considerar, da transformação vivida pela graduanda, aos quais nos interessa conferir relevância, nessa discussão, conforme segue:

Na aula 1, por se tratar do primeiro contato com a aluna e não dispor de recursos, elaborei um quebra-cabeça com as figuras de um lago e uma casa, a aluna pintou o desenho e então fiz o corte das figuras. Elaborei uma história com intenção de na próxima aula compreender como é a narrativa da aluna, observar a representação do desenho e exercitar a escrita das figuras principais. Por sugestão da professora da sala regular, utilizei o alfabeto móvel para estimular a aluna a conhecer o alfabeto, a organização, com apoio do alfabeto exposto na sala, e leitura do alfabeto [...]. Na aula 2 questionei a aluna se ela saberia me dizer que história foi contada depois que ela montou o quebra-cabeças e perguntei se ela gostaria de desenhar e escrever “lago” e “casa” [...]. Na aula 3 segui a sugestão da professora de exercitar a escrita com letras móveis. A categoria escolhida foi animais e estimular a percepção da mudança de consoantes no início da palavra [...]. Na aula 4 optei por seguir a sugestão da professora para desenvolver com ela (a criança) o caderno de atividades, embora a criança não tivesse interesse em realizar a atividade e questionasse sobre a necessidade de concluir a atividade proposta [...], o que me levou a considerar que talvez a aluna questione as atividades do caderno de exercícios porque não sejam significativos pra ela. Verifiquei que não há planejamento entre os professores sobre o que será feito com a aluna. Cada professor faz seu próprio planejamento. As professoras alegam que são muitos alunos e fica difícil se encontrarem constantemente para planejarem juntas. A escola tem interesse, sim, na atuação conjunta, pois a diretora menciona sempre que está aberta para o trabalho colaborativo, mas quando realmente precisa promover esse trabalho esbarra em muitas coisas, a começar pela jornada de trabalho das professoras que são interessadas, mas a dupla jornada também não permite colaboração e

os horários da própria escola [...]. A família também não se envolve como deveria nem a escola envolve a família, a não ser pra solicitar que estabeleça normas para a criança, em casa, quanto ao uso do celular [...]. Na verdade, a escola estava esperando que eu atuasse mais como estagiária remunerada, mas conversei com minha orientadora sobre isso, pois não era esse o objetivo do subprojeto do Pibid. A minha orientadora fez reunião na escola para retomar os objetivos do subprojeto e explicitar novamente os objetivos do Pibid, além de resgatar meu papel na escola e no subprojeto, isso foi importante para assegurar a minha liberdade para agir de acordo com o que estava previsto no subprojeto e não no cronograma da escola, além de levar em conta as características de formação previstas no âmbito do Pibid. Depois disso, a professora da sala regular me deu mais autonomia e pediu minha ajuda no acompanhamento da aluna [...] então combinei com ela que vou preparar alguma coisa que a aluna possa se interessar mais [...]. Na aula 5, optei por elaborar material para estimular o interesse e mostrar a importância de aprender, já que a aluna sempre questionava o motivo do que era proposto. Das conversas até a aula 5, tomei conhecimento de que ela gostava de fazer bolo e elaborei quebra-cabeça que no verso formava a figura de um bolo e foi elaborado livro que dava continuidade ao assunto das aulas que a professora da sala comum abordava – a fábula “Assembleia dos Ratos”. No livro foi elaborada narrativa que oferecia continuidade à fábula, de modo que a aluna pudesse interagir com o livro. Além da assembleia abordada na fábula, a nova história abordou um planejamento dos ratos, já que a casa estaria vazia para investigar o que teria na despensa, mas haveria de ter ratos corajosos o suficiente para mesmo antes da casa estar livre dos gatos e pessoas ir até a despensa e descobrir quais eram os ingredientes para os sabores do bolo, que eles em assembleia decidiram fazê-lo. O desfecho propunha que a aluna escolhesse, dentre os ingredientes, o sabor do bolo que os ratos decidiram fazer, mas para isso deveria escrever, no livro, o sabor. A aluna escolheu chocolate. Após a leitura apresentei, o quebra-cabeças que se apoiava na lista de ingredientes e, portanto, a partir da lista ela deveria juntar as peças, separadas por sílabas e aos poucos marcar quais palavras ela conseguiu formar [...]. A partir dessa aula observei que seria necessário conhecer melhor a aluna e os seus interesses, pois quando motivada conseguia se concentrar e se interessar pela atividade [...]. Acompanhei a aluna na sala regular e na sala de recursos, auxiliando as professoras na elaboração do planejamento e dos materiais [...], mas as professoras parecem considerar que tenho conhecimentos suficientes para acompanhar essa aluna, pois atribuíram a mim a responsabilidade por continuar acompanhando-a e preparando as atividades para ela. Por um lado, isso é ruim, porque posso ser responsabilizada pelas ações que não derem certo; mas, por outro, é bom, porque estou podendo sugerir e colocar em prática propostas de planejamento, de materiais e de atividades que partem do interesse da aluna, além de discutir constantemente com as professoras sobre os resultados obtidos, ajudando ambas

a também pensarem o que e como fazem com a aluna nas suas respectivas salas de aula. Os textos recomendados e as reuniões com as orientadoras têm auxiliado na compreensão das dúvidas sobre as possibilidades de atuação com a aluna, além de ajudar a pensar as atividades [...] (DEPOIMENTO DA ALUNA – excerto selecionado)

Este breve excerto nos permite, ainda que brevemente, indiciar que a licencianda, no início do acompanhamento realizado, observou a falta de informação sobre a criança, de maneira a lhe permitir conhecê-la melhor, além da ausência de planejamento específico para atuação com essa criança no ensino regular em consonância com o PDI elaborado para o trabalho com a mesma na SRM, tanto no que diz respeito à sala regular quanto à sala de recursos. Ainda, denotou compreender que a escola, por sua vez, apresentava dificuldades para se organizar para acomodar o trabalho colaborativo, haja vista a referência quanto às justificativas apresentadas pelas professoras sobre a indisponibilidade de tempo e de horário, bem como a de organização da própria escola, que não apresentava ação específica para sanar tais dificuldades e materializar a atuação colaborativa como metodologia necessária para o processo e sucesso escolar dos alunos PAEE. Assim como foi mencionada a dificuldade da escola em envolver a família no processo colaborativo.

Cabe considerar que o trabalho colaborativo, ainda que recomendado pelas normativas vigentes (BRASIL, 2008; 2009; 2011), representa grande desafio na atuação junto aos alunos PAEE, pois, em conformidade com o modo que se encontra a formação de professores no país, o trabalho colaborativo que se destaca é aquele atrelado à formação de duas categorias de professores: o generalista e o especialista, conforme mencionado anteriormente. O primeiro, regente da classe regular, é capacitado ao menos com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado, sua heterogeneidade e singularidades. O segundo, especializado nas diferentes demandas educativas características dos alunos PAEE, é responsável pelo suporte necessário e orientações ao professor do ensino regular, além de ser capacitado à atuação em salas de recursos, classes e/ou escolas especiais, sendo esse modelo de formação praticado no Brasil, por si só, determinante para a atuação colaborativa (BUENO, 1999; 2008; GLAT, 2000; GLAT; PLETSCH, 2004; PLETSCH; GLAT, 2012).

Em igual medida, Marin e Moretti (2014) esclarecem que a relação entre professores especialista e generalista na perspectiva do suporte favorece práticas e diferenciações pedagógicas por meio das quais ocorrerá a atuação colaborativa, considerando que esses professores dividirão a responsabilidade de planejar, aplicar e avaliar o planejamento proposto, assim como agirão de modo a garantir que o aluno, com base em práticas diferenciadas e de flexibilização curricular, terá condições de se apropriar dos conhecimentos trabalhados com os demais estudantes (MARIN; MORETTI, 2014).

Ainda que o trabalho colaborativo, nesses moldes, não integrasse a cultura dessa escola parceira de maneira sistematizada, por ocasião do início do desenvolvimento do

subprojeto em questão, a graduanda indicou em seu relato a compreensão da importância dessa colaboração, bem como, ao longo desse processo, pareceu se constituir em elo entre as professoras, ao acompanhar a criança nos dois contextos educacionais (ensino regular e sala de recursos multifuncionais), ao ponto de obter respeito e credibilidade traduzidos na autonomia para a condução de si no processo formativo e no protagonismo assumido, ao afirmar sua contribuição e papel decisivos tanto no planejamento quanto acompanhamento das atividades propostas. Por outro lado, o relato ora considerado também aponta, em certa medida, a desresponsabilização da escola na constituição de um modo de organização que comporte o trabalho colaborativo, assim como a necessidade de formação continuada direcionada à capacitação para tal colaboração, por parte de seus professores, bem como à capacitação da gestão para a administração e resolução dessa problemática.

A autonomia é aqui compreendida como processo constituído pela tomada de consciência que permite ao aprendiz transpor limites para se constituir professor, ao mesmo tempo que tal processo agrega condições para o amadurecimento necessário ao protagonismo que se traduz em compreensão ativa e responsiva, fruto da alteridade característica do processo colaborativo (TAMURA, 2018). A tomada de consciência, por sua vez, remete a um movimento dinâmico e reflexivo que favorece tanto a análise contínua quanto a ampliação também contínua da própria consciência de si e de sua prática.

Resultado dessa tomada de consciência e de maior autonomia no processo formativo pode ser exemplificada pela ação da licencianda que, ao perceber que estava sendo compreendida pela escola e pelas professoras sob a lógica reducionista com que os graduandos em situação de estágio têm sido considerados, tratou de buscar maneiras de expressar à escola e às professoras a necessidade de sua atuação se coadunar com as características do Pibid, quais sejam:

- I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;
- II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;
- III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;
- IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;
- V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;
- VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didáti-

co-pedagógicos; VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos; VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos; IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do Programa, e destes com a comunidade. X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento; XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares (BRASIL, 2016, p. 4).

Dessa perspectiva, a licencianda pareceu avançar na compreensão de que as propostas aprovadas no âmbito do Pibid estão ligadas ao trabalho integrado de formação docente, no qual a escola e universidade desenvolvem uma dinâmica de integração para a formação dos futuros professores e o espaço escolar é vivenciado pelos graduandos para a construção de conhecimentos teórico e prático com o trabalho conjunto entre professores, alunos, supervisores e gestores da escola, professores e alunos dos cursos de licenciatura.

Considerações finais

A escassez de estudos que aprofundem a relação entre o Pibid como locus para a constituição de autonomia e protagonismo docente atrelado à metodologia colaborativa revela a necessidade de tal relação ser cada vez mais valorizada, uma vez que tanto o Pibid quanto a atuação colaborativa se constituem em iniciativas para o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a educação básica.

O Pibid, por se alinhar à proposição de agregar valor imprescindível à formação, na medida em que oportuniza estudar, desenvolver, analisar, participar e elaborar ações educacionais, com fundamentos didático-pedagógicos, favorece o trabalho coletivo juntamente a uma intencionalidade pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo também como processo, para a análise da prática e da experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos. Na medida em que analisa a prática docente e discute os procedimentos pedagógicos à luz de teorias, o Pibid atribui importante contribuição social pelo apoio direto à escolarização formal de licenciandos.

A atuação colaborativa, por sua vez, e no que se refere particularmente aos alunos PAEE, conforme tematizado nessa discussão, configura-se como possibilidade metodológica que permite materializar, ao licenciando, não apenas a tomada de consciência de si, mas também por favorecer a compreensão acerca da realidade educacional e das

possibilidades de transformação dessa realidade, a partir do trabalho coletivo, condição tão valorizada nesse Programa.

Neste sentido, a atuação colaborativa que visa à autonomia e emancipação para atuação crítica que confere protagonismo ao professor desde sua formação inicial, vai além do trabalho conjunto entre os professores generalista e especialista, pois prevê a necessidade de reorganização do sistema educacional para comportar tal possibilidade metodológica. Dessa forma, não deve ficar condicionada à dimensão atitudinal, mas precisa ser tecnicamente e cientificamente estruturada, de maneira a considerar e envolver a estreita relação entre as políticas públicas educacionais nos âmbitos federal, municipal e estadual; as propostas de formação inicial e continuada, portanto, o papel da universidade em articulação com a realidade escolar; e determinantes socioeconômicos que possibilitem a concretude dessa metodologia e a manutenção do Pibid como exemplo de programa de sucesso na consecução de políticas de formação inicial docente.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/30aRTKf>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 4/09**. Ministério da Educação. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3RrpT9M>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências Ministério da Educação. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3y9sPzG>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3dYJ7G8>. Acesso em: 30 set. 2022.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BUENO, J. G. S. A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira&Marin;

Brasília: CAPES-PROESP, 2008.

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. A formação de professores para a Educação Inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. **Rev. Educ. Espec.**, v. 24, n. 41, p. 441-452, 2011.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**, v. I, p. 16-23, 2000.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. *In*: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

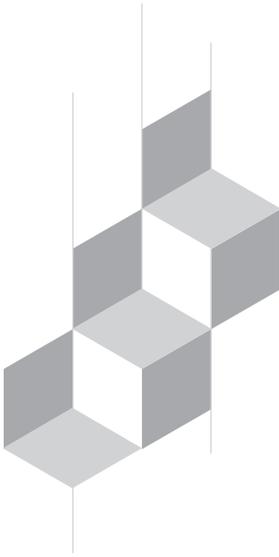
MARIN, M.; MORETTI, M. Ensino Colaborativo: Estratégia de ensino para a inclusão escolar. *In*: Seminário Internacional de Inclusão Escolar: Práticas em Diálogo, 1. Universidade do Estado do Rio de Janeiro-CAP- UERJ. **Anais[...]** 21 a 23 de outubro de 2014.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

PLETSCH, M. D. A.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012.

POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; OLIVEIRA, A. A. S.; MILANEZ, S. G. C.; GIROTO, C. R. M. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

TAMURA, A. L. H. **Concepções de professores alfabetizadores sobre leitura**: implicações na formação leitora de seus alunos. Marília. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – FFC – Unesp, Marília, 2018.



CAPÍTULO 4

Pibid e formação inicial dos professores na perspectiva educacional inclusiva

Simone Gomes Ghedini
Rosimar Bortolini Poker
Letícia Romeu Nóbrega

Implementar uma educação inclusiva, oferecendo condições igualitárias de aprendizagem para todos, é uma meta que está contemplada nos documentos do governo brasileiro desde 1990. A partir desse momento, surgem novas ideias, trazendo, paulatinamente, mudanças nas formas de organização e funcionamento das escolas, assim como nas responsabilidades, compromissos e práticas de gestores e professores.

Considerando a necessidade de transformar os sistemas educacionais cada vez mais inclusivos, um dos projetos desenvolvidos pelo Pibid, vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília-SP, pelo curso de pedagogia, nos anos de 2018 e 2019, nas escolas parceiras, tratou de focar como a escola se organiza e atende os alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Com o objetivo de aprimorar a formação do futuro professor, pretendeu-se, com o desenvolvimento do projeto, valorizar ações de iniciação à docência junto a esse alunado específico. Os bolsistas puderam vivenciar a realidade escolar por meio do acompanhamento das estratégias de diagnóstico dos alunos encaminhados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para analisar e compreender o *modus operandi* da escola em relação ao atendimento desse alunado com deficiência, com transtorno de espectro autista e com altas habilidades/superdotação, além de outras condições de não aprendizagem. Vale lembrar que, de acordo com a atual Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), tais alunos devem estar matriculados e frequentar as salas regulares de ensino, tendo ainda o direito de frequentar o já citado atendimento

educacional especializado, como ensino complementar ou suplementar, o que, vale dizer, ainda não vem sendo implementado da forma exigida pelas leis governamentais.

No entanto, o Pibid, em consonância com as exigências das diretrizes do Decreto nº 8.752 (BRASIL, 2016), que trata da formação de professores e que ressalta que o desenvolvimento de atividades junto à escola de educação básica deve ser o norteador para a formação inicial do professor, tem sido um caminho profícuo para que a fundamentação teórica da licenciatura possa estar vinculada e articulada com a realidade, com os problemas concretos existentes no cotidiano escolar. Nesse contexto, o projeto do Pibid em questão, ao focar a educação inclusiva, buscou analisar como a escola vem se organizando para enfrentar o desafio de atender determinada demanda, cada vez mais presente nas escolas e nas salas de aula regulares, que é o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

O foco do projeto na educação inclusiva se deu especialmente em razão da atual política educacional que tem como base a defesa de um sistema educacional que acolhe e atende, com qualidade, todas as pessoas, sem exceção. Trata-se da ideia de que todos devem aprender com todos, a criança tem o direito de aprender junto com os pares da sua mesma faixa etária. Futuros professores em sua formação inicial, por meio desse projeto, tiveram condições de se preparar para ensinar todos, inclusive alunos em condições muito diferenciadas de aprendizagem. O bolsista teve oportunidade de conhecer como a escola tem enfrentado esse desafio da inclusão, quais os recursos humanos e materiais diferenciados estão sendo utilizados na escola, e quais os serviços da educação especial têm sido fornecidos para atender às demandas de tais alunos. Esses recursos constituem suportes fundamentais para apoiar a prática pedagógica do professor na sala regular.

Segundo Glat e Blanco (2007, p.16), para a escola tornar-se efetivamente inclusiva, é fundamental “formar seus professores e equipe de gestão e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem”. A formação do professor se constitui no alicerce para a viabilização das transformações exigidas na operacionalização de um projeto de escola que se pauta na inclusão e fundamenta-se em metodologias e estratégias alternativas de ensino, bem como em formas diferenciadas de gestão e avaliação. Nessa direção, torna-se imprescindível ao futuro professor uma formação inicial com possibilidades de conhecer e compreender como a escola vem se organizando para atender alunos com condições muito diferenciadas de aprendizagem.

Verifica-se que o ensino aos alunos com necessidades educacionais especiais passou a ser uma nova incumbência dos professores generalistas. Sobre isso, Rodrigues e Lima Rodrigues (2011) apontam que determinadas competências que antes eram do domínio único e exclusivo dos professores da educação especial ou das instituições especiais, agora são assumidas pelas escolas e professores regulares. O professor, mesmo com conhecimento insuficiente da área e com nenhuma ou pouca orientação, tem que ser capaz de responder a um vasto conjunto de situações e problemas que, ainda há algum tempo, seriam da competência exclusiva de professores especializados. Alguns

dos exemplos dessas competências são: o trabalho pedagógico com alunos com dificuldades escolares no contexto grupal, o ensino de alunos com condições de deficiência, o trabalho com alunos com déficit de atenção e hiperatividade, além de outras condições diferenciadas de aprendizagem que possam existir.

Vivenciar situações do cotidiano da escola, que permitam verificar quais documentos existem nos prontuários dos alunos com NEE, quais documentos são solicitados pela escola na matrícula, como são realizados os encaminhamentos dos alunos para os atendimentos da área da saúde, quais os critérios que a escola usa para o aluno ser elegível para o AEE, como é desenvolvido o trabalho entre a gestão, o professor da classe regular e o professor da SRM e quais as formas de atendimento pedagógico propostos para esses alunos, favorece ao bolsista condições de compreender e analisar a logística pertinente à escola que pode aproximar-se ou distanciar-se da perspectiva educacional inclusiva. Com isso, a participação nesse projeto pretendeu promover o desenvolvimento do espírito crítico do graduando de pedagogia, levando-o a entender o valioso papel que o professor da sala de aula regular exerce no contexto de uma escola pautada no paradigma educacional inclusivo.

Afinal, na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008a), afirma-se que os professores precisam estar preparados para atuar com toda a diversidade de alunos, nos mais diferentes contextos educacionais, incluindo-se aí os alunos denominados PAEE, a saber, alunos com deficiência, com transtorno do espectro autista e alunos com altas habilidades/superdotação.

Diante do exposto, fica evidente a importância que precisa ser dada à formação inicial dos futuros professores de forma que, ao longo do curso de pedagogia, tenham oportunidade de conhecer e refletir sobre as diferentes práticas que estão sendo organizadas para atender o alunado que apresenta condições diferenciadas de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino. Vale lembrar que esse alunado tem direito ao AEE, que é oferecido por um professor especializado em educação especial. O professor do AEE, em colaboração com o professor generalista que atua na sala regular, bem como a orientação do gestor escolar, precisam trabalhar juntos com o intuito de garantir o processo de escolarização desse aluno. Só por meio desse trabalho em equipe o aluno conseguirá caminhar em seu processo de escolarização, tendo acesso, da melhor forma possível, ao currículo previsto para a série escolar em que se encontra.

Ressalta-se que o trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor generalista é fundamental, pois só assim os professores irão dividir a responsabilidade em conhecer, planejar, ensinar, produzir materiais e avaliar o desempenho do aluno. Os professores poderão garantir que o aluno com NEE construa o seu conhecimento como fazem os demais estudantes durante as atividades desenvolvidas em sala de aula regular (CAPELLINI, 2008; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011). É por meio desse trabalho colaborativo realizado entre professores e com o acompanhamento do gestor escolar,

que materiais didáticos, bem como estratégias e metodologias de ensino alternativas, são desenvolvidas e planejadas, elaboradas e aplicadas, por meio de um planejamento conjunto e bem articulado.

Os bolsistas precisam então ter conhecimento sobre o papel do AEE para a operacionalização da escola inclusiva, atendimento esse que tem como base o que dispõe o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b). Nele, o AEE é definido como “(...) o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. Seu objetivo é prover condições de acesso, participação e aprendizagem aos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação matriculados nas salas regulares de ensino.

Dessa forma, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008a), e também Decreto nº 6571 (BRASIL, 2008b), tal atendimento precisa estar diretamente articulado com as ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor, haja vista que a escola regular precisa estar preparada para educar todos os alunos de forma a enfrentar a situação ainda existente de exclusão de crianças com deficiência, em situação de vulnerabilidade e que apresentam condições de diferença linguística, étnica, cultural, comportamental ou qualquer outra. A escola e, com ela, seus professores e gestores, têm a responsabilidade de enfrentar esse desafio de atender, com qualidade, todas as diferenças que os alunos possam apresentar.

Baseada nessa abordagem conceitual transformadora, as novas políticas implementadas têm buscado levar a escola comum e seus professores a assumir o compromisso de ensinar todos com todos, independentemente das diferentes condições de aprendizagem que possam existir. Nesse contexto, a educação especial não se configura mais como serviço que substitui o ensino regular; diferentemente, assume um lugar de suporte, de apoio à educação regular, devendo, por isso mesmo, realizar um trabalho interligado com a mesma.

Os serviços, estratégias e recursos produzidos no AEE devem então estar em sintonia com a classe regular e podem subsidiar a prática pedagógica do professor generalista, favorecendo o processo de apropriação dos conteúdos curriculares desenvolvidos. Nesse sentido, justifica-se que a oferta obrigatória do serviço do AEE deva ocorrer no período inverso ao da classe regular ou até mesmo dentro dessa sala regular, em cooperação com o professor generalista.

Ao tratar do papel do AEE na escola, Braun (2011, p.10) destaca que é “(...) relevante lembrar que o AEE não é o único espaço responsável pela organização das estratégias de ensino para o aluno com especificidades”. Afirmar ainda que “(...) mudar a estrutura da escola significa modificações na sua dinâmica e na postura daqueles que a organizam. Então, também terão que passar por mudanças, atitudinais e conceituais, os profissionais que atuam nesse espaço” (BRAUN, 2011, p.10).

Acrescente-se que, de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o atendimento educacional especializado na educação básica, regulamentada pelo Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b), com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), e, ainda, com o Decreto Legislativo nº 186 (BRASIL, 2008c), que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a oferta do atendimento educacional especializado deve constar no Projeto Político Pedagógico da escola de ensino regular, prevendo, em sua organização, a articulação entre os professores da SRM e os professores da sala comum. Dentre outras funções do professor especializado que assume o AEE, destaca-se o estabelecimento de articulação com os professores da classe regular, com o objetivo de disponibilizar serviços e recursos pedagógicos de acessibilidade e de diferentes estratégias que promovem a participação dos alunos nas diferentes atividades escolares desenvolvidas em sala de aula.

Nesse sentido, o projeto de inclusão desenvolvido pelo Pibid do curso de Pedagogia em 2018 e 2019 buscou garantir ao futuro professor vivenciar situações de forma que pudesse conhecer os desafios existentes na materialização de uma proposta inclusiva e, também, participasse e refletisse sobre as diferentes estratégias de enfrentamento já construídas pelas escolas parceiras do Pibid.

Desenvolvimento

Os objetivos gerais propostos no subprojeto intitulado “Educação Inclusiva e Ensino Colaborativo nos anos iniciais e na educação de jovens e adultos” referem-se à contribuição para o aprimoramento da formação dos graduandos em pedagogia, inserindo-os no contexto escolar, tanto no que diz respeito à organização e funcionamento das salas regulares de ensino como do atendimento educacional especializado. Desta forma, a experiência aqui descrita teve como propósito destacar para os bolsistas do Pibid a importância da formação dos futuros professores dentro de uma perspectiva educacional inclusiva, conforme previsto na legislação brasileira.

O desenvolvimento das ações junto às escolas parceiras foi organizado de modo a oferecer experiências aos bolsistas em processos inclusivos dentro das próprias escolas, ou seja, eles puderam identificar e caracterizar quem são os alunos público-alvo da educação especial, como as informações são registradas nos seus prontuários, como são feitos os encaminhamentos para a SRM, onde é realizado o AEE, como esses alunos chegam até a escola, como é desenvolvido o trabalho dos professores da SRM e o trabalho dos professores das salas regulares e, ainda, de que forma são estabelecidas as parcerias entre professores e entre professores e os serviços externos à escola.

A organização das atividades de formação dos bolsistas dentro dessa perspectiva foi estabelecida por meio de um projeto desenvolvido pelos professores orientadores

juntamente com as escolas parceiras do Pibid. Inicialmente foi realizada reunião dos orientadores com as bolsistas para apresentação do projeto, definição de ações nas escolas e estabelecimento de cronograma de encontros quinzenais.

Após este momento, as orientadoras do projeto e as bolsistas realizaram reuniões com a equipe gestora das escolas parceiras para apresentação do projeto Pibid, seus objetivos, frequência de participação das bolsistas nas atividades escolares e a forma de coleta dos dados dos alunos atendidos no atendimento educacional especializado. As ações estabelecidas no projeto de formação dos bolsistas incluíram a caracterização dos alunos do AEE e o conhecimento sobre a organização do atendimento nas escolas parceiras que participaram do projeto, a saber, escola 1 e 2.

Primeiramente foi solicitado às escolas parceiras a lista dos alunos matriculados no AEE, e assim, feito o levantamento dos alunos matriculados no referido serviço. Identificados nas listas fornecidas pelas escolas, cada bolsista ficou responsável em analisar de forma minuciosa os documentos contidos nos prontuários de um grupo de alunos definidos em reunião com os orientadores. Esta análise detalhada de cada prontuário gerou dados dos alunos matriculados no AEE. Os dados documentais coletados foram registrados em uma planilha, que foi sistematicamente apresentada e analisada pelos bolsistas, sendo discutida cada situação, cada caso particular em reuniões quinzenais com os orientadores. Tal atividade permitiu aos bolsistas ter um panorama geral das características dos alunos encaminhados para a SRM, bem como dos problemas em relação às documentações existentes em seus prontuários. Foram identificados documentos defasados, relatórios antigos e ausência de informações que pudessem contribuir para o diagnóstico.

Simultaneamente à etapa de discussão dos dados documentais coletados, cada bolsista realizou observações semanais individuais de cada aluno que fazia parte desse grupo de alunos específico. As observações semanais focaram o atendimento dos mesmos no AEE, em situações de aula na sala regular e também a criança em atividades livres como no horário do recreio.

O trabalho de observação semanal dos alunos do AEE na sala de recursos multifuncionais foi muito interessante para os bolsistas, pois puderam conhecer de forma mais individualizada o nível de competência curricular dos alunos e as dificuldades de aprendizagem que apresentavam. Com o professor especializado, os alunos recebem um atendimento específico, direcionado às suas necessidades educacionais. Esse momento proporcionou aos bolsistas vivenciarem a realização de práticas pedagógicas inclusivas, levando a reflexões sobre esta prática e sobre a forma de avaliação dos alunos atendidos pelo AEE. Puderam ainda analisar como é elaborado um plano de desenvolvimento individual, com base na avaliação dos alunos, conhecer como se estabelece a frequência e os períodos de atendimento, como ocorre a parceria entre o professor da sala de recursos e o professor da sala regular, os benefícios gerados por esse atendimento para os alunos e os encaminhamentos realizados para avaliações e

atendimentos de outros serviços como médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, entre outros.

Dentre as atividades importantes realizadas pelos bolsistas, destaca-se a observação do aluno na sala de aula regular. Nesse momento, os bolsistas podem acompanhar e verificar como o aluno participa das aulas, como o professor lida com suas necessidades educacionais especiais e como o grupo-classe se relaciona com esse aluno. Além disso, os bolsistas conversaram com os professores a respeito dos ajustes e adequações curriculares que foram utilizados e sobre o modo de encaminhamento desses alunos para o AEE.

Destaca-se ainda que os bolsistas atuaram diretamente junto aos alunos com necessidades educacionais especiais e deram apoio pedagógico a esses alunos na sala regular por meio da elaboração e produção de materiais didáticos e recursos alternativos que favoreceram a sua aprendizagem.

Além da realização dessas atividades, os bolsistas foram orientados a fazer uma pesquisa teórica mais aprofundada do quadro clínico de cada aluno. Nos encontros quinzenais realizados com as orientadoras, todas essas informações coletadas foram sistematicamente apresentadas e discutidas em grupo. Nesse momento do trabalho, destaca-se que houve a preocupação com a importância do trabalho colaborativo entre o atendimento educacional especializado e o trabalho pedagógico desenvolvido na sala regular.

A realização de observações semanais no AEE nas escolas e, também, nas salas regulares de ensino, propiciou a ampliação da quantidade de informações sobre o aluno, permitindo que a bolsista agregasse novos dados aos estudos de caso que foram sendo feitos paulatinamente ao longo da vigência do Programa. Destaca-se que os bolsistas identificaram problemas na continuidade e articulação entre o trabalho realizado na sala de recursos multifuncionais, sob regência de um professor especializado, e a prática pedagógica desenvolvida pelo professor generalista na sala regular.

Com as práticas de observação dos alunos nas salas regulares de ensino e nas de recursos multifuncionais das escolas, a coleta de informações com os professores dessas salas e, com a pesquisa teórica, foi possível contribuir para a complementação dos dados obtidos nos prontuários escolares dos alunos matriculados no AEE e a elaboração dos estudos de caso.

Para melhor visualização e sistematização dos dados dos prontuários e das observações, após reuniões sistemáticas com as orientadoras e discussão oral de cada caso, foi elaborada uma planilha para organização dos dados coletados. A planilha foi gradualmente construída, de modo a facilitar a sistematização e análise desses dados. Foram coletadas informações referentes aos dados pessoais do aluno, documentos enviados à escola, série e período escolar, horário e frequência no AEE, outros documentos da vida escolar, documentos referentes à saúde, aos atendimentos externos à escola, além dos dados das observações em salas regulares e nas SRM. O modelo final da planilha resultou num documento organizado da seguinte forma: documentos pessoais, vida escolar, saúde, atendimentos externos à escola, laudo e outras informações relevantes. As

reuniões semanais com as orientadoras permitiram a organização dos dados nas planilhas, a elaboração dos estudos de casos e uma melhor compreensão sobre as condições da escola para atender os alunos com NEE.

Após a conclusão da elaboração final da planilha das duas escolas, com os dados coletados a partir dos registros nos prontuários, em conversa com os professores e pelas observações, foram tabulados e estabelecidas as seguintes categorias de análise: documentos pessoais (RG, documentos dos responsáveis, comprovante de residência, carteira de vacinação, cartão SUS, ficha de matrícula e termo de consentimento livre e esclarecido), vida escolar (histórico escolar, transferência, relatório pedagógico, convocações, controle de presença/ausência, relatórios diversos, e presença de cuidador), saúde (atestados, relatórios e receituários médicos, autorização para saúde bucal e relação de medicamentos), atendimentos externos à escola (CMAEE, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, entre outros) e laudo (deficiências, transtornos do espectro do autismo, altas habilidades/superdotação, outros laudos, tais como dificuldade de aprendizagem ou sem laudo) .

Importante destacar que durante a vigência da bolsa ocorreram reuniões periódicas também com as escolas parceiras para atualizar a equipe gestora e os professores envolvidos. Nessas reuniões foi conversado a respeito das informações dos prontuários e o andamento do projeto em direção ao preenchimento da planilha de dados com resultados parciais e finais do projeto.

O mapeamento da demanda de alunos matriculados no AEE das duas escolas parceiras do Pibid constatou que apenas 39,9% desses alunos da Escola 1, e 31,2% dos alunos do AEE da Escola 2 apresentam laudo consistente com o que está previsto pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), que considera o PAEE, os alunos com deficiências, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação. Segundo as informações coletadas pelos bolsistas, todos os demais alunos que foram encaminhados ao AEE não se encaixavam nesse perfil, apresentavam apenas dificuldades de aprendizagem ou outros diagnósticos inespecíficos.

Outros problemas que foram identificados pelos bolsistas foi a falta de documentos nos prontuários e a existência de registros desatualizados e inconsistentes. Essa situação prejudicou sensivelmente a caracterização dos alunos e, conseqüentemente, a consolidação dos dados para a realização dos estudos de casos. Em discussão com a equipe do projeto, concluiu-se que tais problemas, muitas vezes, decorrem da falta de organização das escolas, pois nem sempre existe clareza quanto à preocupação com a identificação das necessidades educacionais dos alunos por meio do uso de estratégias adequadas de coleta de informações.

Um grande problema também verificado foi a forma como os professores do AEE e da sala regular conduzem o processo de ensino e de aprendizagem desses alunos, agravando assim a situação de vulnerabilidade. Percebeu-se que não há um trabalho

colaborativo sistemático que viabiliza a articulação entre as diferentes práticas pedagógicas realizadas com os alunos com NEEs. Esses problemas retratam um aspecto extremamente preocupante, uma vez que revelam, inclusive, a falta de comunicação entre a gestão e os professores da escola na condução do trabalho com crianças PAEE. Tal problema estende-se entre a escola e os serviços de saúde e entre a escola e a família. Isso compromete o trabalho pedagógico da escola, dificultando que os alunos se desenvolvessem em sua totalidade, considerando, de fato, suas necessidades educacionais especiais.

Considerações finais

A trajetória descrita das ações realizadas pelos bolsistas durante a vivência do projeto “Educação Inclusiva” viabilizou condições de inserção dos alunos no cotidiano das escolas a partir de uma visão na perspectiva de um contexto educacional inclusivo. Por meio das ações desenvolvidas, os bolsistas puderam conhecer de que maneira a escola vem se organizando para atender os alunos com necessidades educacionais especiais e de que forma vem acatando os princípios norteadores da, até então vigente, Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O trabalho junto aos bolsistas permitiu despertar o conhecimento sobre a educação especial e sobre a educação inclusiva; também levou o aluno a verificar, na prática, os preceitos teóricos apresentados nas disciplinas durante sua graduação. Ao relacionar a teoria com a prática, o licenciando teve condições de identificar e analisar problemas existentes nos registros escolares podendo, a partir daí, sugerir possíveis soluções para implementação de melhores formas de documentação e de coleta de informações sobre as condições dos alunos. A fragilidade na forma de registrar dados pertinentes aos atendimentos dos sistemas de saúde e ainda de serviços especializados na área pedagógica, tão essencial para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do AEE, também foi ressaltado pelas bolsistas.

Além disso, os resultados coletados durante a construção da planilha de dados dos alunos do AEE, aliados às observações em salas de aula regulares e salas de recursos e, também, dos diálogos com professores regulares e especialistas, evidenciaram que as escolas encontram dificuldades em cumprir o que efetivamente consta na legislação inclusiva vigente em nosso país. No entanto, não podemos atribuir os fracassos apenas às escolas; entendemos que o próprio sistema governamental tem falhado quanto à real implementação de condições para que a educação inclusiva aconteça conforme previsto em lei; entre as lacunas, identificam-se falta de investimento e incentivo a profissionais para que busquem a formação específica em áreas transversais carentes no país, como é o caso do público-alvo do atendimento especial.

A capacidade de identificar a fragilidade das condições das escolas para atender os alunos com NEEs ficou evidente nesse projeto. A inserção no cotidiano da escola, a pesquisa

e a análise dos prontuários dos alunos bem como a observação do alunado com necessidades educacionais especiais nos diferentes ambientes escolares, seja no AEE, na sala regular e, também, nos ambientes mais livres como recreio e celebrações escolares e reuniões com professores e gestores, viabilizaram esse processo de amadurecimento e reflexão. Participar como observador e pesquisador mapeando dados sobre os alunos e identificando aspectos positivos e negativos de todo esse processo, conhecendo diferentes modalidades de ensino e práticas utilizadas com esse alunado que tem condições específicas, permitiu que os futuros professores estejam bem mais capacitados para o enfrentamento desse desafio intrigante que é garantir um ensino de qualidade para toda a diversidade de alunos.

Ao participar de forma sistematizada dessas ações, os bolsistas tiveram oportunidade de vivenciar o cotidiano da escola de forma verdadeira, real, acompanhando semanalmente as práticas utilizadas pelos diversos segmentos. Conhecer como a escola recebe seus alunos, quais documentos são solicitados dos responsáveis, como as dificuldades dos alunos são identificadas, quais os procedimentos utilizados para o encaminhamento ao AEE e também qual é a atitude do professor da sala regular frente a esse aluno, permitem que o futuro professor licenciando do curso de pedagogia compreenda a complexidade desse processo de inclusão escolar.

A partir dessa formação, os bolsistas puderam saber mais como tornar a escola um ambiente efetivamente inclusivo adaptado às necessidades educacionais dos alunos nela matriculados. Entenderam que é possível pensar em novas formas de organização e funcionamento da escola com práticas pedagógicas que garantam a participação e a aprendizagem de todos. Isso é possível por meio da flexibilização ou, até mesmo, da elaboração de adequações curriculares realizadas tanto no âmbito da escola e da sala de aula como também, se necessário, no âmbito do currículo individual do aluno.

Com base no exposto, concluímos que o subprojeto do Pibid com foco na educação inclusiva e ensino colaborativo nos anos iniciais e na educação de jovens e adultos, cumpriu com seu objetivo de contribuir para o aprimoramento e valorização do magistério com foco na iniciação à docência, utilizando-se de instrumentos baseados na vivência do cotidiano e reflexões a respeito da realidade escolar em uma perspectiva educacional inclusiva.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008a. Disponível em: <https://bit.ly/30apgNf>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de

20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Jusbrasil, 2008b. Disponível em: <https://bit.ly/3oAc0Lc>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186**, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, ed. 131, p. 1, 10 jul. 2008c. Disponível em: <https://bit.ly/3rQggbn>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.752**, 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 10/05/2016, p. 5. Disponível em: <https://bit.ly/3E66BUc>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRAUN, P. O atendimento educacional especializado e a escola básica: pontos e contrapontos da proposta. *In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 2011, Nova Almeida-Serra. **Anais [...]** Nova Almeida-Serra/ES, 2011.

CAPELLINI, V. L. M. F. Práticas educativas: ensino colaborativo. *In: CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M. Z.; PEREIRA, V. A. (Orgs.). Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3pEf0p3>. Acesso em: 30 set. 2022.

GLAT, R; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In: GLAT, R. (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educ. Rev.**, n. 41, p. 80-93, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3rMO0Xe>. Acesso em: 30 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3GuONjy>. Acesso em 08 out. 2020.

RODRIGUES, D; LIMA RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, n. 41, v. 27, p. 41-60, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3rOcbVh>. Acesso em: 30 set. 2022.



CAPÍTULO 5

Da exclusão à inclusão: um relato de experiência dentro do Pibid

Raquel Pierini Lopes dos Santos
Helen Barbosa Siqueira Emiliano

Tem ocorrido no Brasil nos últimos anos uma evolução nos marcos legais em prol de uma inclusão adequada dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), configurando-se como uma sustentação proativa às políticas de inclusão nas redes regulares do ensino público. Porém, ainda há muito a se fazer para a eficácia destas leis, principalmente no âmbito das salas de aula e nas propostas pedagógicas para o ensino inclusivo nesse caso específico.

Este relato de experiência objetiva oferecer alternativas de práticas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais das crianças atendidas, respeitando as particularidades de cada uma, valorizando suas potencialidades e aplicando os pressupostos da educação inclusiva às situações específicas. Para isto, apresenta-se um relato sobre a inclusão de um aluno com deficiência intelectual (DI) nas aulas de uma professora supervisora de 4º ano de uma escola da rede municipal no interior de São Paulo, exemplificando para os bolsistas do Pibid que é possível alcançar êxito nos processos de inclusão, quando há metodologias individualizadas, estratégias de criatividade, dose de carinho e compreensão aplicadas concomitantemente ao ambiente de sala de aula com situações desse tipo.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que entrou em vigor em 2016, embasada em outros marcos legais anteriores, reforça o conceito de integração total, avança na cidadania das pessoas com deficiência ao tratar de questões relacionadas à acessibilidade, educação e trabalho e ao combate ao preconceito e à discriminação, assegurando um sistema educacional inclusivo (MEDANHA, 2016). Essa atenção governamental proativa para as políticas de inclusão de alunos tem alcançado o ensino fundamental nas redes regulares do ensino público, incluindo também as crianças com NEE.

Dentro deste contexto teórico e de leis, observam-se iniciativas positivas e necessárias advindas do Ministério da Educação e da Capes; entre elas, vemos a

implementação do Pibid como uma oportunidade para que os participantes bolsistas do Programa encontrem nas salas de aula da escola pública situações que os coloquem em contato com alunos com necessidades educacionais especiais, podendo não só se familiarizar com as diversas didáticas que estimulam a adequada inclusão, como também trazer contribuições práticas e criativas para as escolas parceiras. Uma das metas do Pibid é propiciar experiências diversificadas na prática pedagógica, de modo que os bolsistas possam observar, refletir e analisar situações de aprendizagem e agregar outras práticas e metodologias a sua experiência formativa que elevem e apoiem a iniciativa de formação inicial e continuada e desenvolvam competências e habilidades que trarão mais segurança aos docentes do futuro.

Quando houver suspeita de que há alunos com algum tipo de NEE, a escola deve providenciar junto às famílias o encaminhamento para um diagnóstico interdisciplinar, incentivando a identificação e o acompanhamento desses alunos, além de promover assistência consistente às necessidades identificadas e incentivar os professores a criarem um ambiente que favoreça a integração social e o uso de estratégias pedagógicas diferenciadas na abordagem de cada caso. Um plano individualizado para cada ano letivo deve ser discutido entre direção, coordenação, professores, pais e, se possível, os alunos com necessidades educacionais, para garantir que tenham acesso às adaptações logo no início do ano.

Farias e Pires (2014, p. 1) discorrem em seus estudos que se vive em uma sociedade na qual é constante uma diversidade sociocultural inquestionável, notadamente nos espaços escolares, “que demandam atenção, estudos e uma formação fundamentada nas dificuldades e realidade do cotidiano escolar, sendo estas relacionadas ao ensino/aprendizagem, à indisciplina e a outros aspectos relevantes”. Esse posicionamento está de acordo com os objetivos do Pibid, entre os quais podemos colocar a inclusão como uma das realidades do cotidiano escolar e que precisa de ações e estratégias apropriadas para ser levada a efeito e ter seus envolvidos atendidos em todas as suas dimensões.

O Pibid tem oportunizado aos professores da rede municipal de ensino fundamental, por outro lado, dois níveis distintos de inclusão educacional: um voltado para os alunos e outro para os bolsistas pibidianos. Esses níveis de inclusão, em especial de um aluno da turma com DI, serão trazidos e discutidos neste relato de experiência de uma professora atuante em sala de 4º ano da rede municipal da cidade de Engenheiro Coelho/SP e supervisora do Pibid/Capes na escola municipal de ensino infantil e fundamental.

Dois níveis de inclusão

Quando pensamos nos sujeitos da inclusão educacional, logo nos reportamos aos alunos incluídos numa determinada turma, na qual os professores têm a tarefa de formular estratégias de acolhimento a estes alunos, a partir dos laudos fornecidos pela

coordenação escolar e das avaliações diagnósticas tanto da equipe psicopedagógica quanto dos professores. No entanto, a vertente da inclusão pode ser ampliada para os bolsistas do Pibid, que muitas vezes também dependem de inclusão e aceitação por parte da turma e da professora supervisora, de forma a apresentar avanços positivos e harmonia necessária ao novo conjunto de educadores, com o intuito de, de fato, mobilizar o crescimento educacional de todos os participantes.

Chamamos atenção para esse segundo nível de inclusão, porque temos acompanhado há pelo menos quatro anos a entrada e saída de bolsistas do Pibid em nossas escolas da rede pública e municipal, e o que se vê é que muitas instituições parceiras ainda não assimilaram o potencial do Pibid para o crescimento e a troca de experiências entre os pares e, geralmente, tratam os participantes do Pibid com desdém e discriminação, achando que eles são espiões, críticos, inimigos da escola. Por isso, haveremos de colher muito mais frutos da parceria entre universidade e escola pública a partir do momento em que as escolas parceiras entenderem que os bolsistas (futuros docentes) estão na escola parceira para somar e não subtrair.

Quanto aos alunos com NEE, suas necessidades relacionam-se a níveis de dificuldades de aprendizagem diferentes, em graus variados, não sendo tais alunos necessariamente portadores de alguma deficiência visível, mas que demandam algum tipo de resposta específica relacionada a determinada dificuldade de aceder por completo ao processo de ensino/aprendizagem (MENEZES; SANTOS, 2001).

Não é de hoje que os debates sobre a inclusão se avolumam a ponto de o tema fazer parte imprescindível do sistema educacional, ainda que de formas diversas, sem preocupação com a nomeação em si (KUENZER, 1999). No entanto, o que se percebe é que a realidade do ensino público, no quesito inclusão, impõe exigências cada vez mais incisivas para que a formação docente tenha no currículo teorias e práticas que apartem os futuros professores a adentrarem os espaços de ensino com subsídios fundamentados nas adversidades do cotidiano escolar e nas próprias exigências individuais dos alunos.

É por isso que atuar no contexto educacional contemporâneo demanda professores que dominem os conteúdos com competências e habilidades que lhes permitam lidar com a diversidade discente em todas as suas especificidades. O mais relevante é que alcancem os alunos, preencham seus anseios e atendam às suas necessidades escolares e pessoais. Será imprescindível que os docentes se munam de competências específicas para que, com base nelas e nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionem conteúdos e organizem situações em que as interações entre alunos e conhecimento se estabeleçam, de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe e assim por diante. Enfim, que promovam situações para que os alunos transitem do senso comum para o comportamento científico, de modo a se sentirem parte do processo educacional e importantes nas suas especificidades (KUENZER, 1999, p. 171).

Levando em conta a realidade e as exigências da sala de aula com alunos identificados com necessidades especiais, apresentamos as alternativas encontradas por uma professora da rede pública para alcançar e incluir alunos com dificuldades de aprendizagem na educação básica. A partir das relevantes experiências metodológicas adquiridas pelos longos anos em sala de aulas, foram desenvolvidas estratégias de ensino direcionadas para alcançar alunos especiais. Desse modo, a professora conseguiu promover, como sugere Kuenzer (1999), situações de aprendizagem para desenvolver as capacidades desses alunos. Sem descuidar do respeito às especificidades de cada aluno e da valorização de suas potencialidades, os indicativos da educação inclusiva foram sendo aplicados.

Os aspectos práticos e mediatos decorrentes de uma inclusão escolar adequada pode evitar traumas e desencadear problemas psicológicos, além de auxiliar na dinâmica familiar e impedir que esses indivíduos sejam rejeitados pela sociedade. Isso se comprovou, em especial, na turma de 4º ano, com dezoito alunos, dos quais alguns apresentavam dificuldades especiais: uma estava tratando um quadro depressivo; outra apresentava sintomas de síndrome do pânico; seis meninos falantes e agitados também apresentavam baixo rendimento escolar e dificuldades de convivência. Dois deles tinham problemas de alcoolismo na família; um apresentava sintomas de transtorno opositor e TDHA; e os outros dois tinham déficit de atenção; além disso, um dos garotos ainda estava na fase silábica com valor de leitura-escrita laudado pela Apae local como tendo “deficiência intelectual leve”.

Ao lidar com alunos com diferenças tão marcantes e especiais, tão importante quanto ajudá-los na superação de suas dificuldades no momento, é focar no desenvolvimento de atividades e práticas no ambiente escolar que motive esses alunos, criando situações de incentivo e encorajamento para valorizar o bom desempenho dos poucos que conseguiram seguir de modo mais independente.

No caso, foi importante partir do reconhecimento desses alunos diante da comunidade escolar, dos colegas da classe (incluindo-se os bolsistas do Pibid). Foram iniciativas que ajudaram a destacar e valorizar o bom desempenho junto aos colegas. Estabelecemos metas que, quando cumpridas, eram valorizadas em público e materializadas com a entrega de pequenas condecorações e outros meios de reconhecimento que serviram de motivação, valorização da participação desses alunos como ajudantes do dia ou fazendo as atividades propostas e tarefas escolares. Outra estratégia foi organizar um “mercadinho” com coisas das quais as crianças costumam gostar muito; dessa forma, a partir do cumprimento de tarefas especiais, os alunos recebiam a moeda construída pela professora para que pudessem ir ao mercadinho e comprar coisas de interesse.

Esses incentivos podem ser trabalhados bimestralmente com os alunos que foram “destaques” (no sentido que avançaram e melhoraram seu desempenho), porém sem descuidar daqueles alunos que apresentam ótimo desempenho sem demandar esforços e preocupações dos professores. Por isso foi muito importante estabelecer critérios e fazer um planejamento para que todos tivessem a oportunidade de participar dos diferentes

tipos de reconhecimento durante o ano letivo. Entendemos que os alunos com maior proficiência também precisam de intervenções específicas para que se sintam instigados a continuar se desenvolvendo. É competência dos professores superar mais esse desafio de diferentes maneiras.

Percebemos que as formas de reconhecimento aumentaram a autoestima dos alunos, em especial, daqueles especiais que tendiam a apresentar mais dificuldades de aprendizagem e disciplina. As avaliações diagnósticas são grandes aliadas nesse processo, pois é através delas que os professores podem identificar os pontos fortes e fracos dos estudantes para, a partir dos resultados e dados obtidos, elaborar o planejamento e organizar a sala para que os alunos trabalhem com a formação de duplas produtivas.

Destacamos, de modo especial, aquele aluno repetente e com deficiência intelectual diagnosticada pela Apae; as metodologias individualizadas, criatividade, dose de carinho e compreensão planejadas pela professora da turma promoveram a inclusão desse aluno, indicando a sua plena inserção no contexto escolar e a gradativa melhora no seu desempenho. Nesse caso especial, destacamos as estratégias de convivência e de inserção do aluno em atividades em grupo, que estimularam o coleguismo, as atividades de produção textuais significativas e contextualizadas com o ambiente familiar e a aproximação com os bolsistas do Pibid. Tudo isso foi decisivo para a inclusão não só desse aluno, mas de todos os outros.

A maioria das atividades foi realizada em duplas ou em grupos, favorecendo a troca de informações entre as crianças. Percebemos que a interação entre os alunos também provocou intervenções no desenvolvimento das crianças, e que, entre um nível e outro, havia espaço para a aquisição dos conceitos que eram alcançados ou não, dependendo do esforço dos alunos e da cooperação e interação do grupo. Não se pode esquecer, no entanto, que há alunos que passam de um nível para o outro mais rapidamente; outros, porém, são mais lentos, o que não os impede de avançar, contanto que os professores estejam atentos e aptos para organizar estratégias metodológicas e caminhos alternativos com esse objetivo.

Isso está em consonância com a forma como, de repente, o aluno que apresentava limitações diagnosticadas, começou a interessar-se pela escrita, às vezes lendo alguns livros bem básicos de ciências. No início, ele não realizava as atividades propostas, se isolava do convívio social e permanecia desenhando animais e monstros; de repente, principiou na elaboração de pequenos textos com palavras emendadas, a ponto de no início de agosto, a partir da proposta em sala de aula de produzir um texto para o dia dos pais, descrever de forma emocionante sua relação com o pai ausente. O que o levou a começar a se expressar através da escrita?

Aqui enfatizamos o quanto os “rótulos” podem isolar, silenciar uma criança para sempre. Nas séries anteriores, esse aluno era rotulado de “o terrível”, prejudicado com frases prontas e preconceituosas de colegas e educadores: “aquele que não aprende”,

“aquele em quem não compensa investir”, entre outros qualificativos desumanos. O primeiro passo foi tentar neutralizar esses rótulos de sua mente e do próprio ambiente escolar, e a professora conseguiu fazer isso com atitudes e mecanismos que, aos poucos, apagaram o passado; o aluno, como resultado, despertou e avançou. A leitura em público também foi estimulada, não somente desse aluno, mas de toda a turma, e ele obteve êxito mostrando-se prestativo e atento, ainda que, por algumas lacunas e limitações de anos anteriores, o aluno não tenha atingido os objetivos no conteúdo programático da série relacionado ao raciocínio lógico-matemático.

No tocante à questão familiar desses alunos identificados como exigindo alguma atenção especial, as famílias de alguns deles não assumiram suas responsabilidades; pelo contrário, exigiam uma escola que provesse toda a socialização e educação para os filhos, ao que a escola, por meio de seus docentes e da equipe de coordenação e direção, insistia que os pais promovessem primeiramente em casa a educação e a socialização básica, para que a escola pudesse cumprir seu papel de complementar aquilo que já foi iniciado em casa.

Infelizmente, apesar de todos os esforços, temos consciência de que as escolas públicas brasileiras, no geral, não têm estrutura nem equipe interdisciplinar preparada para arcar com a educação, saúde e sociabilidade dos seus alunos, a partir do zero. Eles precisam vir com uma base estrutural de casa, pois o aprendizado da criança em todas as fases de seu desenvolvimento, tanto da linguagem do pensamento como dos aspectos cognitivos e afetivos em muito depende da família; sabemos, infelizmente, que a desestrutura familiar é um dos maiores empecilhos para que isso ocorra.

Inclusão dos bolsistas pibidianos do curso de pedagogia

Um dos objetivos do Pibid é inserir os licenciandos de todas as áreas no cotidiano de escolas da rede pública, mas de modo específico, destacamos aqueles em formação inicial no curso de pedagogia, para lhes proporcionar, conforme os documentos oficiais, “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”.

A inclusão torna-se realidade quando os alunos participantes do Pibid e os professores da escola parceira fazem um trabalho conjunto e os professores supervisores ajudam a aproximar os bolsistas dos alunos, inserindo-os com profissionalismo, sem considerá-los apenas estagiários, espiões ou críticos, mas respeitando-os como cooperadores e partícipes do processo de organização e desenvolvimento das atividades; se isso se processa naturalmente, haverá ganhos tanto para a formação educacional das crianças atendidas e para a qualidade de ensino da escola campo, como também transformará o

licenciando em um profissional que conseguirá casar teoria e prática de forma autêntica e fundamentada.

Algumas ações da supervisora estimularam a inclusão dos pibidianos no processo educacional da turma, ao colocá-los a par das dificuldades identificadas por ela com o desempenho dos alunos com NEE. A supervisora aproximou os futuros professores dos alunos especiais, orientando o grupo do Pibid a como auxiliar tais alunos nas atividades propostas e nas estratégias para o incentivo da participação das crianças em trabalhos didático-pedagógicos. Foram colocados à disposição dos bolsistas materiais de pesquisa e leitura em grupos e individualmente, vários jogos como quebra-cabeças numéricos, dominó de cálculos mentais, jogos de raciocínio etc., para que os bolsistas conseguissem ajudar durante as aulas de português ou matemática, sem fugir dos conteúdos programáticos do 4º ano.

A partir dos materiais lidos e discutidos pelo grupo, os pibidianos e a coordenadora de área, incluindo a supervisora, planejaram a confecção de um livro individual produzido por cada aluno das salas envolvidas, englobando os vários gêneros trabalhados. O resultado no final do ano letivo comprovou que as crianças precisam de apoio para percorrer o caminho da aprendizagem, e que, quando lhes é oferecida toda a assistência, incluindo pistas e instruções, é possível ver frutos inesperados, como o primeiro livro dos alunos, cujo lançamento foi memorável, aberto ao público e com direito a autógrafos dos autores-alunos. Mais uma vez, a experiência apontou para o potencial de um trabalho em conjunto, para a capacidade dos alunos envolvidos, quando são inseridos adequadamente no ambiente de ensino. A conquista foi um sucesso e de grande orgulho para pais e professores.

Em dado momento do ano letivo, foi solicitado pela coordenação do Pibid que os projetos que estavam sendo desenvolvidos tivessem como tema geral bullying, com alguns valores a serem trabalhados concomitantemente às matérias trabalhadas nas regências semanais de uma hora. Quatro valores, iniciados com “empatia”, seguidos dos temas “respeito, generosidade e confiança” deveriam ser vivenciados pelas bolsistas e repassados aos alunos através de histórias, teatro, jogos, rodas de conversas e outras dinâmicas que se adaptassem ao conteúdo.

Outra iniciativa trabalhada pela equipe foi fazer um levantamento socioafetivo da turma na qual iriam atuar; na pesquisa foram identificados os alunos da turma da professora supervisora rotulados como “os menos requisitados”, e que poderiam estar sofrendo a intolerância de colegas e outros professores. Entre eles achava-se um aluno com DI, e que foi alvo da inclusão da professora de turma. Muitas foram as ações inclusivas dos bolsistas e da supervisora para atender os excluídos, mas nem todas obtiveram o resultado esperado; por exemplo, uma das bolsistas experimentou colocar o aluno com DI junto com um grupo de quatro meninas para fazerem uma atividade, mas as alunas ficaram com medo do colega e isso foi imediatamente percebido por ele. Como consequência, o menino ficou

isolado e muito irado, jogando seus materiais e sua mesa no chão, além de gritar palavras impróprias para a bolsista do Pibid. Foram situações que tiveram que ser resolvidas no momento de sala de aula e que serviram de experiência para os bolsistas frente às novas atribuições, mediadas sempre com coerência pela supervisora.

O sucesso desta iniciativa é atribuído primeiramente aos próprios alunos por serem protagonistas das atividades, aos alunos bolsistas do Pibid, que sempre os auxiliaram e os estimularam, e às orientações da coordenadora do Programa. Trabalhamos de forma positiva com os alunos que relataram sofrer bullying na sala de aula e no pátio (já diagnosticados) e intermediamos os relacionamentos, buscando destacar a capacidade empática que todo ser humano tem, os valores morais e éticos.

Ainda que os professores não realizem momentos de reflexão teórico-pedagógica com frequência, pelas tantas atividades e sobrecarga, suas ações estão voltadas a um determinado posicionamento teórico, ou a um aglomerado de posições que demonstram na prática essas teorias. Por isso, quando a supervisora se deparou com situações de deficiências na inclusão tanto entre seus alunos como em relação aos bolsistas do Pibid, as suas ações pedagógicas foram pautadas em algum posicionamento teórico; no caso específico, os estudos de Vygotsky e seus colaboradores, que resultaram na teoria sócio-histórica ou abordagem sócio-interacionista (REGO, 2014), serviram para justificar as posturas das professoras.

Considerações finais

Quanto aos sujeitos desta inclusão, foi possível observar que os bolsistas apresentaram maior segurança e aprimoraram suas práticas pedagógicas com base nas teorias aprendidas na sala de aula e que foram trazidas para o contexto de iniciação à docência pela sua participação no Pibid. O casamento entre universidade e escola pública, oficializado pelo Pibid, tem produzido profissionais aptos ao ingresso na carreira do magistério com muito mais bagagem prática do que outros alunos de pedagogia que não participaram dessa parceria.

Defendemos que a educação inclusiva vai além da referência das necessidades educativas especiais dos alunos e da implementação de programas específicos como o Pibid, ainda que esse apresente contribuição expressiva para o espaço de inclusão. As atitudes junto à criança atendida, ao docente e a toda equipe atuante, incluindo os bolsistas do Pibid, ainda têm papel crucial na eficácia da inclusão escolar.

Pela passagem de dezoito meses de experiência no Pibid, a prática pedagógica foi enriquecida em diversas situações; destacamos o aspecto da inclusão de crianças à margem da “normalidade” escolar, visto que esse foi o foco do texto. Nesse sentido, foi possível alcançar os objetivos de qualidade de ensino apregoados pelo Pibid também no

tocante ao processo de inclusão de alunos com NEE, graças à parceria dos bolsistas do Pibid, pois a troca de experiências oportunizada pela ótima relação entre pibidianos e supervisora da escola parceira resultou em novos saberes e práticas que nos acompanham pela vida acadêmica afora.

Referências

FARIAS, C. D.; PIRES, E. P. B. Relato de experiência do subprojeto Pibid pedagogia no Centro Educacional Ismael Cruz Lima. *In: Fórum Internacional de Pedagogia*, 6., 2014, Santa Maria. **Anais[...]**. Santa Maria: Editora Realize, 2014 Disponível em: <https://bit.ly/3pJOACi>. Acesso em: 03 out 2022.

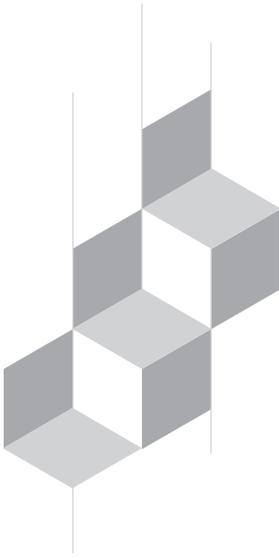
KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, 1999. Disponível em: <https://bit.ly/3E8o4vr>. Acesso em: 03 out. 2022.

LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

MEDANHA, S. Com avanços na educação, Lei Brasileira de Inclusão completa um ano. **Senado Notícias**, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3dyl7F>. Acesso em: 03 out. 2022.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Necessidades educacionais especiais. *In: Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3ILAQQv>. Acesso em: 03 out. 2022.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



CAPÍTULO 6

Recursos pedagógicos com base em atividade psicomotora como estratégias para autonomia no ensino fundamental

Regina Keiko Kato Miura

Rogério dos Santos Ferreira

Ariane Seiko Kubo Yassuda

Há décadas os estudos acadêmicos e científicos indicam que o desenvolvimento psicomotor beneficia a aprendizagem simbólica nas fases iniciais da educação até o ensino fundamental. No período de oito aos doze anos de idade as aquisições de habilidades psicomotoras se estabilizam (LE BOUCH, 1982; COSTALLAT, 1976; DE MEUR, STAES, 1989), ou seja, a fase em que a criança aprende a ler, escrever e a fazer cálculos matemáticos. A ausência de oportunidade para um ambiente favorável ao desenvolvimento infantil e acesso restrito a estímulos produtivos podem comprometer a aprendizagem em distintas áreas do comportamento social, cognitivo, motor e linguístico. O déficit ou distúrbio psicomotor poderá, conseqüentemente, acarretar dificuldade de aprendizagem simbólica.

A criança com dificuldade de aprendizagem apresenta baixo desempenho instrucional, sofre um processo de exclusão e o encaminhamento para o chamado “reforço escolar”. Infelizmente, ainda hoje, os alunos com dificuldade de aprendizagem são segregados dos demais colegas da classe para estudos monitorados ou atividade “extraclasse”. Os estudos de Borges (2010) mostraram que a educação psicomotora nas séries iniciais promove a prevenção de possíveis dificuldades escolares tais como: diminuição de concentração em atividades acadêmicas, desordem no reconhecimento de palavras, discriminação de letras e sílabas etc.

As crianças com dificuldade de aprendizagem necessitam de auxílio para o acompanhamento adequado e efetivo neste sistema educacional. Muitas vezes, os métodos de ensino não são funcionais e estão distantes das tecnologias digitais presentes no cotidiano dos educandos, inclusive de alunos com “baixa renda”. A escola carece de orientações aos professores sobre como utilizar recursos pedagógicos para dinamizar e motivar as crianças com dificuldade no processo de ensino e aprendizagem. Cada criança apresenta-se,

naturalmente, com características de aprendizagem e ritmos de motivação de forma distinta. Observam-se, na rotina escolar, inadequações de habilidades sociais em interação com pares, falta de percepção de regras instrucionais de contingência acadêmica, ausência de tolerância em atividades pedagógicas, déficit de atenção e concentração e, principalmente, déficit de participação ativa e afetiva em processo de leitura e escrita.

Salles et al. (2010) afirmam que o sucesso ou fracasso no processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, na leitura/escrita, sofre a influência de fatores biológicos, neuropsicológicos, psicossociais (dos contextos familiar e escolar) e pedagógicos.

A realização da prática de ensino com mediação dos bolsistas do Pibid na elaboração e uso de recursos pedagógicos teve por base a adaptação do exame de G. B. Soubiran e P. Mazo (1980), a partir dos estudos com Ajuriaguerra (1978) e Zazzo (1969) sobre os problemas de paratonias, sincenesias, lateralização, espaço, tempo e ritmo. Essa visão metodológica tem base na relação que se desenvolve pela imaginação e expressão, pois explora movimentos e percepções de conceitos básicos por meio do corpo (longe/perto, entre outros). Consequentemente, por abordar a percepção dos movimentos, o trabalho usou a metodologia da psicomotricidade fundamental de base, envolvendo a aplicação de diferentes exercícios numa progressão determinada (MIURA; YASSUDA, 2015a)

A elaboração e o planejamento de recursos pedagógicos são ferramentas que podem ajudar o professor a ensinar com eficiência e favorecer uma prática mais dinâmica em sala de aula. Existem vários recursos de natureza pedagógica, e o que os tornam eficazes são os cuidados na adequação aos objetivos com que são utilizados. A finalidade educativa é a maneira como, de fato, esses recursos constituem-se de modo intencional e “meios” para o favorecimento do processo de ensino-aprendizagem (EITERER; MEDEIROS, 2010).

A escola precisa favorecer a aprendizagem de todos, inclusive, das crianças com dificuldade de aprendizagem, por meio das adequações para o acesso aos conteúdos curriculares e recursos pedagógicos distintos (MIURA; YASSUDA, 2015a).

O presente estudo objetivou selecionar recursos pedagógicos, com base em atividades psicomotoras, para auxiliar os alunos com dificuldade de aprendizagem em conteúdos curriculares em sala de aula do ensino fundamental.

Desenvolvimento

A sistematização do trabalho no início da docência, por meio do Pibid em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef), ocorreu através do estudo de natureza aplicada. A característica fundamental desta pesquisa segundo Gil (2019) é o interesse da aplicação, a utilização e as consequências práticas dos conhecimentos adquiridos. Preocupa-se menos com o desenvolvimento de teorias e mais com a aplicação imediata numa “realidade circunstancial” (GIL, 2019, p. 27).

Quanto aos procedimentos, valemo-nos da pesquisa de campo, utilizada com o objetivo de conseguir “informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou relações entre eles” (LAKATOS; MARCONI, 2011, p. 186). Este estudo fez parte de um projeto de pesquisa mais amplo intitulado “Avaliação psicomotora de crianças no ensino fundamental e o desenvolvimento acadêmico”, sob parecer nº 0970/2014, aceito pela Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília-SP, em 26 de março de 2014

Participantes: três alunos com faixa etária entre 8 a 10 anos de idade cronológica e que frequentam a Emef ensino fundamental, conforme descrito nos quadros 1 e 2. Ressalta-se que a amostra dos três alunos selecionados se compõe daqueles que apresentam desajustes psicomotores e dificuldades de aprendizagem, principalmente relacionados à leitura e escrita. Esses alunos foram indicados pela coordenadora pedagógica e correspondem a uma parte do total de alunos em atendimento no projeto do Pibid/Capes, conforme se vê nos quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Caracterização dos alunos participantes

Participantes	A1	A2	A3
Sexo	Masculino	Masculino	Feminino
Idade	8	9	10
Escolaridade	2ª série	2ª série	2ª série
Hipótese diagnóstica	Síndrome de Asperger, apatia	Dificuldade de aprendizagem, déficit de atenção.	Dificuldade de aprendizagem

Fonte: Elaborado pelos autores do projeto (2019).

Quadro 2 – Caracterização dos participantes do Pibid/Capes

Participantes	Aluna 1	Aluno 2
Sexo	Feminino	Masculino
Idade	28	30
Ano de conclusão	2020	2021

Fonte: Elaborado pelos autores do projeto (2019).

O estudo contou com a participação dos alunos e professores de classe regular do ensino fundamental de uma escola pública. Os materiais para a coleta de dados foram

os seguintes: máquina fotográfica, jogos pedagógicos adaptados, diário de campo, portfólio, computador, impressora, livros, sulfite, tesoura, estilete e lápis.

Procedimento: no período de intervenção, os alunos participaram das atividades realizadas pelo menos uma vez na semana, com máximo de duas vezes. As pedagogas responsáveis pelas crianças participantes liberaram os alunos durante o horário de aula para a realização das atividades propostas por estagiários de pedagogia. Os espaços para a realização das atividades usados foram o pátio, a biblioteca e a quadra poliesportiva da Emef. Dependendo do caráter da atividade, um ambiente específico deveria ser selecionado para sua execução. Em alguns momentos, os alunos permaneceram em sala de aula durante as atividades psicomotoras e realizaram suas tarefas escolares normalmente.

A coleta de dados para fundamentação teórica utilizou como base estudos de Soubiran e Mazo (1980), bem como de Aredes e Medeiros (2009) e Oliveira (1992), cujas atividades psicomotoras incluíram observação em dez tópicos: coordenação motora fina, coordenação motora global, coordenação óculo-manual, equilíbrio, esquema corporal, lateralidade, orientação espacial, orientação temporal, ritmo e noção numérico-alfabética.

Os recursos pedagógicos mais frequentemente utilizados foram adaptados para auxiliar as crianças na leitura e escrita. O procedimento para coleta de dados por meio de atividades psicomotoras foi solicitar a cada participante para: a) dizer sobre o tema de interesse; b) selecionar e elaborar as imagens ou tarefas de interesse do aluno, as quais foram previamente impressas pelo mediador, conforme o conceito psicomotor; c) realizar, com ajuda do mediador, a escrita e reescrita ou a prática da estratégia prevista; d) observar o exercício e a atividade psicomotora.

Neste sentido, no primeiro momento, realizou-se no computador a investigação de objetos, temas e outros centros de interesse de cada participante. Em seguida, selecionaram-se as imagens com os temas escolhidos para cada aluno e elas foram impressas em folhas com as imagens. Ressalta-se que a seleção das imagens e as atividades psicomotoras foram divididas nos dias de prática dos participantes do Pibid na escola, com duração de 45 a 60 minutos. Geralmente houve a realização de duas a três atividades, no máximo, durante cada atendimento, como descrito nos quadros 3 e 4 abaixo:

Quadro 3 – Elaboração do recurso pedagógico

Recurso Pedagógico	Atividade psicomotora	Data / Duração
Leitura de livro e reescrita da história; autorretrato, reconhecendo as partes essenciais do corpo.	Coordenação motora; imagem corporal; esquema corporal; noção numérico-alfabética.	12/09 – 19/09 45 minutos

Recurso Pedagógico	Atividade psicomotora	Data / Duração
Jogo de montagem de torre com copos plástico; jogo de pontaria.	Lateralidade; organização espacial; noção numérico-alfabética.	26/09 60 minutos
Identificação de ações dos personagens da história; música e reescrita da letra.	Coordenação motora; coordenação global; equilíbrio; noção numérico-alfabética.	03/10 – 07/10 60 minutos
Jogo com manuseio de pizza; música e distinção de tonalidade e sons.	Coordenação motora fina; ritmo; noção numérico-alfabética.	10/10 – 27/10 60 minutos
Calendário funcional; elaboração de cartaz com a história infantil (portfólio); jogo “Aprendendo as horas”.	Organização latero-espacial; organização temporal; noção numérico-alfabética.	12/11 – 22/11 60 minutos

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Quadro 4 – Relação de título dos livros infantis

Número do livro	Título	Autor
1	A foca famosa	Sônia Junqueira
2	O galo maluco	Sônia Junqueira
3	O macaco e a mola	Sônia Junqueira
4	O pato e o sapo	Sônia Junqueira
5	O peru de peruca	Sônia Junqueira
6	Regina e o mágico	Sônia Junqueira
7	O caracol viajante	Sônia Junqueira

Fonte: Elaborado pelos autores do projeto (2019).

Resultados e discussão

Após o período de atuação dos participantes do Pibid de setembro a novembro de 2018, em que foram elaborados e utilizados os recursos pedagógicos, principalmente,

em atividades psicomotoras de coordenação motora fina, coordenação motora global, coordenação óculo-manual, equilíbrio, esquema corporal, lateralidade, orientação espacial, orientação temporal, ritmo e noção numérico-alfabética, observou-se, em geral, por meio da participação mais efetiva e das imagens coletadas, a efetividade dos recursos pedagógicos no que concerne a conceitos de coordenação motora fina, equilíbrio, orientação espacial, esquema corporal e ritmo. Com a prática de ensino com base em atividades psicomotoras, observou-se também uma maior socialização entre os participantes, assim como a troca de experiências e um ligeiro ganho de autoestima e confiança. A cada interação com os pibidianos evidenciaram-se um dinamismo crescente, mais espontaneidade, criatividade e momentos de lazer. Ao final do período de iniciação à docência pelo Pibid, constatou-se que as crianças pareceram apresentar comportamentos mais seguros e maior autoestima, mostraram-se mais sorridentes, comunicativas e motivadas em realizar as atividades do componente curricular da sala de aula.

Os resultados do uso de recursos pedagógicos mostraram que as crianças com dificuldade de aprendizagem apresentaram uma melhora significativa, pois essas estratégias auxiliaram na aprendizagem de uma maneira motivadora. Os dados coletados neste estudo, após a análise de atividade psicomotora dos alunos, demonstram a criança em situações desafiadoras, em atendimentos coletivos e individuais. Os recursos pedagógicos foram utilizados em um programa de ensino acadêmico coletivo e individual (MIURA; YASSUDA, 2015a).

Um exemplo da utilização de um recurso pedagógico foi a confecção de um portfólio de acordo com o interesse de cada criança; nas bordas colocaram fotos de cantores, times de futebol e objetos de seu interesse. A individualidade e as características de cada aluno foram respeitadas para a elaboração do recurso pedagógico, com as estratégias anteriormente especificadas. No decorrer da atividade de leitura de livros com história infantil, os alunos envolvidos no estudo demonstraram mais motivação para a próxima atividade de leitura e escrita. Após a realização dessa atividade de uma maneira distinta, pode-se observar que, com a utilização dessas técnicas, o aluno conseguiu formar as frases por meio de imagens contidas na história dos livros selecionados.

Durante todos os dias das práticas de iniciação à docência dos graduandos de pedagogia na Emef, foram realizados o planejamento e a elaboração das adaptações de recursos pedagógicos para o ensino do componente curricular previsto pela professora da sala de aula.

Os alunos participaram de atividades psicomotoras propostas para auxiliar na melhoria do seu desempenho em leitura, escrita e matemática. As atividades se propuseram a desenvolver nas crianças: lateralidade; noção numérico-alfabética; orientação temporal; memória; coordenação óculo-manual; esquema corporal global; coordenação motora global; coordenação motora fina; orientação espacial.

Ao final do projeto de iniciação à docência, os mediadores questionaram os alunos sobre a atividade realizada com o uso do recurso de portfólio. Os relatos dos alunos após a atividade mostraram, por exemplo: “a atividade foi legal, porque tinha a figura da Barbie” (A3); “gostei de colocar os cantores e as figuras da história do sapo, do pato e da foca famosa, de verdade” (A1). Assim, também A2 relatou que foi bom, porque colocou as figuras de seu time de futebol.

A mediadora/bolsista do Pibid realizou perguntas informais com a equipe gestora, composta por coordenadora pedagógica e professoras, sobre o comportamento das crianças após a intervenção com a utilização dos recursos pedagógicos por meio de atividades psicomotoras. A professora da aluna A3 relatou que a mediação pelos participantes do Pibid promoveu melhoras significativas no desempenho acadêmico, como mais interesse e motivação pelas atividades propostas e apresentação de mais habilidades sociais adequadas. A coordenadora pedagógica relatou a importância desses recursos pedagógicos para a motivação das crianças que apresentam dificuldades na leitura e escrita e constatou uma melhora significativa das crianças que participaram diretamente das atividades do Pibid em questão.

De uma maneira geral, os resultados desta parceria escola e universidade apontaram a importância dos recursos pedagógicos para uma aprendizagem mais eficiente. Com base nisso, é importante que o professor avalie, verifique e elabore os recursos adequados para um eficaz resultado tanto no desenvolvimento dos alunos como na sua vida acadêmica e social.

Observam-se vários estudos sobre essa temática de recursos pedagógicos para o desenvolvimento de ensino e aprendizagem na área da educação e nas áreas afins (MANZINI; SANTOS, 2002; NERY; BATISTA, 2004; ALVES; BIANCHIN, 2010; COSTA et al., 2015). Os estudos demonstram a importância de recursos pedagógicos principalmente no auxílio de crianças com dificuldades de aprendizagem.

Considerações finais

O número crescente de crianças com dificuldades de aprendizagem que chegam ao ensino fundamental torna-se preocupante a cada dia. Este estudo buscou analisar a elaboração e o uso de recursos pedagógicos por meio de atividades psicomotoras organizadas pelos participantes do Pibid de Pedagogia, em uma Emef, com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem, por hipótese diagnóstica de desorganização simbólica provavelmente decorrente de imaturidade ou disfunções psicomotoras.

Esta oportunidade de aprendizagem, tanto para graduandos em processo de formação docente como para alunos com dificuldade de aprendizagem, evidenciou eficácia significativa para a melhoria das habilidades psicomotoras. A mediação nesta condição

de ensino se mostrou como um meio facilitador para o desenvolvimento de atividades psicomotoras inerentes à organização das habilidades simbólicas que envolvem a aprendizagem escolar e aquisições de aptidões à escrita, leitura e lógica.

Observaram-se muitas crianças com dificuldade de leitura e escrita, o que compromete sua aprendizagem. A ideia de utilizar o portfólio foi uma maneira de chamar a atenção dos alunos e estimular a leitura e a escrita para que a atividade acadêmica fosse mais prazerosa e dinâmica.

Considera-se que o trabalho na escola de ensino fundamental selecionada foi relevante para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos participantes do presente estudo, pois nas atividades de leitura e escrita tornaram-se mais participativos e motivados. Os recursos pedagógicos contribuíram para o desenvolvimento psicossocial e a construção do conhecimento acadêmico das crianças. Nesse sentido, é imprescindível que os professores se programem, a partir de uma visão prévia das dificuldades de seus alunos, para adequar suas metodologias e, assim, alcançar resultados satisfatórios. A equipe escolar, os professores e a sociedade devem unir esforços para um trabalho colaborativo que, de fato, alcance os objetivos educacionais como um todo, contribuindo não só para a melhoria na qualidade do ensino, mas também no desempenho escolar funcional.

Estudos posteriores, com planejamento de sistematização dos resultados que possa prever a replicação do presente estudo, em contexto mais amplo, com delineamento experimental ou controle estatístico poderão contribuir e proporcionar resultados mais concisos e refinados.

Referências

AJURIAGUERRA, J. **Manual de Psiquiatria Infantil**. São Paulo: Masson, 1978.

ALVES, L.; BIANCHIN, M. A. O jogo como recurso de aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010.

AREDES, E. S. **A intervenção da terapia ocupacional na reeducação motora com crianças de 7 a 9 anos, através de brincadeiras cantadas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Terapia Ocupacional) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium. Lins, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3y9GwP6>. Acesso em: 03 out. 2022.

BORGES, V. B. Efeito de dois programas de estimulação psicomotora sobre a coordenação (fina, ampla) e o equilíbrio em escolares de 6 a 10 anos. Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

Disponível em: <https://bit.ly/3Goq8wY>. Acesso em: 03 out. 2022.

COSTA, F. A.; RODRIGUES, C.; CRUZ, E.; FRADÃO, S. **Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador**. Lisboa: Santillana, 2012.

COSTALLAT, D. M. **Psicomotricidade: a coordenação visomotora e dinâmica manual da criança infradotada, método de avaliação e exercitação gradual básica**. Porto Alegre: Globo, 1976.

DE MEUR, A; STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. São Paulo: Ed. Manole, 1989.

EITERER, C. L.; MEDEIROS, Z. Recursos pedagógicos. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LE BOUCH, J. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos: a psicocinética na idade pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

MANZINI, E. J.; SANTOS, M. C. F. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência - recursos pedagógicos adaptados**. Brasília: MEC, 2002.

MIURA, R. K. K.; YASSUDA, A. S. K. Recursos pedagógicos e observação de conceitos psicomotores no ensino fundamental. *In*: Congresso de Extensão Universitária da Unesp, 8., 2015, Marília. **Anais[...]**. Marília: Unesp, 2015.

MIURA, R. K. K.; YASSUDA, A. S. K. Leitura e escrita de alunos incluídos no ensino

fundamental por meio de portfólio. Congresso Nacional de Educação – Educere, 12., 2015, Curitiba. **Anais[...]**. Curitiba: PUC-PR, 2015.

NERY, C. A.; BATISTA, C. G. Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 29, p. 287-299, 2004.

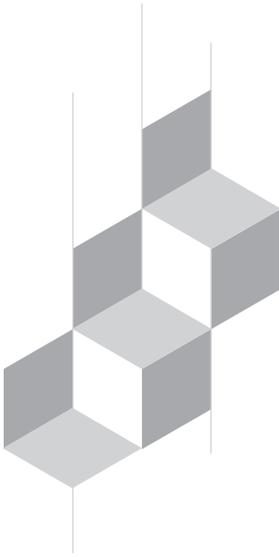
OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade**: um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1992.

PEREIRA, L. A.; CALSA, G. C. Prevenção de dificuldades de aprendizagem na educação infantil via intervenção pedagógica com ênfase na área psicomotora e de tomada de consciência. *In*: Congresso Nacional de Educação – Educere, 14., 2009, Curitiba. **Anais[...]**. Curitiba: PUC-PR, 2009.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P.; FREITAS, L. B. L. Leitura/escrita de crianças: comparações entre grupos de diferentes escolas públicas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 47, p. 335-344, 2010.

SOUBIRAN, G. B.; MAZO, P. **La réecación psicomotriz y los problemas escolares**. Barcelona: Editorail Medica y Técnica S.A, 1980.

ZAZZO, R. **As dificuldades mentais, equipe H.H.R.**, Coleção educação e reabilitação, 1969.



CAPÍTULO 7

O Pibid na música: interação e autonomia

Ellen de Albuquerque Boger Stencel

O curso de licenciatura em música do Unasp tem participado do Pibid desde 2012, atuando de forma cooperativa com o município de Engenheiro Coelho, cidade na qual o Unasp está inserido. O subprojeto de música da gestão 2018/2019 contou com a participação da coordenadora de área, professoras supervisoras, alunos bolsistas e voluntários, os quais semanalmente se deslocavam para a Emef Elisa Franco de Oliveira, escola municipal no interior de São Paulo. Como a música ainda não consta nos currículos escolares como disciplina, o Pibid de música teve a importante função de desenvolver projetos musicais a partir das experiências e interesses musicais de aprendizagem desta escola.

O objetivo deste artigo é apresentar o processo de interação do curso de licenciatura em música do Unasp ao Pibid, descrever os procedimentos de elaboração e execução do projeto, destacar as vivências, desafios e impacto no desenvolvimento dos graduandos no ensino superior e dos alunos na escola básica. Ao apresentar este relato, o enfoque será nas experiências realizadas e como as propostas didáticas de ensino musical foram desenvolvidas.

Nas últimas décadas, várias teorias foram criadas apresentando a importância da educação musical para a escola e a sociedade. Observa-se a sua relevância para o ensino de forma geral, o qual contribui para o desenvolvimento de habilidades, sensibilidade e formação holística dos estudantes. Hummes (2004, p. 22) afirma:

A música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade [...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a “sensi-

bilidade”, a “motricidade”, o “raciocínio”, além da transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura.

Na visão de Santos (2016, p. 55), “a música está relacionada ao estudo dos sons, suas propriedades, seus sentidos e significados, sua forma de organização e estruturação, sua relação com a sociedade e com a cultura”. Desde a antiga Grécia, a música era a expressão de liberdade, representava importante aspecto na formação do indivíduo. Atualmente, o ensino da música “amplia a compreensão do mundo e potencializa a inter-relação entre o que sentimos e o que pensamos” (SANTOS, 2016, p. 57). Desta forma, é necessário que o educando adquira domínio de diferentes processos e técnicas para uma compreensão dos múltiplos discursos musicais para o desenvolvimento da autonomia, criatividade e expressividade do fazer musical.

A autonomia é entendida como a capacidade de dialogar com emancipação, independência e interesse na busca do conhecimento, motivação intrínseca e participação de forma atuante no processo de ensino e aprendizagem. É apresentada como um ideal na formação dos alunos e de suas relações. Na visão de Piaget (1998, p. 117), “é preciso ensinar os alunos a pensarem, e é impossível aprender a pensar num regime autoritário. Pensar é procurar por si próprio, é criticar livremente e é demonstrar de forma autônoma”.

O comportamento autônomo estará presente quando cada professor e aluno forem capazes de tomar decisões a partir das próprias escolhas. Para Levek (2016), dar autonomia é dar oportunidade para o pensamento criativo acontecer. A “autonomia é fundamental para uma aprendizagem mais eficaz” (LEVEK; SANTIAGO, 2019, p. 97).

É importante que os conhecimentos estejam contextualizados e que tenham significado para a vida. A prática pedagógica deve estar pautada na autonomia do educando, ter uma educação dialógica e conduzir ao pensamento crítico sobre sua realidade. Para Freire (2011, p. 47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”. O professor deve ir para a sala de aula “sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa” de educar.

A participação no Pibid proporcionou uma prática educativa para a formação da sensibilidade, envolvendo o ser humano em sua totalidade para a promoção de uma educação que seja, de fato, transformadora. Além disso, o envolvimento com o Programa ofereceu uma prática educativa continuada aos professores da educação básica, estreitou os laços entre a universidade e as escolas públicas parceiras, contribuindo para a capacitação e o desenvolvimento tanto dos alunos de licenciatura quanto para reciclagem e atualização dos professores supervisores na linha de frente na escola pública.

Desenvolvimento

Como uma das principais metas do Pibid de música é “desenvolver projetos musicais a partir das experiências e interesses musicais de aprendizagem dos alunos das escolas básicas” (LIMA; STENCEL, 2019, p. 3), um deles foi o subprojeto “Musicando o alfabeto”, o qual promoveu atividades abrangentes de prática e teoria envolvendo a temática do letramento, sendo transformado em relato de experiência e apresentado no Congresso Nacional de Educação (VI Conedu), com o título “Vivências, desafios e impacto do Pibid no curso de licenciatura em música do Unasp”, por Lima e Stencil (2019). De acordo com a entrevista realizada com os gestores da escola campo, as expectativas em relação ao Pibid era que o grupo desenvolvesse com os alunos as questões relacionadas a letramento e socialização, bem como promovesse eventos temáticos e ações comunitárias de acordo com a necessidade do município.

Diante dessa proposta, decidiu-se promover atividades que envolviam prática e teoria em torno do tema gerador de letramento. Considerando a idade dos alunos (segundas e terceiras séries) e as dificuldades na leitura e escrita, optou-se em ensinar música para ajudar a sensorialidade dos fonemas, a acuidade auditiva e a emissão de sons, partindo da premissa de que um bom ouvido musical ajuda na grafia e a soletrar bem; logo, crianças que ouvem bem identificam melhor os sons das letras e são capazes de ler e escrever melhor.

De acordo com Jensen (2000, p. 55), o treino musical impacta o processo de leitura no reconhecimento visual das palavras e na compreensão das relações entre a parte e o todo, como por exemplo dos fonemas e grafismos. Ilari (2005) apresenta estudos que apontam para os efeitos da música na alfabetização, demonstrando a relação estreita entre a percepção musical com o desenvolvimento da leitura e a consciência fonológica. Ela também faz referência aos estudos de Cutietta (1995, apud ILARI, 2005), destacando uma intensa relação entre o aprendizado musical e o rendimento de leitura em alunos com idade escolar. Ilari (2009) explica que desenvolver atividades musicais e jogos baseados em rimas, palavras e ritmos contribui para a aquisição de melhor habilidade fonológica, maior confiança e motivação nas tarefas de leitura.

Os estudos de Muszkat, Correia e Campos (2000) atestam que diferentes áreas do cérebro são acionadas a partir de múltiplas experiências musicais vividas pelos alunos. A partir de novas técnicas de neuroimagem é possível visualizar as mudanças funcionais e topográficas da atividade cerebral em tarefas mentais complexas, entre elas as atividades musicais. Quando cantamos uma melodia, repetimos uma sequência rítmica, andamos e nos movemos de acordo com o andamento e a intensidade da música ou aguardamos o momento de cantar/tocar, o nosso sistema nervoso é instigado a uma complexidade de combinações fisiológicas e químicas que auxiliam no desenvolvimento dos aspectos cognitivos, físicos e emocionais.

Aulas de musicalização infantil também proporcionam alegria, afetividade e motivação, que de acordo com Piaget (1979), relacionam-se de forma direta ao desenvolvimento cognitivo e à aquisição das habilidades mentais. Desta forma, é muito importante ter um ambiente estimulador para construir uma rede neural eficaz, com milhares de conexões cerebrais ativadas durante o período escolar da criança. Ilari (2003) afirma que quando os alunos são expostos a um ambiente com poucas experiências e uma alta carga de estresse, essas redes neurais podem ser lesadas.

De forma semelhante, Louro (2016, p. 27) apresenta a importância da educação musical como um “processo pedagógico bem estruturado de alfabetização e sensibilização”. Vários aspectos podem ser observados na prática musical, como por exemplo o desenvolvimento da psicomotricidade quando se internalizam ritmos com movimentos repetitivos. Por exemplo, quando os alunos caminham e batem palmas, falam parlendas e batem no ritmo, ou marcham com a música, percebem as diferentes sensações físicas do corpo e são capazes de se expressar. O ritmo é capaz de despertar respostas físicas precisas e espontâneas em todos os alunos, livre de bloqueios psicomotores, pois está diretamente ligado à parte fisiológica do indivíduo.

Atividades de apreciação, interpretação e criação serviram de alicerce para o subprojeto “Musicando o alfabeto” (LIMA; STENCEL, 2019), tendo como referências alguns educadores musicais como Murray Schafer (1991; 2001) e Swanwick (2003; 2014). Partindo do fato de que a música é elemento essencial na formação de futuros cidadãos, o projeto também objetivou investigar as relações existentes entre os conteúdos trabalhados nas aulas de musicalização, servindo-se do embasamento teórico de educadores musicais como Emile Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodaly (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978) e Carl Orff (1895-1982), que buscaram uma experiência musical na qual as crianças pudessem sentir e experimentar a música de forma lúdica e espontânea, por meio do canto, do uso do corpo e da sensibilidade auditiva.

Em educação musical, estes educadores musicais são os principais representantes dos métodos ativos, “pois passam a considerar a participação ativa do aluno no processo e disseminam a importância do ensino coletivo de música dando ênfase à ação e à prática musical” (ZAGONEL, 2013, p. 34). Esses métodos apoiam um ensino com um aluno ativo e atuante, buscando o seu desenvolvimento global. As aulas são dinâmicas; o corpo, o gesto e o movimento são utilizados para a concretização das experiências musicais; o lúdico e o jogo são utilizados como técnica de ensino-aprendizagem; o corpo e a voz são amplamente utilizados; a música passa a fazer parte como meio de educação (ZAGONEL, 2013).

Na visão de Swanwick (2003), o propósito da música é criar uma experiência em si mesma, que deve ser agradável e compreensível. Deve contribuir para que cada criança possa vivenciar a música agora. No ensino escolar, a exploração sensorial, os elementos imitativos da música devem ser baseados na expressão pessoal e na aquisição de habilidades. “O impacto sensorial de materiais sonoros, a caracterização expressiva e a organização

estrutural têm um grau de autonomia cultural que lhes permite ser dominados e retrabalhados em tradições muito distantes de suas origens” (SWANWICK, 2014, p. 141).

Musicalizar é tornar a música acessível a todos, usando a música elementar que está inserida no movimento e na palavra. É desenvolver o gosto musical por meio do estímulo, tendo como propostas práticas: desenvolver o prazer de ouvir, reproduzir e criar música, proporcionando aos alunos a oportunidade de compreender a realidade sonora que os circunda; focar o trabalho nas rimas, parlendas, canções folclóricas e brincadeiras tradicionais infantis, resgatando o repertório cultural brasileiro. A apreciação musical, senso rítmico, senso melódico, voz, execução instrumental e uso de tecnologias são considerados pilares de importância comprovada na inovação do ensino da música e deverão ser postos em prática pelos docentes para uma sistematização do âmbito pedagógico (LIMA; STENCEL, 2012, p. 91).

Para Cascarelli (2012, p. 5), “musicalizar é dar acesso e condições para que a criança compreenda o que se passa no plano da expressão e no plano do significado quando ouve ou executa música” bem como “proporcionar ferramentas básicas para a compreensão e utilização da música como forma de linguagem”. As experiências e vivências na educação musical devem estar presentes na vida dos alunos por meio de manifestações folclóricas e culturais.

O subprojeto em destaque (LIMA; STENCEL, 2019) também teve em vista a pluralidade de significados e contribuiu para a criação de relacionamentos socioculturais entre licenciandos, escola e comunidade de forma sistemática e amigável. Partindo da premissa de que o ensino de música se torna mais expressivo quando contextualizado e com interação multidisciplinar, optou-se em usar como estímulo gerador a música de Toquinho, “Bê-a-bá”, para que, a partir do alfabeto, os alunos ampliassem o seu vocabulário e o entendimento da leitura e escrita. A música começa com o seguinte poema: “com A escrevo amor, com B bola de cor, com C eu tenho corpo, cara e coração. Com D ao meu dispor escrevo dado e dor, com E eu sinto Emoção! Com F falo flor, com G eu grito gol...”.

Desta forma, o subprojeto promoveu atividades abrangentes que deram destaque à teoria entrelaçada à prática sempre tendo como base uma temática geradora. Na música, o compositor fala de várias palavras que seguem a sequência das letras do alfabeto, e estas abrangem os vários componentes do cotidiano, como cuidado do corpo, relações interpessoais, diversidade cultural e sustentabilidade. As atividades desenvolvidas tiveram uma abordagem artístico-musical e nelas foram articulados saberes referentes a produtos que envolvem as práticas de produzir, criar, ler, construir, exteriorizar e refletir conforme apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (LIMA; STENCEL, 2019).

As ações do subprojeto suscitaram as dimensões do conhecimento no contexto social e cultural, trabalhando a criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Foram apresentados em sala de aula assuntos como a sensibilização sonora, percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos. Esse

processo possibilitou a vivência musical inter-relacionada à diversidade e ao desenvolvimento de saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade, de acordo com a BNCC. Sem dúvida, a escola é o espaço onde as crianças têm a oportunidade de desenvolverem-se de maneira integral, através de atividades lúdicas e prazerosas proporcionadas pela inclusão da educação musical.

A princípio, buscou-se despertar a música interiormente nos alunos, para depois conhecerem um pouco dos atributos musicais. Foram feitas atividades para desenvolverem o gosto pela descoberta do mundo sonoro por meio de exercícios do cotidiano e da exploração sonora. Para organizar o trabalho musical dos alunos, buscou-se considerar as características inerentes de cada turma, bem como partir dos interesses e desejos deles. Esta forma de metodologia “pode comunicar-se com outras artes. Na dança, pelo seu trabalho corporal e de movimento [...] mesmo fora das artes, na fase de alfabetização, pode auxiliar no aprimoramento e no afinamento de gestos, preparando a criança para a escrita” (ZAGONEL, 2011, p. 129).

Partindo dessa premissa, o ensino da música buscou refletir valores e costumes da sociedade; ser apresentado de forma lúdica; preservar contextos históricos para inserir os alunos dentro da cultura regional; ajudar a integração e interação entre os alunos; contribuir de forma significativa na leitura e compreensão de textos e desempenho em matemática; estimular habilidades inovadoras e formas de expressão.

Em uma das atividades realizadas, os alunos realizam atividades rítmicas com o corpo. Ao receber o estímulo sonoro deviam andar com a música e movimentar o corpo, conforme as sensações produzidas pela por ela. Por meio “dos movimentos corporais, o aluno passa a experimentar sensações físicas em relação à música, abrindo caminhos para a criatividade e expressão” (MARIANI, 2011, p. 29). Já em uma outra atividade, as professoras mostraram diferentes figuras, e os alunos precisaram identificar o som e fazer os movimentos correspondentes.

Em outra atividade, os alunos aprenderam a fazer movimentos sem locomoção. Eles falam as rimas ou parlendas com gestos, todos juntos de forma simultânea. “Cantando e recitando versos, a criança compreende a estrutura da língua materna e aprende a reconhecer o significado das nuances na sonoridade das palavras” (MAFFIOLETTI, 2004, p. 38). Outras atividade proporcionaram aos alunos que desenvolvessem o senso rítmico, por meio da execução instrumental e da leitura rítmica.

No segundo semestre de 2019 foi desenvolvido o tema das regiões do Brasil, apresentando uma região em cada aula, com exceção da região sudeste, a qual separamos por estados para que os alunos conhecessem melhor a região em que moram. Durante as aulas, foram trabalhados os aspectos musicais de cada região estudada, com a proposta de implementar as seguintes atividades: conhecimento sobre a cultura (povos influenciadores, roupas festivas, comidas típicas, brincadeiras, estilos musicais mais ouvidos,

patrimônios culturais, belezas naturais e outros), danças, instrumentos e brincadeiras típicas. De forma concomitante, eles realizaram o “mapeamento” do Brasil separado por regiões. Os alunos coloriram a região estudada em cada semana.

Para melhor absorção dos conteúdos, os alunos bolsistas – professores pibidianos – caracterizavam-se, na medida do possível, com roupas similares à cultura da região estudada. Em algumas aulas buscou-se diversificar e trazer para eles a realidade cultural, juntamente com a música, algo mais palpável e real. Para isso foram produzidos instrumentos musicais de percussão como “coquinho” e “sambinha”, feitos com garrafas pet para ajudar com as compreensões musicais como a pulsação e ritmo.

Como as aulas eram de musicalização infantil, foram incluídos aspectos específicos da música, como as propriedades do som (altura, timbre, duração e intensidade), ritmo, pulsação e afinação. Foram usados exemplos musicais da região abordada, e os alunos precisavam marcar o pulso e o ritmo usando clavas, instrumentos de bandinha infantil, palmas, pés e instrumentos criados por eles.

Algumas vezes foi usado o mesmo repertório para abordar diferentes qualidades do som. Os alunos podiam cantar ou tocar. As atividades foram bem variadas, visando a um maior enriquecimento musical. Por exemplo, foi realizada uma atividade com bambolês, representando a dança portuguesa, típica da região sul do Brasil. De acordo com cada região, foram desenvolvidas atividades e aprendidas danças, artes visuais e brincadeiras correspondentes: boi bumbá (região norte); dança catira (Minas Gerais); *Menino da Porteira* (Minas Gerais); artesanato moisaco (Espírito Santo); adoleta (São Paulo).

Os alunos pibidianos perceberam um crescimento gradativo nas turmas que participaram do projeto. No início das aplicações das aulas, os alunos eram introspectivos, com dificuldades em ritmo, pulso, coordenação, disciplina, concentração, participação e criatividade. Alguns poucos não tinham essas dificuldades no início das aulas de musicalização. Também foi identificada a total falta de conhecimento quanto à diversidade cultural que envolvia costumes, raça, sotaque, expressões e afins. Diante dessas manifestações, os pibidianos puderam intervir de maneira instigante para que os alunos pudessem conhecer mais e desenvolver um respeito mútuo pela diversidade que nosso país carrega na sua trajetória e permanência.

No decorrer das aulas, os alunos foram se mostrando mais atentos, empolgados para as aulas, participativos, disciplinados, dedicados, mais tolerantes com a diversidade. Também mantiveram a memória com os registros dos conteúdos já estudados. Notou-se um envolvimento maior dos alunos mais tímidos, aumento na criatividade de cada um, quando ações que antes eram copiadas, ganharam singularidade retratada nas expressões corporais, nas falas e nas ritmizações improvisadas.

Considerações finais

Os resultados obtidos no subprojeto “Musicando o Alfabeto”, relatado em “Vivências, desafios e impacto do Pibid no curso de licenciatura em Música do Unasp” (LIMA; STENCEL, 2019), e que retomamos aqui, nos levam a concluir que, apesar dos desafios, as experiências positivas proporcionadas pelo Pibid superam-nos em muito, fazendo com que se tornem insignificantes, pois o Pibid contribui para o crescimento dos alunos e os prepara para terem êxito na vida egressa. Em relação aos estudantes universitários (os bolsistas), eles aprendem a ser organizados, pois precisam fazer planejamentos e relatórios semanais; aprendem a lidar com a direção da escola, professores e funcionários; de forma geral, adquirem responsabilidades e conhecimento em relação aos atributos da docência e como refletir sobre a atuação individual e coletiva em sala de aula. Houve reciprocidade e interesse da parte da escola parceira para o aperfeiçoamento e a prática na formação inicial dos professores, além da abertura para o intercâmbio e trocas de saberes com os alunos licenciandos e a Instituição de Ensino Superior (IES).

As atividades desenvolvidas usando a música e o movimento associados à psicomotricidade foram excelentes formas de estímulo para o desenvolvimento intelectual e global dos alunos, as quais contribuíram para a aquisição da linguagem, criatividade, socialização e raciocínio. Observou-se que a música contribuiu para a estimulação neural dos estudantes e auxiliou no desenvolvimento dos aspectos afetivos, cognitivos e motores.

Os resultados obtidos nos levam a concluir que, por meio das metodologias que utilizam som, movimento, cantigas, desenvolvimento do ritmo, uso de rimas e instrumentos musicais, as aulas se tornam dinâmicas e contribuem para alfabetização dos alunos. Do ponto de vista do aluno da Emef, observou-se que eles têm adquirido melhor controle na coordenação motora, melhor afinação no canto em grupo, desenvolvimento rítmico e musical satisfatório e, acima de tudo, comportamento social de respeito e habilidades sociais. O aprendizado da música oferece uma ponte comunicativa e expressiva para o aprendizado do letramento e contribui para a concentração e uma melhoria na aprendizagem.

As narrativas das professoras supervisoras do ensino fundamental, que acompanham os alunos da EMEF e da IES, relatam que a execução das aulas de musicalização feitas de forma lúdica, com a abordagem cultural, oportunizou uma diminuição da dificuldade na aprendizagem, decorrente do planejamento do ensino musical por meio da integração dos conteúdos.

Sem dúvida alguma, podemos afirmar que o Pibid contribuiu para o desenvolvimento e a reflexão dos alunos universitários, bem como auxiliou de maneira significativa os alunos da escola básica. Semanalmente os pibidianos saem da universidade para terem uma experiência real na escola e na sala de aula. Esse processo tem impactado

positivamente a vida de cada estudante. As vivências se multiplicaram a cada novo plano de aula e a cada envolvimento com os alunos e professores da Emef. Os objetivos foram alcançados e observamos o comprometimento dos pibidianos no cumprimento de suas tarefas, de forma responsável e criativa.

A interação entre a IES, Emef, coordenação da área, professoras supervisoras, alunos da IES e alunos da Emef foi desafiadora em princípio, mas a partir da troca de experiências e conhecimentos, houve um intercâmbio positivo e todos ficaram unidos e comprometidos com a educação geral e musical. Foram realizados estudos, aplicadas diferentes formas de apresentar os conteúdos, elaboradas pesquisas, apresentados trabalhos e feitas contribuições em encontros formais e informais da educação. De modo geral, os licenciandos do Pibid refletiram sobre a ação pedagógica realizada e construíram sua autonomia para se tornarem cidadãos críticos e participativos na sociedade. O Pibid de Música procurou formas alternativas para contribuir com a formação integral dos estudantes, por meio da valorização e do desenvolvimento das múltiplas habilidades, da psicomotricidade, da sensibilidade, da atuação crítica e da própria autonomia.

Referências

CASCARELLI, C. **Oficinas de musicalização**: para educação infantil e ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

HUMMES, J. M. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, n. 11, p. 17-25, 2004.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 9, p. 7-16, 2003.

ILARI, B. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. **Revista eletrônica de musicologia**, v. 9, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3pFiO9x>. Acesso em: 03 out. 2022.

ILARI, B. **Música na infância e na adolescência**: um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: Ibplex, 2009.

JENSEN, E. **Music with the brain in mind**. Califórnia: Corwin Press, 2000.

LIMA, A. R. B.; STENCEL, E. B. Vivência musical no contexto escolar. *In*: UNGLAUB, E. (Org.). **Desafios metodológicos do ensino**. Engenheiro Coelho, SP: Unasp, 2012.

LEVEK, K. **Modelo de Ensino Fluxo-criativo**: uma proposta teórico-prática a partir de estudo cross-cultural multicaseos com programa de musicalização infantil. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

LEVEK, K.; SANTIAGO, D. Pensamento criativo, autonomia e fluxo na educação musical: para refletir, aplicar e viver. *In*: ARAÚJO, R. C. (Org.). **Educação musical, criatividade e motivação**. Curitiba: Appris, 2019.

LIMA, A. R. B.; STENCEL, E. B. Vivências, desafios e impacto do Pibid no curso de Licenciatura em Música do Unasp. CONEDU, 9., 2019, Campina Grande. **Anais[...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/308wi4W>. Acesso em: 03 out. 2022.

LOURO, V. **Música e inclusão**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora Som, 2016.

MAFFIOLETTI, L. A. Brincadeiras cantadas. **Revista Pátio**: Educação infantil, Porto Alegre, ano 2, n. 4, 2004.

MARIANI, S. Émile Jaques-Dalcrose: A música e o movimento. *In*: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibplex, 2011.

MUSZKAT, M.; CORREIA, C. M. F.; CAMPOS, S. M. Música e neurociências. **Revista Neurociências**, n. 8, v. 2, p. 70-75, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3rrMnNg>. Acesso em: 03 out. 2022.

PIAGET, J. Os problemas e os métodos. *In*: PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1979.

PIAGET, J. **Sobre a pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SANTOS, W. T. Educação Musical na Escola: propostas didáticas para a sala de aula. *In*: KÁCIA, C. (org.). **A educação nas múltiplas linguagens das artes**. Curitiba: Appris, 2016.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

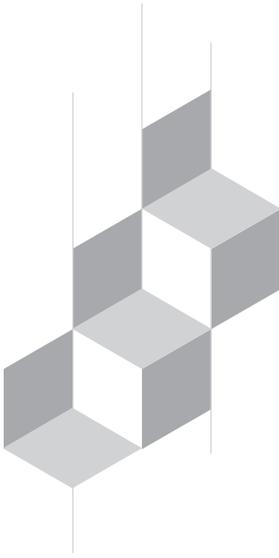
SCHAFER, R. M. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, K. **Música, mente e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

ZAGONEL, B. **Brincando com música na sala de aula**: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento. Curitiba: Ibplex, 2011.

ZAGONEL, B. Metodologia do ensino de música. *In*: ZAGONEL, B. (Org.). **Metodologia do ensino de arte**. Curitiba: InterSaber, 2013.



CAPÍTULO 8

O ensino de história, a BNCC e a formação de professores no Pibid

Dayana de Oliveira Formiga

Este texto tem como proposta apresentar uma reflexão sobre o ensino da disciplina de história, as diretrizes curriculares colocadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as contribuições do Pibid do Unasp campus São Paulo. Inicialmente, pretende-se desenvolver uma breve introdução sobre o histórico da disciplina enquanto ciência e da sua transformação nos séculos 20 e 21; em seguida, a discussão sobre os parâmetros curriculares presentes na BNCC e a função social dos professores; e por último, as contribuições do Pibid para a formação de futuros professores de história.

A história é essencialmente uma ciência interdisciplinar, visto que qualquer tema pode ser estudado por ela, considerando que seu objeto de estudo são os elementos materiais ou imateriais que restaram das ações humanas no tempo histórico. Os objetos históricos possuem uma relação direta com o que denominamos documento histórico. Os documentos são as fontes de pesquisa que os historiadores analisam para escrever a história e, por isso, fundamentais para serem trabalhados por professores na sala de aula. A importância do documento está em possibilitar uma representação de como as pessoas de uma determinada época viveram, quais eram seus pensamentos, costumes, suas mentalidades, discussões, formas de alimentação, diversões, entre outros aspectos, que são necessários para a construção da história.

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado (...). O documento é um monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinadas imagens de si própria (LE GOFF, 2003, p. 537 e 538).

A importância atribuída ao documento é consequência das mudanças pelas quais a ciência histórica passou ao longo do século 20, principalmente na sua forma de escrita, de pesquisa e a ampliação das fontes/documentos. Essas transformações possibilitaram aos historiadores realizar uma análise da sociedade em seus múltiplos aspectos. Tal renovação também aproximou a história de outras áreas das ciências humanas que são fundamentais para se analisar as transformações sofridas pela sociedade.

Todas as mudanças mencionadas acima – especialmente a interdisciplinaridade e as novas análises de documentos – tiveram origem nos anos de 1929 com o movimento da Escola dos Annales. Essa escola historiográfica francesa defendia que a história poderia ser escrita a partir de novos temas construídos com base na pesquisa e nos questionamentos de fontes/documentos (escritos ou não). Desta forma, os historiadores constroem o que se denominou por história problema, que essencialmente diz que o trabalho destes e a função da história visam à compreensão dos motivos, dos porquês, das práticas sociais, para assim terem condições de analisar as transformações e permanências da sociedade ao longo do tempo e do espaço (FUNARI; SILVA, 2000).

O interesse em problematizar temas promove também uma busca pelas transformações que ocorreram no mundo material e que são resultantes da ação das pessoas no tempo e espaço ou do que restou da sua conduta. Desta maneira, a construção da história teria a função de descobrir o ser humano em suas múltiplas facetas (BURKE, 1997). Outra função da história é trazer à tona o entendimento da sociedade e construir um senso crítico a respeito do mundo; é neste momento que a história acadêmica ou a historiografia deve se conectar diretamente com o ensino de história (FUNARI; SILVA, 2008).

Esse breve histórico da disciplina tem o objetivo de fazer pensar e refletir o quanto importante é a forma de se ensinar a chamada história problema. Torna-se necessário para isso repensar o ensino de história e diminuir, desta forma, o abismo existente entre a academia e as salas de aula. É fundamental iniciar um processo de transformação no ensino para que os professores do ensino básico possam realmente promover uma revolução que transforme a forma de os alunos compreenderem a disciplina de história. O ponto alto dessa revolução é fazer com que os alunos percebam que estão dentro do processo de construção da sociedade, que são parte da história e fazem-na acontecer.

A partir dessa ótica, os educandos se tornam mais críticos, aprofundam os conhecimentos e saberes sobre a própria cultura e identidade, principalmente percebem o outro e exercem a alteridade. Tais objetivos certamente podem ser alcançados se investirmos na formação dos futuros docentes trabalhando e desenvolvendo novas metodologias de ensino e apresentação dos conhecimentos históricos aos alunos, promovendo, assim, a melhora da qualidade do ensino de história, o interesse pelo seu ensino e a formação dos futuros cidadãos brasileiros.

O ensino de história, a função social dos docentes e a BNCC

Ao pensar sobre o ensino de história não se pode ignorar a incômoda crise no sistema educacional da escola básica em nosso país, que se agrava cada vez mais e se coloca como consequência da desvalorização da docência, a insurgência de professores despreparados ou desmotivados, alunos indisciplinados e desinteressados, escolas com baixo investimento e cheias de problemas de infraestrutura e recursos humanos, entre outras questões. Tais questões refletem os baixos índices de avaliação da educação básica e revelam que esta não é uma crise passageira. Isso explica a criação e a necessidade de um programa de aperfeiçoamento docente como o Pibid e a Residência Pedagógica que incentive, de fato, a prática da docência – tanto para os graduandos cursando a licenciatura quanto para professores concursados do estado que precisam ser desafiados por novas práticas para sua renovação e desenvolvimento de novas metodologias e temas do ensino de história e das demais disciplinas.

É necessário enfatizar nesse contexto a importância da discussão do papel social dos professores, afinal, devem eles como educadores acreditar que a educação é a arma única e fundamental para se mudar a percepção de uma nação sobre si mesma, e a única forma democrática de se construir uma sociedade mais justa e que forme cidadãos críticos e conscientes para atuar na sociedade. Dessa forma, coloca-se sobre os ombros dos professores e da sociedade em geral – mesmo que alguns não se atentem para isso ou ignorem a questão – a responsabilidade de atuarem na construção dos futuros cidadãos da nossa pátria amada (KARNAL, 2010). Torna-se essencial entender que no

[...] Brasil, diante do panorama atual, só uma educação de qualidade, que tenha o ser humano e suas realizações como eixo central, pode nos fazer, como nação, dar o salto qualitativo a que tanto aspiramos, por meio da qualificação de nossos jovens. Um país cuja população não sabe ler, que, quando sabe, pouco lê, e quando finalmente lê, pouco entende (segundo a constatação insuspeita de um órgão da própria ONU), não tem muitas chances num mundo competitivo exigente de qualificação de sua força de trabalho. Há mais: a era de comunicação e serviços que estamos prestes a viver tende a substituir força física pela sutileza da educação formal. Os países que não agirem a favor da História ficarão fadados a distanciar cada vez mais daqueles outros, ricos ou não, que colocam a educação e a cultura (incluindo a história) como prioridade real (KARNAL, 2010, p. 21 e 22).

As palavras de Karnal (2010) colocam um sentido de urgência para os investimentos e o aumento da qualidade de ensino no Brasil, bem como na revalorização da história e de seu ensino. Conforme a discussão sobre as metodologias e o ensino de história – que se coloca já há algumas décadas – os professores dessa disciplina devem

se conscientizar de seu papel social, sua responsabilidade para com a construção da cidadania e ter a clara compreensão de que eles precisam atuar para que os seus discentes compreendam e atuem positivamente no mundo em que vivem (BITTENCOURT, 1997; KARNAL, 2010; PINSKY, 2009).

Ao se analisar a educação básica, muitas vezes, tem-se a percepção do descompasso entre a história ensinada nas universidades e aquela das salas de aula do ensino fundamental e médio. Um ensino inerte com foco na memorização e não na problematização, o ensino demasiado de eventos políticos em detrimento das relações sociais e culturais de determinado período, uma história que parece estar estagnada no século 19 (FONSECA, 2003; SILVA, FONSECA, 2011).

A renovação na historiografia sobre o ensino de história e as aproximações interdisciplinares da história se refletem em temáticas relevantes, como a diversidade cultural, história e cultura indígena, africana e afro-brasileira, meio ambiente, história e literatura, cinema e história, o uso de novos textos como charges, história em quadrinhos, jornais e muitas outras, que fazem pensar novos temas e metodologias para a sala de aula. No entanto, esses exemplos precisam fazer parte de novas formas de se ensinar a história e ser incorporados pelos professores, contribuindo para que a sociedade receba docentes a cuja formação se deva seu espírito crítico e sua consciência do imprescindível papel dos professores na sociedade.

Para a formação crítica e a consciência do papel social é primordial que os professores de história pautem seu ensino no respeito à diversidade, à tolerância e ao espírito democrático que tão bem caracteriza a ciência história. Nas palavras de Fonseca (2003), se atribui à história o papel de disciplina “formadora, emancipadora e libertadora” e essa é, sem dúvida, sua principal função social.

Deve-se, deste modo, pensar a história enquanto uma disciplina essencialmente educativa, formativa, emancipadora e liberadora, e tais características foram atribuídas à história ao longo do tempo.

A história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva (...) o significado de ensinar história processa-se, sempre, no interior de lutas políticas e culturais. Logo, discutindo, procuramos desvendar a lógica das relações que envolvem tanto a produção quanto a difusão do conhecimento, apontando limites, possibilidades, desejos e necessidades historicamente construídas (FONSECA, 2003, p. 89).

Portanto, cabe aos professores de história serem pesquisadores que invistam constantemente em formação continuada para cumprir, de forma efetiva, o seu papel social, especialmente no que tange à produção e difusão do conhecimento e da cultura. Para

isso, é necessário o investimento do estado em pesquisa e estudos, afinal os docentes precisam ter conteúdo e conhecimento organizado que sejam capazes de “[...] desenvolver o bom e velho espírito crítico entre os alunos” (KARNAL, 2010, p. 22).

Aos docentes de história cabe a tarefa de construir pontes entre o universo cultural, o conhecimento histórico das sociedades e a cultura do seu educando. Por isso, é fundamental que esses – mais do que quaisquer outros profissionais da educação – conheçam as bases culturais da sociedade e compreendam o processo de transformações e permanências pelo qual as sociedades passaram ao longo do tempo e espaço. Esse processo resultou em revoluções sociais, formas de trabalho e escravidão, entre outros acontecimentos históricos, que precisam ser compreendidos e ressignificados pelos educandos na atualidade (BITTENCOURT, 2009). Assim as “pontes culturais” devem ser estabelecidas através de uma linguagem acessível e que estabeleça vínculos e interações mais profundas com os alunos.

É importante frisar que os educadores historiadores devem cada vez mais aproximar os conteúdos históricos da realidade vivida por seus alunos – evitando sempre o pecado do anacronismo. Somente desse ângulo os educandos estabelecerão uma identificação e desenvolverão um sentimento de pertencimento ao processo histórico, afinal eles também são parte dele. Por isso,

[...] o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente (FONSECA, 2003, p. 35).

É notável e bastante relevante que os professores de história – e não somente eles – exercem seu papel social carregando uma bagagem cheia de significados, elementos simbólicos e conhecimentos que foram sendo elaborados a partir de toda a trajetória de vida e do processo histórico. Desta forma, os educandos poderão igualmente desenvolver um olhar de alteridade perante o outro e o respeito à sociedade, e se houver comprometimento e boa formação, o ensino de história será transformador. Afinal

[...] toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substancialmente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança (FREIRE, 2000, p. 23).

A esperança deve se pautar na formação continuada e no esforço de outros professores e intelectuais em seguir as diretrizes estabelecidas para a educação básica no Brasil, especialmente das referências da BNCC (2018). Para a BNCC, é fundamental que a disciplina de história se transforme em uma ferramenta para que as pessoas possam ter compreensão das experiências humanas e, principalmente, da sociedade em que vivem. Portanto, é necessário que os professores ensinem a história como filha de seu tempo, levem à aprendizagem dos fatos históricos de forma contextualizada e não distantes do contexto ou do próprio presente.

Segundo as diretrizes nacionais propostas na BNCC, a história deve ser ensinada através de cinco processos que visam estimular os alunos a realizar uma leitura crítica dos fatos históricos. Desse ponto de vista, os professores devem pautar suas aulas em cinco processos:

1º) Identificação: neste primeiro processo ocorre o reconhecimento de uma questão ou objeto a ser estudado. Deve-se conduzir este primeiro passo através de perguntas, como “Como descrever esse objeto?”, “Que significados a cultura atribui a ele?”, “Em que componentes culturais ele pode ser classificado”. Um exemplo prático é pensarmos no conteúdo da escravidão e do comércio de escravos na modernidade.

2º) Comparação: nesta segunda fase deve-se descrever e perceber as diferenças e semelhanças para se entender melhor um fato ou acontecimento histórico, e principalmente, os documentos ou fontes históricas. Isso aproxima os alunos de culturas e povos muito diversos, ao mesmo tempo em que se valoriza a diversidade cultural e a alteridade. É um preparo para a vida em sociedade e para a cidadania, afinal é um dever respeitar as diferenças de pensamentos, opiniões políticas, costumes etc. A meta da disciplina de história é levar os alunos a estabelecer consensos e não conflitos dentro da sociedade. Um exemplo sobre a comparação é mencionar que em pleno século 16, a cidade de Tenochtitlán, capital do império asteca, era um grande centro urbanizado com quase um milhão de habitantes, e que segundo os espanhóis, se parecia com Veneza. No entanto, a rica Veneza teria por volta de 200 mil habitantes. Esta comparação mostra a dimensão quantitativa e qualitativa, apontando que tanto os europeus quanto os astecas tinham desenvolvido grandes centros urbanos e comerciais – portanto, os europeus não poderiam considerar os povos americanos como inferiores, conforme fizeram ao se valerem do etnocentrismo e colocar a cultura europeia como o padrão de desenvolvimento cultural, religioso e político.

3º) Contextualização: o terceiro momento é aquele em que se deve contextualizar, localizar lugares e situações específicas em que determinados fatos históricos aconteceram e atribuir-lhes significados. A partir disso, os alunos devem ser capazes de identificar o momento em que uma circunstância histórica é analisada, quais foram as condições específicas daquela realidade, entre outras questões que levam em conta os referenciais sociais, culturais e econômicos. Uma forma de entender melhor o terceiro passo é com o exemplo das cruzadas na idade média, contextualizando as diferenças entre cristãos e muçulmanos, europeus e árabes, ocidente e oriente – bem como os motivos que levaram estes

dois povos a lutar e justificar a guerra por meio da religião. Todos esses questionamentos ajudam na construção dos contextos e no seu entendimento, e isso prepara o terreno para questões bem mais complexas da história, como grandes guerras, genocídios etc.

4º) Interpretação: um dos principais objetivos do ensino de história é a formação de alunos que consigam ter opinião crítica sobre os conteúdos estudados em sala de aula, e mais profundamente sobre a própria vida, a sociedade etc. Portanto, deve-se possibilitar espaços de debates, opiniões para que, como defende a BNCC, uma infinidade de opiniões a respeito de um mesmo tema ou objeto possam ser manifestas e respeitadas. É importante ressaltar que a crítica deve ser realizada com respeito e tolerância a opiniões que sejam contrárias ou divergentes, além de ser pautada na argumentação de fontes e dados, e não apenas no popular “achismo”. Um exemplo prático seria falar sobre os povos indígenas e a atual pressão sobre suas terras, como os povos do Parque do Xingu, no Mato Grosso, que vivem na fronteira do Bioma da Amazônia e o agronegócio brasileiro.

5º) Análise: a última etapa do processo é a análise, ou seja, quando se passa a problematizar a própria escrita da história. Portanto, deve-se ponderar a história com as pressões e demandas de seu tempo como sendo, ao mesmo tempo, um produto social. Nesta etapa, segundo a BNCC, deve-se estimular os alunos com atividades em que eles possam construir hipóteses sobre temas e conteúdos discutidos em sala de aula. Devem os discentes ser capazes de compreender que a história é um produto da sociedade, e que ela apresenta como principal função interpretar a sociedade, entender as suas demandas, tensões, problemas de ordem religiosa, cultural, política, entre outros.

Conforme Trevisan (c2021), a BNCC coloca que os professores, no processo de ensinar a história, devem conseguir fazer que os alunos sejam capazes de:

- 1- Reconhecer o “eu” e o “outro” a partir da própria realidade e das referências de seu círculo pessoal e da sua comunidade;
- 2- Compreender e diferenciar o público do privado e o urbano do rural;
- 3- Conhecer como foi a circulação dos primeiros grupos humanos;
- 4- Pensar sobre a diversidade de povos e culturas diferentes e suas formas de organização;
- 5- Desenvolver a noção de cidadania, com direitos e deveres;
- 6- Reconhecer a diversidade, conviver com ela e respeitá-la;
- e 7- Analisar as diferentes formas de registros que cada grupo social produz.

O Pibid, a formação de professores e o ensino de história: análise de uma experiência

Para se alcançar uma educação transformadora e que possa formar alunos críticos, com conteúdo e bons cidadãos – como já mencionado – é primordial investir

na formação dos futuros professores de história. Por isso a importância de programas governamentais que atuem com foco direto na formação dos licenciandos, como são exemplos o Pibid e a Residência Pedagógica.

O Pibid promove uma imersão da experiência docente e seu objetivo principal é o estreitamento da intimidade entre os licenciandos em formação e a sala de aula. Desta forma, cria-se uma condição de aprendizado e experimentação das práticas docentes. Esta imersão docente promove uma efetiva ação transformadora através da formação pedagógica na vida profissional dos futuros educadores da disciplina de história.

Como participante da coordenação do Pibid de História do Unasp campus São Paulo, apontarei algumas questões de análise que contribuem para a formação docente dos licenciandos que participaram do Programa na minha gestão. A imersão pedagógica se torna possível pelo formato do Programa que prevê ações formativas em seu processo de desenvolvimento.

O primeiro passo do trabalho de formação pedagógica do Pibid envolveu um aprofundamento nos estudos sobre as diretrizes curriculares nacionais do ensino de história — detalhadas há pouco na síntese dos processos da BNCC e que fundamentalmente trazem os pontos de referência da prática de ensino em história. Ao se colocar como base, a BNCC propõe uma perspectiva multicultural; nesse sentido, um primeiro ponto de reflexão foi pensar na importância de se discutir e aprofundar os estudos nas áreas da diversidade cultural, as questões de memória e patrimônio histórico cultural, o respeito e a desconstrução dos estereótipos ou preconceitos construídos socialmente.

Para discutir a BNCC e pensar na face multicultural da base comum e do currículo do estado de São Paulo, escolheu-se desenvolver a formação docente através da elaboração e participação em oficinas e do Grupo de Pesquisa Ensino de História e Historiografia (GPEEP). As atividades nas oficinas e no GPEEP trouxeram a discussão dos referenciais dos cinco processos da BNCC e aprofundaram alguns eixos temáticos, tais como: diversidade cultural; história e cultura africana, afro-brasileira e indígena; identidade cultural e memória; cidadania, respeito e preconceito, e principalmente, a forma de se apresentar esses temas e conteúdos através das metodologias do ensino de história.

Assim, a cada semestre se desenvolvia um determinado número de oficinas (uma ou duas) que variavam as pesquisas e os estudos nos eixos temáticos mencionados. As oficinas tinham o seguinte formato: contextualização do tema, relação do tema e o ensino de história, discussão (já que se selecionavam previamente os textos que seriam trabalhados), aprofundamento e, finalmente, a aplicação do tema, ou seja, a produção didática. Em geral, os alunos se dedicavam a produzir e aplicar os planos de aulas, projetos didáticos, produção de jogos didáticos, organização e produção de atividades e semanas

especiais na escola parceira¹ — como a semana da consciência negra, por exemplo — entre outras atividades que poderiam envolver o cotidiano da escola e a sala de aula.

O envolvimento na etapa das oficinas era muito intenso, pois o objetivo era a preparação dos conteúdos necessários para a formação pedagógica e que são de extrema relevância para o contexto da sala de aula. A experiência das oficinas funcionava também como treinamento de ensino e pesquisa ao propor que os futuros professores exercitassem a pesquisa, leitura e escrita para entender os eixos temáticos que foram coroados com a produção didática — especialmente regências e semanas especiais. A pesquisa acadêmica também foi enfatizada com a elaboração de resumos expandidos, pôsteres, artigos e apresentação em congressos internos do Pibid e de iniciação científica, ambos promovidos pela própria IES e aberto aos três campi, além dos eventos de iniciação científica de outras IES públicas, como a Unicamp (Universidade Estadual de Campinas).

Além disso, discutia-se o papel da BNCC e as relações estabelecidas entre os saberes, competências e habilidades que deveriam ser trabalhadas pelos professores no cotidiano escolar. Nas reuniões e oficinas, os bolsistas do Pibid eram orientados que as competências, habilidades e os saberes referem-se aos conhecimentos, e por isso era fundamental que os eixos temáticos das oficinas, tais como diversidade cultural, história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, identidade cultural e memória, cidadania, respeito e preconceito, e, principalmente metodologias do ensino de história fizessem parte ativa das construções e propostas de ensino.

Este processo de aprendizado teve como resultado a elaboração de aulas e regências — além de outras produções didáticas e acadêmicas, como já citado, que de fato trouxessem uma experiência de aprendizado tanto para os bolsistas do Pibid quanto para os discentes da escola parceira, que teriam o reforço de um ensino crítico, de qualidade e motivador através de novas metodologias, tais como o cinema, a música, jogos didáticos, entre outros.

É justamente aí que se destacava para os alunos nas oficinas dos eixos temáticos a função formadora que a disciplina de história encarna, pois em sua essência ela se dedica a estudar os homens, seu cotidiano, mentalidade, revoluções, formas de trabalho, entre outras coisas, ao longo do tempo histórico e espaço, bem como todas as suas formações culturais e sociais.

A sistematização das atividades de formação pedagógica envolvia, além das oficinas dos eixos temáticos, as pesquisas do GPEEH sobre metodologias de ensino de história, que buscaram estudar esse grande campo de formação social e cultural da história, além da intenção clara de melhorar a aprendizagem dos alunos em sala de aula utilizando novos formatos de aula que foram elaborados pelos licenciandos participantes do Pibid.

.....
1 No projeto Pibid de História do Unasp, a escola estadual parceira foi a Escola Estadual Antônio Alves Cavaleiro, em Engenheiro Coelho.

Com isso, as metodologias para esses novos formatos ou fontes de ensino para a história colocaram na pauta: a produção de jogos didáticos históricos, o uso de jornais, HQs (história em quadrinhos), análises iconográficas, filmes, séries, documentários, educação patrimonial e museu, entre outros. Todas as temáticas eram estudadas e tinham o intuito de serem aplicadas nas regências e semanas especiais, porém nem sempre era possível pelos recursos tecnológicos e problemas de infraestrutura da escola parceira, que apresenta uma baixa nota no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e, por isso, recebe poucos recursos do governo estadual.

As ações formativas trabalhadas com os licenciandos de história, bem como as palestras oferecidas aos alunos nos eventos científicos do Pibid oferecidos pela IES ou fora dela, como aquelas em que se trabalhou a saúde mental dos professores, por exemplo, resultaram numa variável produção didática e acadêmica, e, principalmente na experimentação das atividades da docência e do cotidiano escolar contribuindo para a formação docente dos participantes do Programa.

Como resultados dessa formação houve também uma reação dos licenciandos do Pibid, ao problematizarem as situações vivenciadas e levantarem críticas ao sistema de ensino, discutindo o papel social do professor de história, e como exercer esse papel pode ser uma revolução silenciosa para melhorar a educação básica e a própria sociedade brasileira. Concomitante a isso, o Pibid possibilitou ainda o processo de conscientização dos licenciandos sobre o que envolve a responsabilidade de educar; semanalmente os bolsistas do Programa participavam e atuavam na construção de um ensino de qualidade, enfrentando os problemas do cotidiano escolar e da função social dos professores de história.

A formação docente oferecida pelo Pibid reafirma nos licenciandos do Programa a importância da pesquisa na história, pois ao desenvolverem estudos e pesquisas, os discursos veiculados pelas pessoas, suas ações e mentalidades — questões fundamentais para o ensino da disciplina de história — eram abertamente discutidos e problematizados. O entendimento tanto das fontes históricas quanto dos recursos metodológicos e das tecnologias da informação e comunicação (TIC), para se ensinar de maneira crítica e interativa, recebeu amplo espaço de vivência e discussão.

O entendimento e a experiência de aprofundar temas ligados ao ensino e a metodologias geram licenciandos mais seguros entrarem em cena nas regências e estágios, além de motivarem-nos a investirem tempo e criatividade no preparo de aulas que de fato envolvam os alunos da escola parceira. Muitos foram os relatos de aprovação e interesse desses alunos ao eles mesmos proporem aulas participativas e dinâmicas, nas quais foram levados a pensar sobre o conteúdo e os valores que estavam sendo abordados.

Com isso, a motivação e o preparo dos bolsistas do Pibid impactaram positivamente os seus alunos, quebraram muitos estereótipos referentes à falta de interesse dos alunos nas escolas públicas. Os depoimentos dos licenciandos foram na direção da confirmação da tese de que bons professores — com preparo, pesquisa, motivação e

metodologias ativas — podem conseguir trabalhar com uma sala identificada como “difícil” ou desmotivada. O estereótipo de alunos que não têm interesse, muitas vezes, foi quebrado, pois os participantes do Pibid acreditaram no processo de transformação do ensino. Como consequência, os alunos que participaram do Pibid se acham não só mais bem preparados para a carreira docente quanto para o ingresso no mundo acadêmico, pois é comum que estes bolsistas do projeto em questão melhorem o seu rendimento acadêmico e sua visão crítica a respeito de sua própria formação, passando até mesmo a escreverem melhor e a serem mais participativos nas aulas da graduação.

A produção didática desses futuros professores surpreende pela diversidade, indo desde planos de aula, projeto de ensino, jogos didáticos, semanas especiais e oficinas produzidas para os alunos da graduação, apresentando temáticas sobre metodologias e ensino de história nas semanas do curso de história. É significativo pensar que as produções dos licenciandos do Pibid passaram por um “teste de qualidade”, pois já foram levadas para as salas de aulas – inúmeras vezes os bolsistas e ex-bolsistas do Pibid querem dar depoimentos sobre o quanto o Programa favoreceu a aprendizagem, a pesquisa e sua formação docente, em geral.

Considerações finais

Os resultados das discussões, pesquisas e oficinas de formação para os futuros professores demonstraram a importância de se investir em programas que realmente despertem o senso crítico, a responsabilidade e a conscientização dos docentes diante de seu papel social.

Ao participarem das atividades formativas, prepararem-se com pesquisas, estudos e discussões, os futuros professores foram despertados para entender o seu papel e a importância de investimento em uma formação continuada. Perceberam na observação da prática docente que só assim é realmente possível melhorar a qualidade de ensino e a formação dos alunos e futuros cidadãos brasileiros.

O Pibid, enquanto programa de formação institucional e toda a estrutura de oficinas e atividades formativas, proporcionaram a oportunidade para que os licenciandos atuem com mais segurança nas salas de aulas, percebam os problemas e desafios que enfrentarão no cotidiano escolar e, desta maneira, possam efetivamente ter uma produção didática de qualidade, envolvendo planos de aulas, regências, projetos e oficinas, entre outras.

A experiência na coordenação do subprojeto de História do Pibid tem mostrado cada vez mais que os licenciandos de História que participam do Pibid passam a ter uma perspectiva atuante e questionadora que se estende também para a experiência da graduação, conseguindo inclusive obter rendimentos avaliativos mais altos, em geral, que os alunos que não se envolveram com o Pibid. Outra percepção importante é a maior

dedicação e envolvimento com a pesquisa acadêmica na área de ensino, inclusive com a produção de trabalhos sobre metodologia e ensino de história, além das participações em congressos e outros eventos acadêmicos.

Sem dúvida, o resultado mais significativo da percepção de todo o processo de formação docente, discussão da historiografia, das metodologias de ensino de história e da importância do Pibid é o amadurecimento dos licenciandos bolsistas e de sua construção profissional como docentes. Eles passam a ter uma significativa experiência docente percebendo que a função de professor de história deve ser sempre direcionada no sentido de se entender, analisar e construir a história das sociedades, tendo como objetos centrais as relações sociais, transformações e permanências que ocorreram na sociedade ao longo do espaço e do tempo histórico. A experiência no Pibid reforçou nos bolsistas o pressuposto de que a educação e o ato de ensinar realmente transformam os educandos. Isso se evidenciou nos relatos de salas de aula inteiras, consideradas indisciplinadas e desinteressadas, que manifestaram verbalmente sua transformação, desejo de envolvimento e melhora decorrentes da intermediação dos bolsistas do Pibid na sala de aula e as diferentes e variadas abordagens e os direcionamentos de ensino e aprendizagem potencializados com a parceria universidade e escola pública, sendo esses programas governamentais, quando bem organizados, formas poderosas de aumentar a qualidade do ensino.

Ao conscientizar os futuros professores, investindo em sua formação docente e discutindo as metodologias de ensino de história e historiografia, percebe-se o papel fundamental que tem a própria disciplina de história na educação formal. A história tem a função de abrir os olhos e a mente das pessoas para os preconceitos, estereótipos, abusos e erros do passado e, ao mesmo tempo trabalhar o respeito, a tolerância e a intervenção através de sua majestade — o/a docente — na formação dos futuros cidadãos para que sejam críticos e dispostos a melhorar a sociedade e, conseqüentemente, transformar a própria história.

Referências

BITTENCOURT, C. M. F.(Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamento e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Secretaria da Educação Básica. Disponível em: <https://bit.ly/3G1kFwa>. Acesso em: 03 out. 2022.

BURKE, P. **A Escola dos Annales: 1929-1989**. São Paulo: Ed. Unesp, 1997.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FUNARI, P. P. A.; SILVA, G. J. **Teoria da História**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

FUNARI, P. P. A.; SILVA, G. J. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papyrus, 2008.

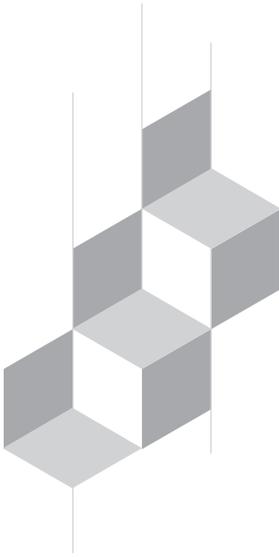
KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

PINSKY, C. B. (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, M.; FONSECA, S. G. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papyrus, 2011.

TREVISAN, R. BNCC para história: entenda os objetivos de aprendizagem. **Nova Escola**, c2021. Disponível em: <https://bit.ly/3o7q8v1>. Acesso em: 03 out. 2022.



CAPÍTULO 9

A formação dos licenciandos em educação física por meio do Pibid: saberes adquiridos e construídos

Ivan W. Tertuliano

Rubens Oliveira da Silva

Ledimar Brianezi

Considerando que a formação do licenciando em Educação Física deve ter um caráter generalista, humanista e crítico, pautada em uma formação para que a ação profissional evidencie sólida fundamentação pedagógica científica, reflexão filosófica e conduta ética, o projeto Pibid, subprojeto de Educação Física do Unasp, com a equipe de São Paulo, promoveu ações que permitiram aos bolsistas analisar criticamente a realidade social, compreendendo o processo educacional para solucionar problemas e intervir na sociedade.

Para isso, o subprojeto apoiou-se em aspectos de pedagogia dos esportes e do movimento humano para educação no ensino básico, respeitando o edital Capes nº 7/2018 – Pibid, que sugere o destaque de atuação prática da educação física nesse período educacional e acha-se em consonância com o decreto de lei n. 7.219 que cria o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que propõe a articulação entre as escolas da rede pública de educação básica e as IES (FELÍCIO, 2014).

Diante disso, o subprojeto de Educação Física (EF) buscou conduzir o bolsista a uma ampla reflexão crítica sobre esses diferentes discursos presentes na sociedade (PI-MENTA, 2012), a fim de que os discentes da escola campo possam agir autonomamente quando decidirem, dentro ou fora da escola e ao longo da vida, usufruir de práticas corporais a partir de seus objetivos particulares como o lazer, a promoção da saúde, a melhoria da aptidão física, a socialização e o bem-estar (NASCIMENTO, 2017), entre outros. Assim, o subprojeto buscou inserir os bolsistas no campo-escola, visando à formação do senso prático, sensibilidade de relacionamento, ao entendimento e sentimento para com sua responsabilidade social aliada a um olhar crítico.

Bases legais para construção do subprojeto de Educação Física

A partir da resolução CNE/CP no 1, de 18 de fevereiro de 2002 e da resolução CNE/CES no 7, de 31 de março de 2004, as competências e habilidades dos egressos em Educação Física devem ser contextualizadas de acordo com as especificidades de cada etapa e modalidade da educação básica, propiciando a inserção desses no debate contemporâneo mais amplo, ao envolver questões culturais, sociais, econômicas, conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência. Tais competências e habilidades devem também abranger as dimensões político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica, considerando que a intervenção dos profissionais pressupõe a mediação com seres humanos historicamente situados.

Textualmente, a resolução CNE/CE no 7, de 31 de março de 2004 declara que:

a visão de competência deve ser compreendida além das dimensões do fazer, do saber fazer ou do saber intervir. O pressuposto dessas diretrizes identifica-se com uma concepção de currículo compreendido como processo de formação da competência humana histórica. Sendo assim, competência é, sobretudo, a condição de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumento o conhecimento inovador de perspectiva emancipadora.

Além disso, compreende-se que a educação física escolar é o componente curricular que, na escola, tem como objeto de estudo e ensino a cultura corporal de movimento, cultura essa expressa em diferentes manifestações corporais elaboradas pelo ser humano como: jogo e brincadeira, atividades rítmicas e expressivas, além da dança, do esporte, da luta, da ginástica, entre outras (SILVEIRA, 2017).

Assim, como Betti (1992, p. 285) afirma, cabe à educação física escolar: “[...] integrar e introduzir o aluno [...] no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica) [...]”.

Esses conteúdos tradicionais, atualmente, adquirem diferentes contornos, principalmente quando relacionados a diferentes discursos, valores, significados. Por exemplo: a prática da atividade/exercício físico como culto à beleza, os diferentes padrões da relação entre trabalho e lazer, e as questões relacionadas à saúde e sua promoção na busca de uma melhor qualidade de vida.

Diante desse cenário, é fundamental que os futuros professores (bolsistas Pibid, neste caso), dominem os fundamentos da educação física na escola, principalmente os seus objetivos, conteúdos, as estratégias de ensino e processos de avaliação, para

desenvolver uma atuação condizente com as necessidades sociais da população (DARIDO; RANGEL, 2005).

Esse domínio é imprescindível, pois os alunos podem, de posse dele, atribuir sentidos e objetivos, realizando ações para o componente da educação física, não se limitando àquilo que a área construiu e defende atualmente para esse componente na escola (FERREIRA, 2009). Dentre os diferentes valores e significados atribuídos por essas diferentes esferas da sociedade estão:

- a perspectiva da educação física como componente responsável pela melhoria da aptidão física e do desempenho esportivo dos alunos, no sentido do esporte de rendimento e de alto rendimento;
- a educação física como recreação e lazer oferecidos aos alunos para passar o tempo ou recuperar as energias gastas nas atividades pedagógicas desenvolvidas por outros componentes curriculares como língua portuguesa, matemática, geografia etc.;
- a educação física como o componente curricular responsável pela organização de eventos e festividades na escola;
- a educação física como componente curricular restrito à identificação de talentos esportivos e à promoção do desporto em campeonatos.

A ênfase na aptidão física e em outras concepções de papel didático-pedagógico para a educação física na escola, como as relacionadas acima, ainda estão, infelizmente, muito presentes nas escolas públicas, e acabam contribuindo para uma visão de mundo desigual, individualista, estereotipada e exageradamente competitiva, característica da sociedade e do homem atuais (SILVEIRA, 2017).

Para transformar esta realidade, é preciso ampliar a visão que os alunos têm sobre a disciplina educação física, e que sejam capazes de analisar criticamente o mundo que os cerca. Isto somente será possível com uma consistente fundamentação sobre o papel da educação física na escola, aliada a um cuidadoso planejamento de conteúdos, estratégias de ensino e processos de avaliação, que conduzam os alunos a uma reflexão mais profunda das questões apresentadas, culminando no seguinte: (1) a revisão do papel da educação física como componente curricular; (2) o entendimento de sua finalidade na escola; (3) seu objeto de ensino; (4) seus objetivos de ensino; (5) os conteúdos específicos da disciplina; (6) reflexão sobre a necessidade de transformações da prática pedagógica dos docentes; (7) a reflexão sobre a transformação na relação docente e discente e desses

com o conhecimento específico da educação física escolar; e (8) os processos de avaliação, entre outros impactos.

Por conta disso, o presente subprojeto atuou com ações que oferecessem aos bolsistas Pibid um conjunto de experiências teórico-práticas relacionadas ao objeto de ensino deste componente curricular na escola, à cultura corporal de movimento, seus conteúdos (jogo; esportes coletivos, individuais e de aventura; atividades rítmicas e expressivas; ginásticas e temas contemporâneos como a promoção da saúde; a relação entre as diferentes práticas corporais e os padrões de beleza; os cuidados com o corpo, aspectos sobre treinamento físico-esportivo e o lazer) e objetivos de ensino como inserção, usufruto, crítica e transformação das manifestações corporais da cultura corporal de movimento pelos alunos da educação básica. O subprojeto também atuou frente às estratégias didático-pedagógicas e a processos de avaliações, em consonância com todo o processo de renovação da área proporcionada nas últimas décadas.

A construção de experiências teórico-práticas no subprojeto de Educação Física

O subprojeto, respeitando as práxis dos PCN e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), fez com que os bolsistas se aproximassem da realidade do sistema de ensino. Essa ação permitiu que os bolsistas atuassem, percebessem e compreendessem o processo de ensino-aprendizagem.

Como o subprojeto ocorreu em uma escola estadual (rede pública de ensino), alguns processos foram respeitados para não ferir eticamente o papel do Pibid junto à escola. Todas as escolas do Estado de São Paulo devem seguir um documento oficial, elaborado pela secretaria estadual de ensino, que é denominado currículo paulista. Esse documento oferece orientações didático-pedagógicas para os professores que atuam nas escolas estaduais (rede pública) desde o ensino infantil, e em cada componente que integra o ensino fundamental, ou seja, o currículo paulista oferece orientações básicas para o trabalho dos professores no dia a dia na escola.

Assim, assumindo o apontado acerca do currículo paulista e os postulados sobre a educação física escolar, o subprojeto de educação física realizado na cidade de São Paulo, atuou de forma a complementar com propostas didáticas as aulas que o professor supervisor (professor da rede) ministrava junto aos alunos da escola. Para isso, o subprojeto optou por acompanhar um período letivo, o vespertino. Nesse período, a maior parte dos alunos eram de 6º ano do ensino fundamental II e, assim, as propostas foram desenvolvidas para auxiliar e complementar as atividades do professor de educação física junto a essas turmas.

Enquanto estratégias, as propostas tiveram como objetivo o ensino das práticas corporais preconizadas pelo currículo paulista, por meio de jogos e brincadeiras que

conduzam, em seu âmago, a cultura corporal de movimento. Outros objetivos também permearam a construção das propostas didáticas, as quais se encontram no subprojeto de Educação Física do Pibid (Projeto Institucional, 2018/2019, p. 17) :

- Oferecer conhecimentos que permitam um ensino comprometido com qualidade, preocupado em formar cidadãos solidários, críticos, responsáveis e reflexivos;
- Construir a conscientização do papel e da responsabilidade social da educação física no âmbito educacional, do comprometimento de sua atuação como multiplicadores do saber, compreendendo e buscando alinhar a prática profissional ao que propõe os referenciais curriculares nacionais, estaduais, municipais, obras de referência na área e os valores bíblico-cristãos;
- Oferecer experiências teórico-práticas que possibilitem a compreensão da necessidade de ampliar o universo de experimentações e conhecimentos a serem proporcionados aos alunos da educação física escolar na educação básica, a fim de que os mesmos possam conhecer, usufruir, criticar e transformar as diferentes manifestações corporais da cultura corporal de movimento dentro e fora do âmbito escolar;
- Oferecer a compreensão do papel da educação física escolar como componente de ensino que possui especificidade, conteúdos, objetivos, métodos de ensino e processo de avaliação que atribui legitimidade no âmbito escolar;
- Oferecer discussão, reflexão, experiências teórico-práticas que demonstrem a necessidade de uma atuação profissional que proporcione uma constante relação entre os conteúdos tradicionais da EF (jogos; esportes coletivos, individuais e de aventura; atividades rítmicas e expressivas e as ginásticas) e temas contemporâneos presentes na sociedade como: corpo e suas dimensões biológicas, históricas e culturais; promoção da saúde; padrões de beleza e consumo; doenças advindas do sedentarismo e de problemas com a imagem corporal, entre outros;
- Oferecer experiências teórico-práticas para proporcionar a inclusão nas aulas de educação física escolar e a reflexão sobre práticas pedagógicas que, ao longo da história da educação física promoveram e ainda promovem a exclusão, seja por gênero, raça e nível de conhecimento prático das diferentes manifestações corporais da cultura corporal de movimento;
- Instrumentalizar para desenvolver autônoma e criticamente planos de ensino e de aulas sobre os conteúdos da cultura corporal de movimento, levando-se em consideração objetivos, habilidades e competências previstas nos documentos de referência da educação básica.

Para que todos os objetivos fossem alcançados, os bolsistas, o coordenador de subprojeto e supervisor de subprojeto (professor da escola) se encontravam semanalmente para reuniões acerca dos conteúdos que seriam desenvolvidos, bem como para elaboração dos planos de aula. Nesses encontros, observava-se o conteúdo previsto pelo currículo paulista e, com base nele, elaboravam-se as propostas pedagógicas (planos de aula) que seriam desenvolvidas na escola (*in loco*), na semana seguinte. Para construção dos planos de aula, os alunos bolsistas consultavam referenciais teóricos como livros e artigos, bem como sites de confederações e federações esportivas quando necessário, tendo o intuito de compreender as regras da modalidade esportiva. Cabe apontar que todos os planos de aula (desenvolvidos em aula) eram aplicados com a supervisão do professor da aula, que era o supervisor do subprojeto, e a participação dos alunos bolsistas, os quais auxiliavam o professor supervisor na condução das aulas.

A construção e aplicação dos planos de aula do subprojeto de Educação Física

Como apontado acima, as propostas tiveram como objetivo o ensino das práticas corporais orientadas pelo currículo paulista por meio de jogos e brincadeiras. O uso de jogos e brincadeiras teve suporte teórico no denominado método global, o qual é apontado pela literatura como um método de ensino possível (GALATTI et al., 2012).

Dietrich, Dürrwächter e Schaller (1984, p. 32) caracterizam o método global como “[...] a criação de cursos de jogos, que partem da simplificação dos jogos esportivos formais [...] de acordo com a idade, e, através de um aumento de dificuldades na apresentação dos jogos, em direção ao jogo final”. Com base nesse método, Galatti et al. (2012, p. 89) destacam possíveis estratégias didático-pedagógicas que viabilizem o processo de ensino-aprendizagem, sendo:

4. Brincadeiras e jogos: atividades e jogos que fazem parte da cultura popular infantil, mas com aproximação para a modalidade, sendo incorporados movimentos e a bola, sobretudo a de basquetebol.
5. Situações de jogo: são simulações próximas do jogo formal, com ou sem adaptação das regras, mas em situação reduzida ou ampliada de jogadores e espaço, sendo as mais comuns o 1x1, 2x2, 3x3, 4x4, 2x1, 3x2, 4x35.
6. Jogos pré-desportivos: jogos com a presença de ao menos duas equipes e alvo(s) para defender e atacar, dentro de espaço e regras preestabelecidas.

Somado ao exposto, a literatura defende que o uso do método global é mais adequado para o processo de ensino-aprendizagem, pois contempla atividades que visam à solução de problemas motores sem o uso de atividades estereotipadas e repetitivas,

como ocorre no método analítico (DIETRICH; DÜRRWÄCHTER; SCHALLER, 1984; FERREIRA; GALATTI; PAES, 2005; GALATTI et al., 2012; GRECO, 2001), justificando o uso de jogos e brincadeiras como estratégia de ensino-aprendizagem. Além disso, em todos os planos de aula eram separados momentos de aula para diálogo e reflexão acerca do conteúdo, os quais tinham como objetivo conduzir os alunos à reflexão sobre os conteúdos, com a intenção de atender aos objetivos complementares do subprojeto, conforme citados acima.

Retomando, os alunos atuavam na elaboração de planos de aula durante as reuniões semanais, sempre na presença do coordenador e do supervisor do subprojeto, para posterior desenvolvimento do plano de aulas junto aos alunos do 6º ano do ensino fundamental II. Durante a aplicação do plano de aula, o professor supervisor do Pibid assumia o desenvolvimento das aulas, em todo o tempo acompanhado pelos bolsistas que, muitas vezes, exerciam a função de regentes nas aulas. Em síntese, durante a aplicação dos planos de aula, os bolsistas atuavam como auxiliares do professor supervisor e, em algumas vezes, regentes de alguns.

Como forma de exemplificar esse processo, trouxemos o caso do 6º ano do ensino fundamental II, período letivo em que o subprojeto atuou. O currículo paulista estabelece que as aulas de educação física para a série em questão devem atender aos seguintes objetos de conhecimento: jogos eletrônicos; esportes: de marca, de precisão, de invasão e técnicos-combinatórios; esportes paralímpicos; ginástica de condicionamento físico; danças urbanas; lutas do Brasil; práticas corporais de aventura urbanas; corpo e movimento. Esses objetos de conhecimento têm o intuito de conduzir os alunos à aquisição de inúmeras habilidades, cujos objetivos concernentes a conhecimento e a habilidades estão pautadas na BNCC (BRASIL, 2018).

Não é intenção deste capítulo apresentar todos os planos de aula, mas algumas das propostas que o subprojeto de Educação Física elaborou e aplicou durante as aulas do 6º ano do ensino fundamental II, aulas que ocorreram em uma escola da periferia da cidade de São Paulo. Antes de apresentá-los, é oportuno dizer que durante os dezoito meses do Pibid, foram elaborados e desenvolvidos em aula cerca de setenta planos de aula, todos alinhados aos objetos de conhecimento propostos no currículo paulista.

Assim, assumindo os objetos de conhecimento do 6º ano, apresentaremos alguns dos planos de aula que foram elaborados e desenvolvidos em aula, com o intuito de apresentar o resultado final das reuniões para elaboração desses planos. A fim de organizar o conteúdo, os planos serão apresentados de forma a separá-los por objeto de conhecimento (ver os quatro exemplos abaixo). Para elaboração dos planos de aula, optou-se por organizá-los durante o Pibid em forma de formulário, por considerá-lo mais adequado para a compreensão, com base nos modelos propostos por Libâneo (2018) e Campos (2011).

Quadro 1 - Plano 1

Disciplina: educação física	Objeto de conhecimento: esportes de marca	50 min	Turma: 6º ano	Data: xx/xx/2019
Objetivos	Conteúdos	Sequência didática	Material	12/09 – 19/09 45 minutos
<p>1. Vivenciar as corridas do atletismo (velocidade, meio fundo e fundo).</p> <p>2. Vivenciar as diferentes formas de saída do atletismo (saída alta e saída baixa).</p> <p>3. Estimular a discussão a respeito das corridas do atletismo.</p> <p>4. Trabalhar os elementos centrais das saídas baixas e altas, fazendo com que o grupo compreenda suas diferenças.</p>	<p>- Corridas do atletismo: velocidade, meio fundo e fundo;</p> <p>- Saída baixa;</p> <p>- Saída alta.</p>	<p>1. Parte inicial: pega-pega dos animais: os alunos serão divididos em três grupos. Os grupos deverão escolher um animal para representar a sua equipe. Teremos quatro quadrados ao longo da quadra, cada grupo ficará dentro de um desses quadrados, mas sempre teremos um quadrado vazio. Escolher-se-á uma dupla para ser a pegadora. Quando o professor chamar um animal, a equipe que corresponde a esse animal, deverá correr para o quadrado que estiver sobrando. A saída do quadrado deverá ocorrer agachada (saída baixa). Obs.: aqueles que forem pegos deverão ficar agachados parados no lugar. A cada rodada, ao sinal do professor, os alunos que foram pegos tentam ocupar um quadrado vazio. A dupla pegadora tem o objetivo de pegar todos.</p>	<p>- Caixa de giz;</p> <p>- Coletes.</p>	<p>Diálogo com os alunos para verificar se compreenderam as diferentes corridas (distâncias) e saídas trabalhadas em aula.</p> <p>Diálogo com os alunos para verificar quais foram as estratégias utilizadas para realização das tarefas.</p>
		<p>2. Parte principal: coelho sai da toca: a quadra será dividida em duas grandes áreas. As duas grandes áreas da quadra são as tocas, e serão escolhidos cerca de dois pegadores que ficarão com coletes. Ao sinal do professor, os coelhos deverão trocar de toca sem serem pegos pelos pegadores. Aqueles que forem pegos deverão ficar no lugar dos pegadores. Variações: diferentes formas de sair da toca (sentado, agachado ou em pé).</p>		

		<p>Corrida com saída sentada: o professor desenhará na quadra algumas raias de atletismo utilizando giz. Podem ser utilizados outros tipos de materiais como fita adesiva, cordas, cones ou sinalizadores. Cada raia deverá ser ocupada por uma equipe de até quatro alunos. Todos os alunos serão postos sentados ao final da raia. No sinal do professor, um aluno de cada equipe deverá se levantar e correr o mais rápido possível até o final da raia. Ao chegar ao final, ele deverá falar em voz alta o nome do próximo colega da equipe que, por sua vez, deverá levantar e sair correndo, repetindo a tarefa. A tarefa conclui quando todos da equipe correrem até o outro lado da raia. Vence a equipe que concluir primeiro o trajeto, ganhando cinco pontos. A tarefa permanecerá até uma das equipes somar vinte pontos. Variação: aumentar a distância percorrida a cada rodada, estimulando as ações com corridas de velocidade, de meio fundo e de fundo.</p> <p>Corrida com saída em pé: Idem, porém a saída será com os alunos na posição em pé.</p> <p>Corrida com saída baixa: Idem, porém a saída será com os alunos na posição de saída baixa (saída do atletismo).</p>		
		<p>3. Parte final: discussão e reflexão sobre o conteúdo vivenciado no dia.</p>		

Fonte: adaptado de Matthiesen (2009; 2017).

Quadro 2 - Plano 2

Disciplina: educação física	Objeto de conhecimento: esportes de marca	50 min	Turma: 6º ano	Data: xx/xx/2019
Objetivos	Conteúdos	Sequência didática	Material	12/09 – 19/09 45 minutos
<p>1. Introduzir o aluno na prática da modalidade bocha.</p> <p>2. Aprender as diferentes possibilidades de arremessos da bocha.</p> <p>3. Conhecer as regras do jogo de bocha.</p>	<p>- Arremessos da bocha: Ponto (Point), Bocha carregada (Portée), "Bochada" (Tir). - Regras da bocha.</p>	<p>1. Parte inicial: Arremesso de bola ao alvo: serão formados grupos com até três alunos. Cada aluno terá uma bola (bola de tênis), e o grupo terá um alvo (bambolê). Os alunos do grupo deverão arremessar a bola com o objetivo de fazer a bola parar dentro do bambolê. O alvo será colocado a uma distância de aproximadamente 2m. Variação: aumentar a distância do alvo; misturar os grupos; trocar a bola de tênis por uma bola de borracha.</p> <p>2. Parte principal: Arremesso de bola o mais próximo do alvo: idem, porém o bambolê será substituído por uma bola de futsal; os alunos terão que arremessar as bolas com o objetivo de parar o mais próximo do alvo, sem tocá-lo. O alvo será colocado a uma distância de aproximadamente 2m. Durante a prática, o professor continuará a introdução e explicação das regras do jogo. Variação: aumentar a distância do alvo; misturar os grupos; trocar a bola de tênis por uma bola de borracha; introduzir diferentes tipos de arremessos: mão dominante, mão não dominante, arremesso rasteiro, arremesso em parábola etc.</p>	<p>50 bolas de borracha. 40 bolas de tênis. 30 arcos.</p>	<p>Diálogo com os alunos para verificar se compreenderam os diferentes tipos de arremessos utilizados na bocha. Diálogo com os alunos para verificar se compreenderam as regras do jogo.</p> <p>Diálogo com os alunos para verificar quais foram as estratégias utilizadas para realização das tarefas.</p>

Arremesso no alvo afastando a bola do adversário: seguindo a mesma formação anterior, os alunos deverão atuar como se o colega fosse um adversário de jogo. Eles deverão arremessar a bola tentando aproximar a bola (bocha) do bolim e afastá-la do colega do bolim. Nesse momento serão apresentadas e explicadas as formas de arremesso: point (arremesso que tem a intenção de se aproximar o mais perto possível do bolim); portée (arremesso no ar, formando um arco parabólico, com o mesmo objetivo da bocha point); e tir (arremesso em arco parabólico, com o objetivo de deslocar outra bocha – da própria equipe ou do adversário). Variação: aumentar a distância do alvo ao aluno; misturar os grupos; trocar a bola de tênis por uma bola de borracha; alterar a ordem de lançamento entre o grupo.

Jogo da bocha – minicanchas: a quadra será dividida em inúmeras miniquadras de bocha (canchas). O professor deverá demarcar nas canchas as áreas de jogo (as linhas de uma cancha). Nessa atividade os alunos serão divididos em trios, sendo que cada trio receberá seis bolas (bochas) de borracha (duas bolas por jogador). Em cada minicancha serão colocadas duas equipes, que disputarão entre si uma partida de bocha. Para cada minicancha será colocada uma bola de tênis como bolim. Para iniciar o jogo, os representantes de cada equipe tirarão par ou ímpar para decidir quem iniciará arremessando o bolim.

		<p>A equipe que vencer iniciará lançando o bolim e arremessando a primeira bocha. Para que o lançamento do bolim seja válido, o jogador deverá conseguir lançá-lo na área demarcada como válida, que se encontra no fundo da cancha. Após a validade do bolim, as equipes iniciam a partida com arremessos alternados entre as equipes. Serão utilizadas as regras adaptadas da bocha, ou seja, ao invés de separarmos os alunos para jogos em dupla, os seis jogadores arremessarão a bocha na rodada, de forma sequencial e alternada (um por vez, alternando entre as equipes). A meta é tentar fazer as bochas da equipe chegarem o mais perto do bolim, ao mesmo tempo que tentam afastar as bochas dos adversários. A equipe que tiver mais bolas (bochas) próximas do bolim ganham um ponto por bola mais próxima. O jogo segue até que uma das equipes conquiste, primeiro, doze pontos. Iniciar com o arremesso da bocha rasteira (podendo tocar no meio da cancha). Variação: inserir a regra do lançamento aéreo (a bola não pode tocar o meio da cancha).</p> <p>3. Parte final: diálogo e reflexão sobre o conteúdo vivenciado no dia.</p>		
--	--	---	--	--

Referências:

STIGGER, M. P.; SILVEIRA, R. A prática da "bocha" na Soeral: entre o jogo e o esporte. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 37-53, 2004.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BOCHA – CBBB. **Regras**. [s.d.] <https://www.cbbb.net.br/bocha/>. Acesso em: 12 fev. 2019.

**Fonte: adaptado de Sttiger e Silveira (2004);
Confederação Brasileira de Bocha – CBB (s.d.).**

Quadro 3 - Plano 3

Disciplina: educação física	Objeto de conheci- mento: esportes de marca	50 min	Turma: 6º ano	Data: xx/xx/2019
Objetivos	Conteúdos	Sequência didática	Material	12/09 – 19/09 45 minutos
<p>1. Introdução aos esportes de invasão.</p> <p>2. Experimentar uma das modalidades presentes nos esportes de invasão: Ultimate Frisbee.</p> <p>3. Proporcionar o conhecimento das regras básicas do Ultimate Frisbee.</p> <p>4. Vivenciar jogos que utilizem o Ultimate Frisbee.</p>	<p>- Ultimate Frisbee: Regras básicas. Aprendizagem de habilidades motoras básicas do esporte – lançamento, recepção do disco e ocupação do espaço.</p>	<p>1. Parte inicial: Conhecendo o frisbee: cada aluno receberá um frisbee para lançamento. Os alunos deverão lançar o objeto como quiserem, objetivando experimentar o lançamento e observando a trajetória do disco. Variação: lançar com a mão dominante e com a mão não dominante; lançar de lado; lançar de costas etc. Obs.: organizar os alunos de um lado da quadra e pedir para lançarem para o outro lado, assim evitarão acidentes com o disco. Depois que todos lançarem, todos podem recolher o frisbee e continuar a atividade.</p> <p>2. Parte principal: Conhecendo o alvo: os alunos deverão lançar o frisbee com o objetivo de alcançar um alvo à frente, demarcado no chão (círculo desenhado de giz). Variações: aumentar a distância do alvo; colocar outro tipo de alvo (cone); trocar o alvo de lugar, estimulando o lançamento em diferentes direções.</p>	<p>Caixa de giz, 20 cones, coletores para identificação das equipes, 40 frisbees.</p>	<p>Diálogo com os alunos para verificar se compreenderam os diferentes tipos de lançamentos e recepções utilizados no Ultimate frisbee.</p> <p>Diálogo com os alunos sobre as estratégias utilizadas para ocupação do espaço.</p> <p>Diálogo sobre as regras básicas, para verificar o entendimento, por parte dos alunos, das regras.</p>

		<p>Passo o frisbee: os alunos serão divididos em três grandes grupos; cada grupo terá um espaço de prática, pois a quadra será dividida em três miniquadras para realização da atividade. Dentro de cada miniquadra os alunos serão divididos em dois grupos, sendo que cada grupo deverá fazer duas colunas (com os alunos bem espaçados uns dos outros). A brincadeira começa quando o último aluno de cada coluna pegar o frisbee e lançar para o colega da frente, assim sucessivamente até chegar ao primeiro. Assim que o frisbee chegar ao primeiro da coluna, o mesmo deve se deslocar ao final da fila e começar a tarefa novamente. Essa dinâmica se repete com todos da equipe. Vale ressaltar que, caso os alunos deixem o disco cair no meio do percurso, devem retornar o frisbee ao último integrante da fila e recomeçar os passes. A atividade termina quando todos os alunos das duas equipes tiverem realizado a atividade. Obs.: caso esteja muito fácil passar o frisbee entre os colegas, a distância entre os integrantes da equipe poderá aumentar. Variação: jogar só com a mão dominante; jogar só com a mão não dominante; receber com duas mãos; receber com uma mão.</p>		
		<p>Frisbee bobinho: essa atividade terá a mesma divisão de grupos da atividade anterior. Entretanto, em cada quadra os alunos formarão uma única equipe. Em cada equipe será escolhido um aluno, que atuará no papel de "bobinho". O objetivo da brincadeira é passar o frisbee entre os colegas de grupo sem deixar o "bobinho" pegá-lo.</p>		

Caso o frisbee seja pego pelo "bobinho", o aluno que perdeu o frisbee deve se tornar, também, "bobinho". O jogo termina quando só restar um jogador com o frisbee. Variação: determinar o tempo de posse do frisbee (ex.: 10 s., 5 s., 3 s.); jogar só com a mão dominante; jogar só com a mão não dominante; receber com duas mãos; receber com uma mão.

Frisbee 2x2: os alunos serão divididos em duplas. As duplas jogarão entre si em miniquadras (dividir a quadra em uma quantidade suficiente para atender o número de alunos existentes na aula), mas na formação 2x1. Dessa forma, ocorrerá o jogo propriamente dito, mas com uma adaptação para manter superioridade numérica de uma das equipes. A equipe que está com o frisbee terá os dois jogadores em quadra, e a equipe sem o frisbee apenas um jogador (vantagem numérica de ataque). Ocorre o jogo normalmente e, quando o jogador em inferioridade numérica recuperar o frisbee, seu companheiro entra em quadra, e um dos jogadores da outra equipe deverá sair de quadra. O objetivo é levar o frisbee até o endzone da outra equipe. Marca o ponto quando a equipe alcançar o endzone de posse do frisbee. Variação: agora as equipes jogarão em igualdade numérica (2x2).

3. Parte final: diálogo e reflexão sobre o conteúdo vivenciado.

Fonte: adaptado de GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2017a; FEDERAÇÃO PAULISTA DE DISCO

Quadro 4 - Plano 4

Disciplina: educação física	Objeto de conhecimento: esportes de marca	50 min	Turma: 6º ano	Data: xx/xx/2019
Objetivos	Conteúdos	Sequência didática	Material	12/09 – 19/09 45 minutos
<p>1. Aprender os diferentes tipos de saltos existentes na ginástica artística (GA).</p> <p>2. Vivenciar os diferentes tipos de saltos.</p> <p>3. Construir a mecânica básica dos saltos grupado, estendido e afastado.</p> <p>4. Compreender a utilização dos saltos dentro da modalidade.</p>	<p>– Saltos da GA: grupado, estendido, afastado, giratório.</p>	<p>1. Parte inicial: Vivo ou morto adaptado: começando com o vivo ou morto tradicional. No decorrer da brincadeira, deve-se colocar alguns elementos da GA, utilizando-se para isso de algumas palavras-chave. Ex.: quando o professor falar “pipoca”, os alunos deverão realizar o salto estendido. Quando o professor falar “tesoura”, os alunos realizarão o salto afastado. Quando o professor falar “panela de pressão”, os alunos realizarão o salto giratório.</p> <p>2. Parte principal: Dança dos Cones: o professor espalhará pela quadra vários cones (minicones), e os alunos andarão pela quadra. Ao sinal do professor, todos devem saltar um dos cones. Assim que o aluno saltar, ele deverá segurar o cone para que outros colegas não possam utilizar aquele cone para saltar. A cada rodada o professor retirará um cone da quadra.</p>	<p>40 cones pequenos, 12 cordas grandes, caixa de giz.</p>	<p>Diálogo com os alunos para verificar se compreenderam os saltos da GA trabalhados em aula.</p> <p>Diálogo com os alunos sobre as estratégias utilizadas para tentarem vencer as brincadeiras.</p>

O aluno que não conseguir saltar o cone deverá realizar uma estrela ou rolamento da ginástica (aprendidos na aula anterior). A atividade segue até que tenha apenas um cone na quadra. Os alunos iniciarão com o salto grupado. Variações: inserir o salto estendido; inserir o salto afastado; inserir o salto giratório.

Pular corda: os alunos formarão grupos, e cada grupo terá uma corda. Nessa atividade, os alunos deverão pular corda, sendo que durante o saltar, eles deverão apresentar os saltos básicos da ginástica (grupado, estendido, afastado e giratório). Os alunos revezarão entre batedores de corda e saltadores.

Semáforo dos pulinhos: os alunos serão separados em grupos de cinco. Cada grupo terá desenhado à frente dez círculos (desenhar com giz). Os alunos deverão saltar entre os círculos ao comando do professor. Entretanto, para isso, o professor utilizará os comandos análogos ao semáforo: verde, amarelo e vermelho. A tarefa deve ser realizada da seguinte maneira: quando o professor falar "verde" um aluno do grupo deve iniciar a atividade saltando rapidamente entre os círculos. Caso escutem "amarelo", os alunos devem diminuir a velocidade dos saltos. Caso escutem "vermelho", os alunos devem parar de saltar. Quando o aluno chegar ao final da fileira de círculos, outro colega da equipe inicia a atividade. Durante o percurso de todos os alunos, o professor utilizará os comandos: verde, vermelho e amarelo.

		<p>Durante o percurso de todos os alunos, o professor utilizará os comandos: verde, vermelho e amarelo. Vence a equipe que chegar primeiro, com todos os integrantes, do outro lado da fileira de círculos. Os alunos iniciarão com o salto grupado. Variações: inserir o salto estendido; inserir o salto afastado; inserir o salto giratório; deixar livre o tipo de salto.</p> <p>Corrida "pula sela": utilizando a mesma divisão da atividade anterior, os grupos disputarão a corrida "pulando sela". A corrida funcionará da seguinte forma: os participantes saltarão uns sobre os outros, apoiando a mão nas costas dos companheiros agachados, ou seja, "selando" as costas do amigo. Será demarcada uma área de corrida, a qual deverá ser percorrida por todas as equipes (de um lado da quadra até o outro lado, por exemplo). Os alunos que estão na "sela" devem estar agachados (mãos apoiadas no joelho, em forma de sela), com uma distância de 2m entre eles. Quem está no final da fila começará saltando sobre as costas de cada colega de equipe, até passar por toda a fila, ao sinal do professor.</p>		
--	--	---	--	--

		<p>Ao pular o último participante, o primeiro saltador também colocará as mãos no joelho e depois dará um sinal para que o próximo colega inicie a tarefa, e assim sucessivamente, até a equipe completar o percurso.</p> <p>Vence a equipe que completar primeiro o percurso com todos os integrantes passando a linha final.</p> <p>Utilizar o salto afastado.</p> <p>3. Parte final: reunir os alunos para um diálogo sobre o que foi trabalhado em aula.</p>		
--	--	--	--	--

Fonte: adaptado de GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2017b; NUNOMURA, TSUKANMOTO, 2009

Considerações finais

Diante do exposto, pode-se tecer que o presente subprojeto foi desenvolvido com a finalidade de construir o perfil do egresso de forma a instrumentalizar os bolsistas para que fossem capazes de analisar, selecionar e sistematizar os diferentes conteúdos da cultura corporal de movimento, tendo em vista a adequação às diferentes características dos estudantes como: perfil sociocultural, desenvolvimento motor, psicológico e cognitivo, aspectos e fenômenos sociais (DARIDO; RANGEL, 2005; FERREIRA, 2009; SILVEIRA, 2017; TERTULIANO; RODRIGUES JÚNIOR; MARTINS, 2019; TERTULIANO; VENDITTI JR.; OLIVEIRA, 2017), mas respeitando os documentos oficiais propostos pelo currículo paulista.

Com olhares para os dezoito meses de projeto, pôde-se observar uma considerável melhoria qualitativa no desenvolvimento profissional, humano e cristão dos bolsistas. No início, os bolsistas apresentavam muita dificuldade em desenvolver propostas de ensino-aprendizagem, o que era esperado, pois estávamos atuando com alunos de semestres iniciais do curso de licenciatura em Educação Física. Por isso, os primeiros seis meses de projeto foram utilizados para ambientação dos bolsistas junto à escola e aumento da bagagem cultural e técnica.

O aumento da bagagem cultural e técnica se deu com o uso das reuniões para leitura e diálogos sobre os conteúdos que seriam a base para construção dos planos

de aula. Além dessas reuniões do grupo, os alunos também participaram de reuniões com outros bolsistas, de outros subprojetos da IES, contribuindo, assim, com a bagagem cultural. Essas reuniões foram importantes, pois no decorrer do projeto observou-se melhora na produção de planos de aula pelos bolsistas.

Por fim, consideramos que o subprojeto de Educação Física teve impacto qualitativo na vida acadêmica dos bolsistas, contribuindo para que eles pudessem adquirir competências e habilidades requeridas pelas diretrizes curriculares nacionais para o egresso de licenciatura em Educação Física. Além disso, os bolsistas construíram relacionamentos profissionais e adquiriram conhecimentos e habilidades de elaboração de planos de aula, bem como de regência e relacionamento interpessoal, alcançando, assim, os objetivos assumidos pelo subprojeto.

Referências

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 13, n. 2, p. 282–287, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: MEC; CONSED; UNDIME, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/319QjsE>. Acesso em: 03 out. 2022.

CAMPOS, L. A. S. **Didática da Educação Física**. Várzea Paulista: Editora Fontoura, 2011.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BOCHA - CBBB. **Regras**. Disponível em: <https://bit.ly/3RxM9P9>. Acesso em: 03 out. 2022.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DIETRICH, K.; DÜRRWÄCHTER, G.; SCHALLETI, H. J. **Os grandes jogos**: metodologia e prática. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

FEDERAÇÃO PAULISTA DE DISCO. **Regras Oficiais**. Disponível em: <https://bit.ly/3E84IGK>. Acesso em 03 out. 2022.

FELÍCIO, H. M. S. O Pibid como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3M0bNuX>. Acesso em: 03 out. 2022.

FERREIRA, H. B.; GALATTI, L.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: considerações pedagógicas e metodológicas no processo de ensino-aprendizagem do basquetebol. *In*: BALBINO, H. F.; PAES, R. R. (Ed.). **Pedagogia do esporte**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

GALATTI, L. R.; SERRANO, P.; SEOANE, A. M.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte e basquetebol: aspectos metodológicos para o desenvolvimento motor e técnico do atleta em formação. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 79-93, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. **Esportes de invasão**: basquetebol, futebol, futsal, handebol e ultimate frisbee. 2. ed. Maringá: Eduem, 2017.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. **Ginástica, dança e atividades circenses**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2017.

GRECO, P. J. Métodos de ensino-aprendizagem-treinamento nos jogos esportivos coletivos. *In*: GARCIA, E. S.; MOREIRA, K. L. (Ed.). **Temas Atuais IV**. Belo Horizonte: Health, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MATTHIESEN, S. Q. Atletismo. *In*: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). **Esportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2017.

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo se aprende na escola**. Jundiaí: Fontoura, 2009.

NASCIMENTO, T. A. Fundamentos teórico e metodológicos: um relato de experiência na educação física escolar. *In*: SCHUNEMANN, H. E. S.; QUADROS, S. C. O. (Ed.). **Introdução à docência**: compartilhando experiências. Engenheiro Coelho: Unaspress, 2017.

NUNOMURA, M.; TSUKAMOTO, N. H. C. **Fundamentos das Ginásticas**. Jundiaí: Editora Fontoura, 2009.

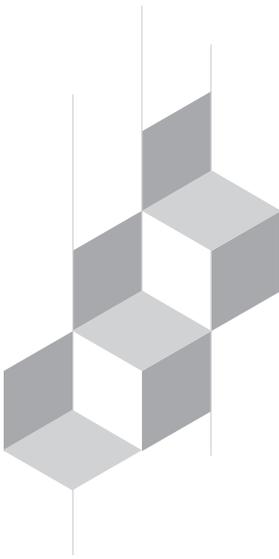
PIMENTA, S. G. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SILVEIRA, S. R. Esporte Escolar: perspectivas de produção do Esporte da Escola. *In*: MACHADO, A. A.; TERTULIANO, I. W. (Ed.). **Educação Física e Esportes: novos caminhos**. São Paulo: Alexa Cultural, 2017.

STIGGER, M. P.; SILVEIRA, R. A prática da “bocha” na Soeral: entre o jogo e o esporte. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 37-53, 2004.

TERTULIANO, I. W.; RODRIGUES JÚNIOR, J. C.; MARTINS, L. T. Conteúdos da cultura corporal que orientam o currículo da Educação Física Escolar: olhares para os PCNs e para BNCC. *In*: ARONI, A. L.; FERNANDES, A.; FERREIRA, F. M.; BORTOLAI, L. H. (Ed.). **Pensando a Educação na atualidade: olhares múltiplos**. Itapetininga: Edições Hipóteses, 2019.

TERTULIANO, I. W.; VENDITTI JR., R.; OLIVEIRA, V. Educação Física, diversidade humana e inclusão escolar: olhares sociais e psicológicos para a pessoa com deficiência. *In*: ROLIM, R. M.; BATISTA, E. D.; SILVA, G. H. G. (Ed.). **Psicologia do Esporte: perspectivas de atuação na escola**. São Paulo: Alexa Cultural, 2017.



CAPÍTULO 10

Jogos de matriz africana: percepção, experiências e práticas no Pibid

Ledimar Brianezi

Rogério de A. Gemeinder

Alan N. Prado

Breno C. dos Santos

Cândido P. da Silva Netto

Guilherme de S. Silva

Hadrielly K. S. e Silva

Joabe T. de Andrade

Keila T. Santos

Leonilda B. G. da Silva

Lucas E. Delfino

Lucas W. de O. Santos

Thaíssa P. Laray

Victor G. Franco

Willian V. Espinosa

No Brasil vivemos em uma sociedade composta por uma ampla diversidade de pessoas, as quais possuem etnias, gêneros, idade e culturas diversas, e por vezes a relação entre tais nem sempre é agradável e/ou respeitável (MARANHÃO, 2009); referimo-nos especificamente ao negro e à cultura afro-brasileira, um povo que teve parte ativa na colonização brasileira e ainda o tem, pois foram culturas passadas de pai para filho. Sabe-se que esse grupo nem sempre é bem visto, recebido e respeitado e, por diversas vezes, o negro tem sido discriminado direta ou indiretamente na sociedade em que vive. Alguns se tornam alvo de preconceitos, exclusões e frequentes humilhações na sociedade da qual fazem parte.

Compreendendo a importância da inclusão da cultura afro-brasileira no Brasil, foi sancionada a Lei nº 10.639/2003 no ano de 2003, que impõe a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira dentro das escolas nas disciplinas já presentes na grade curricular, objetivando incluir essa cultura para alunos do ensino fundamental e médio. Foi essa mesma lei que estabeleceu o dia 20 de novembro como o dia nacional da consciência negra.

Segundo Tavares (apud MARANHÃO, 2009, p. 11),

o corpo coexistiu e coexiste como dispositivo de poder, de identidade e de linguagem transparente em seu cotidiano. Nesses grupos, não obstante a presença da comunicação verbal, foi pela comunicação não verbal que se realizou a construção de estratégias que transgrediram, pela via do lúdico, os rigorosos grilhões do cotidiano do colonialismo europeu.

Ou seja, o corpo era utilizado como meio de comunicação através da ludicidade no cotidiano dos africanos trazidos para o Brasil. Pereira, Gonçalves Júnior e Silva (2009) perceberam uma lacuna no cumprimento da lei, que diz ser obrigatória a ministração de aulas com conteúdo africano, principalmente nas aulas de educação física, pois não havia espaço nas aulas regulares para ministrar esse conteúdo.

O que os jogos e brincadeiras representam na cultura africana

O tema “jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais e de origem africana” tem como objetivo resgatar com os alunos a influência étnica das nossas brincadeiras e aprofundar o assunto, uma vez que estão se perdendo com o passar do tempo. Segundo Cascudo e Kishimoto (apud TRINQUINALIA; SOUZA, 2010, p. 8):

os jogos tradicionais infantis fazem parte da cultura popular, expressam a produção espiritual de um povo em uma determinada época histórica, são transmitidos pela oralidade e sempre estão em transformação, incorporando as criações anônimas de geração em geração.

É função da disciplina de educação física fazer o resgate da teoria e da prática dos jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais e de herança africana, as quais antigamente eram transferidas de geração em geração e que na atualidade são pouco praticadas pelas crianças, principalmente aquelas que residem em zonas urbanas. Conforme Ramos e Weiduschat (2002, p. 2):

O brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes desde os povos mais antigos; através desses, as crianças desenvolvem a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, sendo capazes de enfrentar desafios e construir um lugar melhor para viverem.

A tecnologia está ocupando um espaço significativamente grande na rotina das crianças, levando-as ao sedentarismo e a atividades passivas e contemplativas, ausentes de movimento corporal, o que pode se tornar algo perigoso. Resgatar os jogos e brincadeiras tradicionais e de origem africana é importante para incentivar as crianças a brincarem mais, a desenvolverem habilidades motoras e capacidade de se socializarem com outras crianças de culturas, cores e classes sociais diversas. Corroborando essa ideia, Maranhão (2009) afirma que a maneira como educamos nossos filhos, os valores aprendidos e estabelecidos desde a infância e a convivência com pessoas de culturas e etnias diversas são os alicerces que vão influenciar as crianças na maneira de pensar, respeitar outras pessoas e se posicionar em relação a elas.

Neste sentido, apresentamos abaixo diversos jogos e brincadeiras de matriz africana para que possam ser trabalhados e explorados no ambiente escolar.

Título do jogo: Mancala ou Makala

Materiais necessários: você vai precisar de uma placa de mancala feita a mão, que é composta por duas fileiras de seis furos ou poços. Se não tiver a placa pode-se usar uma caixa de ovos, ou até mesmo fazer buracos na terra. Irá precisar também de pedras, sementes ou feijões para colocar nos furos.

Local de realização: o jogo pode ser realizado em qualquer lugar, desde que você tenha um tabuleiro, seja ele feito a mão, na terra ou até mesmo desenhado em algum lugar, e que tenha as pedrinhas também.

Posição inicial: os jogadores deverão estar um de frente para o outro com o tabuleiro na posição horizontal; o jogo é para apenas dois jogadores por vez.

Desenvolvimento (regras): o jogo começa normalmente com quatro pedras em cada buraco. Sua jogada consiste em escolher um buraco, retirar suas fichas e distribuí-las pelos outros buracos, uma por buraco, no sentido anti-horário (em algumas versões do jogo, no sentido horário). Quando você passa por sua mancala, você deixa uma pedra nela como se fosse um buraco normal. Mas você deve pular a mancala do adversário. Se a última pedra distribuída cair na sua própria mancala, você joga de novo. E se ela cair em um dos seus buracos e ele estiver vazio, você leva para sua mancala não apenas essa pedra, mas todas as pedras que estiverem no buraco adversário exatamente oposto. Quando os seis buracos de um jogador estão vazios, o adversário coloca todas as pedras que estiverem na metade do tabuleiro em sua mancala. Somam-se então as pedras, e quem tiver mais, vence.

Encerramento: vence o jogo quem tiver mais pedras.

Disponível em: <https://bit.ly/3dapwPc>. Acesso em: 03 out. 2022..

Título do jogo: Labirinto de Moçambique

Materiais necessários: chão, qualquer coisa que dê para fazer o desenho de um labirinto no chão e se não puder utilizar o chão para desenhar, pode-se usar papelão ou cartolina.

Local de realização: o jogo pode ser realizado em qualquer lugar que dê para desenhar um labirinto no chão. Caso não tenha um chão que se possa desenhar, pode-se fazer em um papelão ou cartolina e coloque no chão.

Posição inicial: os jogadores iniciam o jogo na primeira extremidade do desenho, devem estar um de frente para o outro para tirarem par ou ímpar.

Desenvolvimento (regras): para seguir em frente, tira-se par ou ímpar repetidas vezes; toda vez que um jogador ganhar ele segue para a extremidade à frente; uma opção também é de os jogadores tirarem papel, pedra, tesoura ao invés do par ou ímpar.

Encerramento: vence o jogo o jogador que chegar à última extremidade primeiro.

Disponível em: <https://bit.ly/3CsCs08>. Acesso em: 03 out. 2022.

Título do jogo: Pegue a cauda

Material necessário: algo bem simples como uma camiseta, colete ou até mesmo um pano de prato.

Local de realização: o jogo pode ser realizado em áreas que contenham espaços para a locomoção das crianças, ou seja, quadras, pátios, dentre outros.

Posição inicial: os jogadores se posicionam em filas para a distribuição do material a ser utilizado. As equipes devem ser posicionadas à lateral de seu oponente para que o jogo possa ser iniciado.

Desenvolvimento (regras): cada equipe forma uma fila segurando pelo ombro ou cintura. O último jogador coloca um lenço no bolso ou cinto. A primeira pessoa na linha comanda a equipe na perseguição e tenta pegar uma “cauda” de outra equipe.

Encerramento: ganha quem pegar mais lenços. Se houver apenas duas equipes, vence quem pegar primeiro.

Disponível em: <https://bit.ly/3dby9cc>. Acesso em: 03 out. 2022.

Título do jogo: Queah

Materiais necessários: um tabuleiro e dez peças para cada jogador.

Local de realização: poderá ser realizado em qualquer lugar desde que tenha o tabuleiro e as peças, podendo usar pedras e até o chão com terra para desenhar o tabuleiro, caso necessário.

Posição inicial: os jogadores ficarão de frente um para o outro com o tabuleiro entre eles e apenas dois jogadores por vez podem jogar. A idade recomendada para se jogar é a partir dos 6 anos.

Desenvolvimento (regras): peças se movem ortogonalmente ao longo destas placas de quadrados inclinados ou diagonais. Outra característica única é que cada jogador deve ter quatro (e só quatro) peças no tabuleiro. A peça capturada de cada jogador é reabastecida no início de seu próximo turno com um pedaço de sua reserva (a não ser, claro, que o jogador não tenha mais peças para reabastecer).

Encerramento: o jogo é finalizado quando acabam todas as peças do adversário.

Disponível em: <https://bit.ly/3Gcauoj>. Acesso em: 03 out. 2022.

Título do jogo: Shisima

Materiais necessários: um tabuleiro e seis peças.

Local de realização: poderá ser realizado em qualquer lugar desde que tenha o tabuleiro e as peças, podendo usar pedras e desenhar o tabuleiro no chão.

Posição inicial: os jogadores ficarão de frente um para o outro com o tabuleiro entre eles, e apenas dois jogadores por vez podem jogar.

Desenvolvimento (regras): coloque as peças no tabuleiro. Os jogadores revezam-se, movimentando suas peças um espaço na linha até o próximo ponto vazio. Seguem revezando-se, movimentando uma ficha por vez. O jogador pode entrar no centro, na shisima, a qualquer momento. Não é permitido saltar por cima de uma peça. Cada jogador tenta colocar as três peças que lhe pertencem em linha reta. A linha tem que passar pela shisima. Há quatro maneiras diferentes de fazer uma linha.

Encerramento: o primeiro a colocar as três peças em linha reta é o vencedor. Se a mesma sequência de movimentos for repetida três vezes, o jogo acaba empatado, isto é, não há vencedor nem perdedor. É hora de começar uma nova partida. Os jogadores devem revezar-se para iniciá-la.

Disponível em: <https://bit.ly/3delJPI>. Acesso em: 03 out. 2022.

Título do jogo: Mamba

Material necessário: tênis para os participantes.

Local de realização: quadra de esportes, salão ou pátio. Pode ser realizado em qualquer ambiente aberto que facilite a movimentação dos participantes.

Posição inicial: a brincadeira inicia-se com um pegador, que, no caso, é a “mamba”.

Desenvolvimento: a “mamba” deve sair correndo atrás das pessoas para que se juntem a ela, formando uma fila indiana atrás da pessoa que é a “mamba” (semelhante ao pega-corrente), mas neste caso somente a “mamba” pode “pegar”. Caso estejam encontrando dificuldades para completar a “mamba”, pode-se criar uma alteração na regra para que as pessoas que encostarem em parte da mamba também fiquem pegas; enquanto a brincadeira ocorre, pode-se inventar uma música para que seja a música da mamba.

Encerramento: a brincadeira se encerra quando todos forem pegos.

Disponível em: <https://bit.ly/3Dhw6hp>. Acesso em: 03 out. 2022.

Título do jogo: Ampe

Material necessário: papel e lápis (ou caneta)

Local de realização: quadra de esportes, salão ou pátio. Pode ser realizado em qualquer ambiente aberto que facilite a movimentação dos participantes.

Título do jogo: Ampe

Posição inicial: é feito um círculo com os participantes voltados ao centro do mesmo.

Desenvolvimento: escolha alguém para ser o líder. O líder deve ficar próximo a quem o desafia em postura de oposição (frente a frente). O líder deve pular e bater palma sinalizando que vai desafiar, em seguida pula novamente e joga uma das pernas para frente; caso o desafiante levante a perna oposta ao líder, o líder anota um ponto e passa para o próximo desafiante; caso o desafiante levante a mesma perna do líder, soma-se um ponto ao desafiante, e o líder passa para o próximo oponente.

Encerramento: a rodada encerra-se quando todos tiverem desafiado o líder. Pode-se fazer uma nova rodada com o mesmo líder ou trocar o líder para a próxima rodada. Dependendo do número de participantes, a brincadeira torna-se lúdica e os vencedores acabam por passar despercebidos.

Disponível em: <https://bit.ly/3diQ7ta>. Acesso em: 03 out. 2022.

Título do jogo: Umphuco

Material necessário: pedras de diferentes tamanhos.

Local de realização: espaço aberto.

Posição inicial: em duplas, um em frente ao outro.

Desenvolvimento: algumas pedras são colocadas em um buraco raso. Cada jogador tem uma pedra pelo menos três vezes maior do que as pedras colocadas no buraco e com esta ele tenta tirar as pedras menores do buraco. Um por um, cada jogador lança a pedra maior no buraco e recolhe as pedras menores que saíram do buraco.

Encerramento: o jogador que tiver mais pedras ganha.

Disponível em: <https://bit.ly/2ZMgbtF>. Acesso em: 03 out. 2022.

Título do jogo: Acompanhe os pés

Materiais utilizados: não são necessários materiais.

Local de realização: a atividade pode ser realizada em qualquer lugar, desde que tenha espaço para uma roda.

Posição inicial: Os jogadores devem estar em roda, com espaço no meio para que seja possível realizar os passos.

Desenvolvimento: Com origem no Zaire, a brincadeira é uma ótima opção para trabalhar a memória das crianças. Para brincar elas devem formar um círculo enquanto o líder canta e bate palma. Em um determinado momento, ele para na frente de uma criança e faz um tipo de dança. Se ela conseguir imitar os passos será o próximo líder. Se não, este escolherá outra pessoa e novamente fará a dança, até que o novo líder seja definido.

Encerramento: A brincadeira dura o tempo estipulado pelo professor, ou até que as crianças se mostrem cansadas. Não tem vencedor, pois a cada rodada há um novo líder.

Disponível em: <https://bit.ly/3DhRW4c>. Acesso em: 03 out. 2022.

Título do jogo: Meu querido bebê (Nigéria)

Materiais necessário: giz para riscar o chão ou caneta e papel grande.

Local de realização: pode ser realizado em qualquer lugar, desde que tenha lugar para desenhar.

Posição inicial: os jogadores devem estar em grupos e espalhados para que seja mais difícil descobrir quem está desenhado.

Desenvolvimento: um jogador é escolhido e deve ficar de fora, para não ver o que os outros vão fazer. O restante escolhe outro para ser o bebê. Este deve se deitar no chão para que seja feito o contorno do seu corpo. Depois, ele se junta aos demais e chamam aquele que foi retirado. O que saiu deve adivinhar a qual corpo aquele contorno pertence. Se acertar, ele pontua e continua em uma nova rodada. Se errar, outro jogador assumirá seu lugar.

Encerramento: vence quem tiver mais pontos.

Disponível em: <https://bit.ly/3pqnlr7>. Acesso em: 03 out. 2022.

Título do jogo: Yoté

Material utilizado: um tabuleiro com trinta casas (6x5) e 24 marcadores/peças no total, sendo doze de cada cor.

Local de realização: como o jogo é de tabuleiro, pode ser realizado em qualquer lugar, e mesmo que não possua um tabuleiro formal, o mesmo pode ser desenhado até mesmo no chão.

Posição inicial: cada jogador recebe suas doze peças e o tabuleiro se inicia vazio; para que se dê início ao jogo, um dos jogadores coloca uma peça em qualquer lugar do tabuleiro conforme sua estratégia.

Desenvolvimento: o tabuleiro começa vazio. Cada jogador recebe doze peças e, por sua vez, cada jogador pode colocar uma nova peça em um quadrado livre do tabuleiro; ou mover uma peça sua que já esteja no tabuleiro; ou capturar uma peça do adversário. As peças que já estão no tabuleiro de jogo podem ser movimentadas no sentido horizontal ou vertical para um quadrado adjacente livre. Qualquer movimento diagonal é proibido. Uma peça é capturada pulando-se por cima dela, horizontalmente ou verticalmente. Saltos múltiplos em um único movimento são proibidos, mas cada captura permite reter uma segunda peça do adversário, posta em qualquer quadrado do tabuleiro. A captura de uma peça adversária não é obrigatória. Uma peça não pode mover-se de volta para sua posição anterior, com a exceção de uma captura.

Encerramento: o vencedor é aquele que capturou todas as peças do adversário.

Disponível em: <https://bit.ly/3LZJfle>. Acesso em: 03 out. 2022.

Título do jogo: Terra-mar

Material utilizado: apenas um risco no chão, dividindo-se, assim, de um lado “terra” e do outro lado “mar”.

Local de realização: essa brincadeira pode ser realizada em qualquer lugar que dê para fazer uma linha/marcação grande no chão dividindo os dois lados (terra e mar).

Posição inicial: os jogadores ficam dispostos ao longo da linha no chão sem pisar nela.

Título do jogo: Terra-mar

Desenvolvimento: é escolhido um jogador para dar a voz de comando, que será “mar” ou “terra”. A partir desta ordem, os jogadores darão um salto para o lado correspondente. A voz de comando não obedece a qualquer sequência, o que quer dizer que a ordem “mar”, por exemplo, pode ser dada repetidamente. Por outro lado, os jogadores podem ser enganados pelo “comandante” do jogo, quando este executar um movimento para o lado contrário ao da ordem que deu. Sempre que um jogador se enganar, saltando para o lado errado, ou ficando no mesmo lado em vez de saltar, sai do jogo.

Encerramento: o jogo termina quando fica apenas um participante, que será o vencedor.

Disponível em: <https://bit.ly/3lutJ4W>. Acesso em: 03 out. 2022.

Título do jogo: Escravos de Jó

Materiais necessários: neste jogo se mostra necessário participantes em uma roda circular e objetos pequenos para que possam ser passados de mão em mão, como por exemplo, uma pedra. Podem ser utilizados instrumentos musicais ou mesmo um rádio, sendo essa uma escolha do aplicador da atividade.

Local de realização: pode ser feito tanto em espaço aberto quanto fechado, mas necessário ser realizada uma roda.

Posição inicial: os integrantes vão estar em círculo, sentados ou em pé, mas de preferência sentados, e com o objeto nas mãos esperando o início da música.

Desenvolvimento (regras): após iniciar a música, os participantes vão movendo o objeto em sentido horário e cada momento da música é um movimento.

Música: “Escravos de Jó jogavam caxangá” (cada participante pega o objeto e passa para o participante da direita simultaneamente, sendo assim, cada jogador deve ter apenas um objeto nas mãos). tira (levantam o objeto para cima)/ põe, (colocam o objeto novamente no chão)/ deixa ficar (apontam com o dedo para o objeto no chão)/ guerreiros com guerreiros (voltam a passar o objeto para a direita)/ fazem zigue, (colocam o objeto na frente do jogador à direita, mas não soltam)/ zigue, (colocam o objeto à frente do jogador à esquerda, mas não soltam) /zág (colocam o objeto à frente do jogador à direita novamente).

Encerramento: o jogo será um jogo de roda, ou seja, torna-se um jogo lúdico sem qualquer competição e tem seu encerramento quando a música acaba, mas se os participantes desejarem continuar, podem começar a cantar novamente a música.

Disponível em: <https://bit.ly/3KZoiFX>. Acesso em: 03 out. 2022.

Título do jogo: Saltando o feijão

Materiais necessários: serão necessários, no mínimo, três participantes, uma corda e, se acharem necessário, algo mais sólido para amarrarem na ponta da corda para que tenham mais firmeza no giro.

Local de realização: pode ser feito em áreas abertas, quadras, áreas verdes, rua (com a devida segurança) e em vários outros lugares, mas é necessário ter um espaço amplo.

Posição inicial: é escolhido um participante para ser o “balançador”, ou seja, quem irá girar a corda e os outros participantes irão formar um círculo em volta do balançador.

Título do jogo: Saltando o feijão

Desenvolvimento (regras): o jogo começa com o balançador girando a corda em círculo na altura do tornozelo dos participantes, e eles não podem deixar que a corda os acerte. Caso acerte, serão desclassificados.

Encerramento: o jogo termina quando sobrar um participante apenas, que será o vencedor.

Disponível em: <https://bit.ly/3dg8JKp>. Acesso em: 03 out. 2022.

Título do jogo: Pegue o bastão (Egito)

Material necessário: é necessária uma vara para cada aluno.

Local de realização: quadra.

Posição Inicial: os participantes estarão em um grande círculo, segurando as varas na frente, com uma ponta tocando o chão.

Desenvolvimento: o professor gritará “troca”. Os jogadores deixarão a vara equilibrada e correrão para a próxima à sua direita e tentarão pegar antes que a mesma caia. Se o jogador não conseguir pegar a vara antes que caia, ele sai do jogo com sua vara.

Encerramento do jogo: o último que não deixar a vara cair, vence.

Disponível em: <https://bit.ly/3EeuQwK>. Acesso em: 03 out. 2022.

Título do jogo: Gutera uriziga (Ruanda)

Materiais necessários: um grande aro (bambolê, roda de bicicleta etc.) e bastões (cabo de vassoura, bambu etc.).

Local de realização: quadra, campo.

Posição inicial: todos os jogadores ficam ombro a ombro em uma linha reta, segurando suas varas.

Desenvolvimento: os participantes devem lançar os bastões no aro e acumular mais pontos. Uma criança é escolhida como líder. O líder rola o aro. Os jogadores tentam jogar as varas através do aro em movimento.

Encerramento: vence quem acumular mais pontos.

Disponível em: <https://bit.ly/3C6UMuk>. Acesso em: 03 out. 2022.

Título do jogo: Kameshi mpuku ne – o gato e o rato (luba do Congo)

Material necessário: giz comum para lousa (algo para fazer as linhas no chão).

Local de realização: quadra.

Posição inicial: os jogadores se organizam em linhas e colunas iguais (4x4, 5x5 etc.), deixando um espaço de aproximadamente 1 metro entre eles. Em cada linha, as crianças ficam de mãos dadas. A seguir são escolhidas três crianças (o coordenador, o rato e o gato).

Título do jogo: Kameshi mpuku ne – o gato e o rato (Luba do Congo)

Desenvolvimento: para iniciar o jogo, o gato persegue o rato entre as linhas formadas pelos jogadores. Quando o coordenador gritar "parar o rato", os jogadores soltam as mãos do colega da linha e seguram nas mãos dos jogadores da coluna. Isso muda a direção dos corredores. O rato e o gato devem ficar atentos às mudanças constantes entre linhas e colunas.

Encerramento do jogo: o jogo termina quando o rato for pego, ou o tempo limite for atingido.

Disponível em: <https://bit.ly/3e1GSBL>. Acesso em: 03 out. 2022.

Título do jogo: Negação de imposto (Moçambique)

Material necessário: giz ou corda.

Local de realização: quadra.

Posição inicial: é separado apenas um aluno dos demais.

Desenvolvimento: dois grandes círculos devem ser desenhados no chão a uma distância de aproximadamente 10 m. Os participantes que simbolizam a população ficam em um dos círculos. No outro, permanece um jogador sozinho, que simboliza o "sipaio" (cobrador de imposto). Então, ocorre o seguinte diálogo:

Sipaio: – Meus amigos, venham aqui!

População: – Temos medo!

Sipaio: – Medo do quê?

População: – Do imposto!

Sipaio: – Podem vir, não há problema!

Após esta última frase, os alunos que representam a "população" devem fugir do círculo, enquanto o "sipaio" tenta prendê-los. Os jogadores que não forem tocados poderão refugiar-se no círculo onde, anteriormente, o "cobrador" estava. Este, por sua vez, deverá conduzir os jogadores que pegou para o círculo contrário.

Encerramento do jogo: os participantes que foram pegos passam também a ser "sipaio", ajudando a pegar aqueles que estão livres. Assim, o número de perseguidores vai aumentando ao mesmo tempo que o número de perseguidos diminui. O jogo termina quando todos os jogadores forem capturados.

Disponível em: <https://bit.ly/3xNimK8>. Acesso em: 03 out. 2022.

Título do jogo: Mbube, mbube – "o leão e o empala" (África do Sul)

Material necessário: materiais não são necessários.

Local de realização: quadra.

Posição inicial: são separados dois alunos dos demais.

Desenvolvimento: todos os participantes formam um círculo. Dois começam a brincadeira, um representando o leão e outro o empala. O leão deve caçar o empala em um minuto, ziguezagueando entre os demais participantes enquanto grita: "Mbube! Mbube!".

Título do jogo: Mbube, mbube – “o leão e o impala” (África do Sul)

Encerramento do jogo: caso o predador não consiga pegar sua presa no tempo determinado, irá compor o círculo com os demais companheiros, e o grupo deve eleger um novo leão. Se o leão conseguir pegar o empala, ele escolhe um outro colega para ser o fugitivo.

Disponível em: <https://bit.ly/3rvWRfC>. Acesso em: 03 out. 2022.

Referências

MARANHÃO, F. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de educação física: processos educativos das relações étnicas raciais.** Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

PEREIRA, A. A.; GONÇALVES JÚNIOR, L.; SILVA, P., B. G. Jogos africanos e afro-brasileiros no contexto das aulas de educação física. *In:* Congresso da Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC): diálogos interculturais: descolonizar o saber e o poder, 12., 2009, Florianópolis. **Anais[...]** Florianópolis: UFSC, 2009.

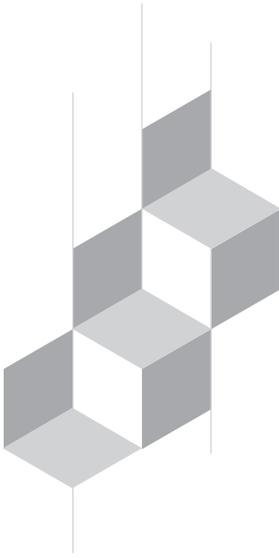
RAMOS, M. C. A. L.; WEIDUSCHAT, I. **Jogar e brincar:** representando papéis, a criança constrói o próprio conhecimento e, conseqüentemente, sua própria personalidade. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Psicopedagogia) – Associação Educacional Leonardo da Vinci (ASSELVI) – Instituto Catarinense de Pós-Graduação (ICPG). Disponível em: <https://bit.ly/3xXjKtX>. Acesso em: 03 out. 2022.

TRINQUINALIA, C. S.; SOUZA, C. R. T. O jogo e a brincadeira nas aulas de Educação Física: possibilidade de intervenção. *In:* PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2010. Curitiba: SEED/PR, 2010. v. 1. (Cadernos PDE). Disponível em: <https://bit.ly/3piYCdD>. Acesso em: 03 out. 2022.



PARTE 2

Práticas formativas no Programa de Residência Pedagógica



CAPÍTULO 11

Programa de Residência Pedagógica e concepção de formação de professores: o que nos revela o projeto de uma instituição

Elize Keller-Franco

Nos debates sobre a profissão docente, defende-se que o professor ideal deve reunir conhecimentos da sua área específica, conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e um saber prático construído na experiência cotidiana com os alunos.

Para Tardif (2011), os saberes que servem de base para a formação docente não se resumem aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pelas pesquisas na área da educação, mas englobam os saberes que se constroem na prática cotidiana na realidade escolar, na relação com os pares e no contato com as condições da profissão. A esses conhecimentos o autor denomina saberes experienciais.

[...] Se é verdade que a experiência do trabalho docente [...] exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF, 2011, p. 108).

A importância dos saberes experienciais na profissionalização do ensino e especialmente na formação docente nos leva a indagar sobre como os cursos de licenciatura têm incorporado em seus programas de formação os saberes práticos que são adquiridos em situações reais da profissão? Como esses cursos têm promovido a socialização profissional? Como têm-se dado as relações entre os saberes dos profissionais e os

conhecimentos universitários, entre os professores da educação básica e os professores pesquisadores e formadores?

A indissociabilidade teoria-prática é um dos aspectos que mais tem despertado a atenção na formação inicial de professores. Para Tardif (2011, p. 269), “os saberes das ciências da educação e os saberes profissionais são vizinhos, mas, não se interpenetram nem se interpelam mutuamente”.

Os condicionantes da cisão teoria-prática podem ser localizados na organização que tem acompanhado historicamente os cursos de licenciaturas, o conhecido modelo 3+1, no qual em três anos se oferece a formação de bacharel e com mais um ano de formação didática tornam-se licenciados. Outro condicionante pode ser localizado a partir do momento em que os currículos de formação criaram os estágios como um componente fora do momento de aula, como um apêndice do currículo, fato que se deu com a LDB 4.024/61, repetiu-se na LDB 5.692/71 e perdura na atual Lei de Diretrizes e Bases.

Esses desafios guardam relação direta com as concepções de formação que orientam os cursos que formam para a docência. Imbernón (2009), ao referir-se às novas tendências para a formação de professores afirma:

Uma reestruturação da formação de professores precisa se opor frontalmente a toda manifestação explícita ou oculta da racionalidade técnica que com outros nomes e procedimentos nos leva de volta ao passado (competências, planos estratégicos, qualidade, eficiência, eficácia...), sem análise, seja nos conteúdos curriculares ou nas formas de gestão, seja no controle técnico-burocrático da educação e da formação. É preciso assumir uma perspectiva crítica em educação e formação (IMBERNÓN, 2009, p. 37).

Na mesma direção, García (1999) propõe que os programas de formação de professores devem ultrapassar a racionalidade técnica que ainda continua a dominar nesses cursos. Nesse contexto de considerações, o presente capítulo tem como objetivo levantar reflexões sobre as concepções que orientam os cursos de formação de professores a partir da análise de um projeto institucional encaminhado à Capes para atender ao edital nº 06/2018, que lança o Programa da Residência Pedagógica, o qual tem como finalidade o fomento para ressignificação da formação de professores.

A razão de trazermos para reflexão as concepções de formação docente é porque acreditamos não ser suficiente ter políticas e programas, também é preciso considerar as concepções de fundo que orientam essas políticas e programas. O fato de haver uma política e programa gera outra exigência, instala para o debate a questão sob quais bases estão sendo formulados essas políticas para a formação de futuros professores e como se desdobram no contexto da prática em seus projetos. O interesse pela temática se insere ainda nos questionamentos e estudos que vimos desenvolvendo sobre as concepções de

formação docente que embasam os cursos e programas que formam esses profissionais (KELLER-FRANCO, 2014; 2018).

A partir dessa introdução apresentaremos o Programa da Residência Pedagógica, na sequência trazemos uma síntese sobre as concepções de formação de professores para então analisar a concepção que orienta o Projeto da Residência Pedagógica de uma instituição.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP)

O marco legislativo brasileiro vem dedicando atenção às práticas nos cursos de formação de professores, inclusive com o aumento de carga horária para esses componentes curriculares. Tendo em vista esse contexto, foi lançado em 2018 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o edital nº 06/2018 com chamada para Instituições de Ensino Superior (IES) para participarem do PRP voltado para a implementação de projetos inovadores que viabilizassem a articulação teoria/prática mediante a aproximação das escolas públicas e dos cursos de licenciatura na formação para a docência. Poderiam participar da chamada pública instituições públicas, privadas sem fim lucrativos e IES privadas com fins lucrativos que possuíssem cursos de licenciatura participantes do Prouni.

Conforme edital, o Programa é uma atividade de formação para estudantes a partir da segunda metade de cursos de licenciatura, a ser desenvolvido em escolas públicas de educação básica denominadas escolas-campo e que deverão ser reconhecidas pelas IES para fins de estágio. O estudante (residente) será acompanhado por um docente da escola-campo (preceptor) e na IES por um professor do curso (docente-orientador). O Programa conta ainda com um coordenador institucional para mediação e coordenação do Projeto Institucional (PI). Tanto o residente quanto os professores envolvidos (preceptor, orientador e coordenador institucional) recebem bolsas, mas também está prevista a participação de voluntários.

Constam como objetivos do Programa: I. Aperfeiçoar a formação nas licenciaturas mediante projetos que fortaleçam o campo da prática; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado; III. 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. IV. 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 (BRASIL, 2018).

O edital prevê que a residência tenha um total de 440 horas distribuídas entre: ambientação na escola (60 horas), imersão (320 horas) e elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. As horas destinadas à imersão devem ser

distribuídas entre a regência (100 horas) e o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica.

Embora o Programa tenha sido lançado recentemente, a ideia da residência encontra manifestações anteriores no cenário educacional brasileiro, tanto na legislação como na implementação de algumas experiências com terminologias próximas, tais como residência educacional, residência docente e imersão docente.

Conforme dados trazidos por Faria e Diniz-Pereira (2019), a primeira menção na legislação se deu em um Projeto de Lei do Senado nº 227/2007 (BRASIL, 2007), instituindo a residência educacional no âmbito da formação continuada com bolsa de estudos para professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental como etapa obrigatória e ulterior à habilitação, tendo sido o projeto arquivado.

Os autores trazem ainda as experiências desenvolvidas no Programa Residência Docente que teve início no Colégio Pedro II, para professores da rede pública com diploma de licenciatura plena e que atuassem em qualquer das áreas/disciplinas oferecidas na educação básica. Ao final do curso, o residente-docente recebia o título de especialista em docência do ensino básico (pós-graduação lato sensu) em sua área específica de atuação. Nesses mesmos moldes desenvolveu-se também o Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG). Esses projetos foram aprovados pela Capes em 2011 e 2013 respectivamente.

No âmbito da formação inicial, os estudos de Faria e Diniz-Pereira (2019) encontraram experiências desenvolvidas nos moldes da residência como a implementada pelo Centro Pedagógico (CP) da Escola de Aplicação da UFMG: o Projeto Imersão Docente (PID). Desde 2011, o projeto oferece bolsas de monitoria para estudantes das licenciaturas em artes, ciências biológicas, geografia, história, letras, matemática e pedagogia. Os licenciandos acompanham continuamente uma turma em todas as disciplinas e nas atividades nos variados espaços escolares. Além disso, na sua atribuição de 25 horas semanais desenvolvem uma variedade de atividades como encontros de orientação, participação em reuniões pedagógicas, planejamento de aulas, participação na docência e elaboração de um relato de experiência.

Outra experiência trata-se do Programa Residência Educacional, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2013), por meio de uma política pública voltada para a melhoria da qualidade do ensino em escolas estaduais com baixos índices de desempenho escolar. Estudantes de licenciaturas recebiam bolsa-estágio e auxílio-transporte para realizar o estágio nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio nessas escolas, cumprindo uma jornada de 15 horas semanais com o limite máximo de 6 horas diárias.

A experiência mais divulgada e também mais próxima da atual versão do PRP do MEC, é o seu homônimo, o Programa de Residência Pedagógica (RP) em andamento

desde 2009 no curso de Pedagogia da Unifesp - Universidade Federal de São Paulo (GLIO; LUGLI, 2013; SILVESTRE; VALENTE, 2014).

Conforme apresentado por Silvestre e Valente (2014), a RP da Unifesp tinha como finalidade levar a termo uma nova forma de organizar os estágios mediante uma proposta articulada de aprendizagens teórico-práticas com valorização dos espaços da educação pública: a escola, a sala de aula e os sistemas de ensino.

Para atingir essas finalidades, propunha ações sistematizadas, baseadas no diálogo e planejamento coletivo envolvendo três protagonistas: o residente – licenciando; o preceptor – docente da IES responsável pelo residente no estágio; e os professores-formadores – profissionais da escola que recebem os residentes.

Nas palavras dos autores, a imersão se constitui em um princípio básico da RP. Para tal, as horas do estágio deveriam ser desenvolvidas de forma contínua e ininterrupta, distribuídas da seguinte forma: 105 horas no ensino fundamental e 105 horas na educação infantil; 45 horas na educação de jovens e adultos e 45 horas em gestão educacional. Ainda mencionam 25 horas para encontros com os preceptores na IES e elaboração de relatórios.

A RP estava organizada em quatro etapas, com duração de aproximadamente quatro a cinco semanas. Na primeira etapa, com um roteiro de observação, os residentes fazem um reconhecimento do espaço, estabelecem relações com os alunos e professor-formador e entram em contato com o plano de ensino em andamento. As observações são registradas em um caderno de campo.

Na segunda etapa o residente esboça as primeiras ideias sobre a intervenção que irá desenvolver em sala de aula e diálogos com o professor-formador e preceptor. Na fase seguinte, o residente desenvolve a sua intervenção mediante o Plano de Ação Pedagógica (PAP); na quarta e última etapa, o residente estabelece contato e diálogo com o professor-formador sobre o seu desempenho na RP.

Em linhas gerais, a RP da Unifesp apresenta muitas semelhanças com o PRP proposto pela Capes, com algumas poucas particularidades, como as denominações para os atores do processo: na Unifesp, preceptor é o professor-formador da IES; no PRP atual, o preceptor é o formador na escola. Entre as similitudes encontram-se as finalidades de inovar o estágio e promover uma maior articulação teoria-prática mediante uma aproximação mais efetiva com as escolas públicas.

Assim, o atual PRP pode ser situado no movimento iniciado na literatura pedagógica, a partir da década de 1990 do século 20, que buscava atribuir aos componentes práticos da formação o status de epistemologia, a epistemologia da prática, e que acabou se estendendo para a legislação educacional voltada para a formação de professores.

Ressaltamos a importância de termos políticas e programas voltados para a melhoria da aprendizagem para a docência, no entanto, defendemos não ser suficiente pararmos aí; o fato de termos políticas e programas gera outra exigência, qual seja, trazer

para o debate a reflexão sobre quais bases estão servindo de ponto de partida para essas diretrizes para a formação de futuros professores e sob quais concepções de formação docente se amparam e se reinterpretam os projetos institucionais.

Um olhar sobre as concepções de formação docente

A formação de professores é concebida e conduzida sob diversas perspectivas a depender das concepções dos grupos que alcançaram hegemonia na formulação das políticas e programas, dos projetos institucionais e dos modelos de formação tácitos ou explícitos assumidos pelos que estão diretamente envolvidos nos processos formativos, ou seja, dos docentes formadores.

Defendemos que quaisquer debates e reflexões sobre alternativas de inovação na formação docente devem passar pelo questionamento das concepções de formação que subjazem essas iniciativas. Na literatura pedagógica encontram-se autores que têm se dedicado ao estudo dessas abordagens utilizando terminologias diversas tais como tendências, orientações, paradigmas, tradição e modelos. Para uma visão das discussões e reflexões sobre os modelos de formação docente, trazemos um recorte de um artigo por nós publicado (KELLER-FRANCO, 2018), que perpassa os principais autores que têm se dedicado ao tema.

García (1999) propõe cinco orientações conceituais para a formação de professores: a) orientação acadêmica – essa concepção prioriza a formação do especialista em uma determinada área. O programa do curso está focado na transmissão de conteúdos acadêmicos e científicos, sendo o objetivo principal oferecer o domínio de conteúdos universalmente reconhecidos; b) orientação tecnológica – essa orientação foca a formação na competência técnica, nas destrezas e estratégias necessárias para ensinar. O professor é visto como um técnico que aplica ou transmite com destreza um conhecimento predefinido ou elaborado fora dele. São importantes nessa orientação a definição de condutas, objetivos de treino e avaliação precisa dos resultados. Há a valorização de materiais didáticos autoinstrucionais que favorecem que o aluno siga seu próprio ritmo e regule a sua aprendizagem; c) orientação personalista – se na orientação tecnológica o domínio dos instrumentos e a técnica para ensinar constituem o foco da formação, na orientação personalista a pessoa é o centro dessa orientação. O autoconhecimento, a visão de si mesmo e a forma como interage com as situações são essenciais nessa proposta. Ensinar é mais complexo do que uma técnica e o recurso mais importante do professor é ele próprio. O papel do Programa de formação de professores consiste em promover o desenvolvimento pessoal e valorizar o caráter pessoal do ensino, ou seja, busca ajudar a cada futuro professor a desenvolver suas estratégias individuais, personalizadas diante

do fenômeno educativo; d) orientação prática – essa perspectiva valoriza a experiência como fonte de aprendizagem para a docência. Considera que a docência é uma atividade complexa, caracterizada pela ambiguidade e incerteza, com situações singulares não previstas na teoria, cuja aprendizagem é melhor favorecida com os práticos da profissão. “Isso significa trabalhar com um mestre durante um determinado período de tempo ao longo do qual o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais” (GARCÍA, 1999, p. 39).

A orientação prática para García (1999) pode apresentar-se com duas abordagens: a tradicional e a reflexiva sobre a prática. A tradicional, já bastante conhecida, defende que se aprende pela imitação de bons modelos; já a reflexiva sobre a prática tem alcançado maior difusão com Donald Schon, embora sua origem nos reporte a Dewey, para quem o ensino reflexivo ocorria onde havia “o exame ativo, persistente e cuidadoso de qualquer crença ou forma de conhecimento à luz dos fundamentos que lhe são subjacentes e das conclusões que retira” (DEWEY, 1959, p. 106). Essa abordagem se constituiu em uma tendência na formação de professores, observando-se uma dispersão semântica do termo reflexão: prática reflexiva, reflexão-na-ação, professor como investigador, dentre outras. De acordo com García (1999), essas diversas definições referem-se a um perfil de professor flexível, aberto à mudança, que analisa e reflete criticamente sobre a sua prática.

Por último, mas igualmente importante, temos: e) orientação social-reconstrucionista – para o autor, a orientação social reconstrucionista mantém uma estreita conexão com a teoria crítica aplicada ao ensino e ao currículo. Dessa forma, essa orientação inclui a análise do contexto social no processo ensino-aprendizagem, adotando uma perspectiva do conhecimento como construção social.

As concepções de formação não têm variado muito entre os diferentes autores. Tardif (2011, p. 302) apresenta três abordagens. O modelo do tecnólogo, que se situa “no nível dos meios e das estratégias de ensino; ele busca o desempenho e a eficácia no alcance dos objetivos escolares” (2011, p. 302); o prático reflexivo que é “o modelo do profissional de alto nível, capaz de lidar com situações relativamente indeterminadas, flutuantes, contingentes, e de negociar com elas, criando soluções novas e ideais” (2011, p. 302) e; o modelo do ator social que, segundo Tardif (2011, p. 303), espera do professor “o papel de agente de mudanças, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar”.

Diniz-Pereira (2007; 2014) também organiza as concepções de formação de professores em três categorias: modelos técnicos, modelos práticos e modelos críticos. De acordo com o modelo técnico, “a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas ‘técnicos’, os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 254). O autor destaca que agências de fomento internacional como o

Banco Mundial, entre outras, são os principais patrocinadores de reformas na formação de professores na lógica da racionalidade técnica. Já o modelo prático de formação emergiu a partir do século 20, tendo em Dewey o germe para os modelos atuais de racionalidade de prática. Esse modelo se contrapõe à racionalidade técnica, defendendo que a formação dos professores não pode ser concebida como a oferta de um conjunto de técnicas ou como um manual que os professores recorrem para promover a aprendizagem. O modelo da racionalidade prática comporta, pelo menos, três vertentes: o modelo humanístico, o modelo de ensino como ofício e o modelo orientado pela pesquisa.

Por fim, temos o modelo crítico de formação docente, que tem como finalidade a transformação da educação e da sociedade. Esse modelo intenciona uma educação e uma sociedade menos opressivas e mais democráticas. O modelo crítico assume, pelo menos, três orientações: o modelo sociorreconstrucionista, o modelo emancipatório e o modelo ecológico crítico.

Ao perpassarmos pelas principais concepções que orientam os programas de aprendizagem da docência, retomamos a indagação sobre o modelo de formação que tem subsidiado a aprendizagem da docência. Em especial, o projeto em análise que se insere no contexto de um programa com intencionalidade de mudanças, quais são os seus fundamentos conceituais? Está fundamentado em bases que trazem uma nova orientação para a formação de professores?

A análise interpretativa: concepções de formação que orientam o projeto

A análise está organizada em dois momentos. Primeiramente se faz uma apresentação síntese do projeto foco da reflexão e na sequência se tecem algumas considerações sobre as concepções de formação com base na análise interpretativa do referido projeto.

O projeto

Conforme a chamada pública emitida no edital Capes nº 06/2018, as IES selecionadas para a segunda etapa da apresentação de propostas no âmbito do PRP deveriam apresentar um PI. Este deveria ser elaborado pelo coordenador institucional com apoio dos docentes orientadores e com o responsável pelo estágio supervisionado na IES, caso possível.

O PI a ser submetido à Capes como requisito da segunda etapa do processo seletivo deveria conter: I) introdução com os seguintes subitens: a) nome do coordenador institucional; b) informar como os subprojetos se articulam com o projeto institucional; c) indicar como o projeto de residência poderá auxiliar no aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura da IES; d) objetivos do Projeto

Institucional; e) os resultados esperados; f) os indicadores e a forma de avaliação do projeto institucional; g) informar as atividades contidas no projeto institucional que poderão propiciar melhorias na escola-campo e que serão consideradas como contrapartida da IES à rede de ensino. II) Projeto do curso de formação de preceptores. III) Subprojetos de cada curso (BRASIL, 2018).

O projeto analisado contém os itens propostos no edital. Na parte dedicada a informação de como os subprojetos se articulam com o projeto institucional, o documento declara que o PI e os subprojetos da instituição confluem na compreensão da necessidade de superação da concepção técnica que tem orientado os programas de formação de professores e, por consequência, as práticas de estágio caracterizadas pela forte fragmentação entre componentes teóricos e componentes práticos, falta de articulação entre as licenciaturas e as escolas de educação básica, atividades de caráter normativo e excesso de burocratização, bem como uma instrumentalização técnica baseada na imitação e reprodução de modelos.

Com base em Tardif (2011), o PI expressa a intencionalidade de superar o modelo aplicacionista que concebe a escola como um lugar de aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos no curso. Defende que é preciso considerar a escola como espaço de produção de conhecimento e seus profissionais como sujeitos de mobilização e transformação de saberes. O PI reforça que a articulação do Projeto Institucional com os subprojetos converge na finalidade de transcender a racionalidade técnica e orientar-se na direção de modelos práticos e modelos críticos de formação docente.

A epistemologia da prática é apresentada no documento como o conjunto dos saberes adquiridos com os profissionais da educação em seu espaço de trabalho de forma colaborativa e reflexiva. Defende ainda que os estágios mediante a residência deveriam incluir a dimensão crítica para cumprir com sua parcela de contribuição. Com base nos autores Silvestre e Valente (2014), ressalta que não é suficiente garantir um tempo de interação com a prática na escola, tampouco desenvolver um processo reflexivo sobre ela, é preciso ir além; o estágio deve ser um momento em que o estudante desvele os condicionantes das situações de ensino, compreendendo a ação docente e o trabalho da escola como uma prática social em seus determinantes políticos, econômicos, sociais e pedagógicos.

Assim, ao definir a forma como os subprojetos se articulem com o Projeto Institucional, propõe que, desde que mantida coerência com esses princípios, cada curso tenha flexibilidade para construir projetos próprios e inovadores, abrindo espaço para uma gama variada de experiências-piloto, que socializadas, compartilhadas e analisadas contribuam para a produção de conhecimento no campo dos estágios e tragam alternativas de mudança para a IES. Como objetivos, o PI do PRP (PRP/2018-2019) estabelece:

- Aperfeiçoar a formação dos licenciandos mediante as diretrizes e ações propostas no Programa Residência Pedagógica.

- Oferecer oportunidades aos futuros docentes para vivenciarem situações reais do futuro campo de atuação de modo a ampliar o conhecimento e a formação que articula teoria e prática.
- Estimular a capacidade de elaborar, executar e avaliar projetos na área da docência e da gestão, assim como em atividades correlatas à área de conhecimento do curso de forma compartilhada com a comunidade envolvida.
- Desenvolver o processo educativo na sua totalidade, baseado na ação investigativa, diálogo com o sistematizado e na intervenção social, constituindo a práxis formativa.
- Levantar indicadores para revisão dos currículos dos cursos de formação de professores e a revitalização do estágio tendo por base a experiência da Residência Pedagógica.
- Contribuir para a análise crítica das condições observadas nos espaços profissionais, com base nos conhecimentos construídos, criando opções de conhecimento, compreensão e atuação frente aos problemas diagnosticados.
- Formar acadêmicos com a compreensão do papel social e político de suas profissões e com conhecimento dos processos de investigação.

No item solicitado pelo edital para a explicitação das contribuições do PRP para o aperfeiçoamento do estágio dos cursos de licenciatura da IES, o PI aponta para a valorização das licenciaturas e da profissão docente pelo fato de que o Programa estimula voltar o olhar para esse campo que tem ocupado uma posição de desprestígio no âmbito acadêmico. Defende que o PRP traz relevo às licenciaturas e propicia um novo tipo de imagem e valorização.

O documento considera ainda que a residência contribui para a revitalização dos cursos de formação de professores na medida em que estimula para que se questione construtivamente o significado e a qualidade das práticas formativas e dos currículos em andamento na Instituição.

Aponta como uma das contribuições visualizadas, o fato de o PRP propor uma relação de maior proximidade com as escolas de educação básica e o estabelecimento de relações de parceria para a formação de professores. Destaca que, quando essa relação se dá no contexto de um programa oriundo de uma política nacional, pressiona e confere um caráter de formalização, mobilizando as instituições formadoras a desenvolverem ações conjuntas, bem como criando condições para que essas relações de parceria aconteçam.

Argumenta que as críticas mais comuns à dimensão formadora do estágio têm-se dirigido à ausência de ligação entre as atividades formativas do curso e o ambiente onde são desenvolvidas as práticas educativas. Imputa a isso a dificuldade de abertura das escolas para receber o estagiário que costuma ser percebido como um estorvo para as rotinas ali estabelecidas. Apresenta como limites ainda a falta de suporte aos docentes responsáveis. O bom andamento dos estágios fica à mercê do que Santomé (1998) denominou “cultura do esforço”. O sistema de bolsas caminha na direção de diminuir essa cultura do esforço, gerar compromisso e responsabilidade e criar condições para uma formação de qualidade, pois experiências concretas de aproximação demonstram que essa articulação universidade/escola demanda tempo e dedicação.

O documento ressalta que as contribuições e os aspectos considerados importantes propiciados pelo PRP confluem para a promoção mais efetiva de ações formativas colaborativas e compartilhadas entre os futuros docentes, preceptores das escolas-campo e docentes orientadores, bem como para o desenvolvimento do diálogo entre a IES e as escolas-campo. Visualiza ganhos nas relações estabelecidas para todos os envolvidos, pois as idas e vindas, as trocas, os resultados alcançados ou não, estimulam a reflexão dos participantes sobre a escola, a sala de aula e o processo ensino-aprendizagem. Com isso, repensam-se aspectos das licenciaturas e dos estágios no ensino superior e na IES.

Acrescenta como importante contributo o estímulo ao desenvolvimento do espírito investigativo dos licenciandos bolsistas em relação ao cotidiano das escolas públicas e ao trabalho dos profissionais da educação básica; ações mais efetivas na relação teoria-prática; a unicidade ensino, pesquisa e extensão é estimulada e adquire sentido; geração de novos conhecimentos aderentes com as dinâmicas escolares com consequente melhoria da formação de professores e desenvolvimento de novas compreensões sobre escola, a formação de professores e o papel do estágio nesse processo.

Em relação aos resultados esperados, o documento diz esperar que o PRP alcance seu objetivo de aproximar os estudantes dos contextos onde se dá o exercício da profissão, contribuindo para o crescimento e amadurecimento pessoal e profissional, mediante contato com o cotidiano das escolas de educação básica, favorecendo para que substanciem sua opção de ser professor, bem como auxiliando na aquisição de repertório de vivências que lhes proporcionem confiança e segurança para conduzir processos de ensino-aprendizagem.

As expectativas estendem-se ainda para a própria instituição e suas licenciaturas. Espera-se que a experiência com a Residência Pedagógica traga subsídios para repensar o currículo destes cursos e as propostas dos estágios; contribuição formativa aos docentes da IES; promoção de relações colaborativas entre instituições formadoras (academia, sistemas de ensino municipal/estadual e escolas de educação básica), bem como entre os cursos de licenciatura da IES; fortalecimento e descoberta de novas possibilidades da unicidade ensino, pesquisa e extensão e visibilidade aos cursos de licenciatura tão esquecidos e desprestigiados

nos meios acadêmicos. Levanta ainda a expectativa de que a formação com apoio de bolsas contribua para a atratividade das licenciaturas e para a redução da evasão.

No item solicitado para compor o PI sobre as atividades na escola-campo, o documento apresenta que a inserção dos licenciandos está prevista da seguinte forma:

INSERÇÃO I – envolve a preparação do aluno para participação no PRP e o Curso de Formação de Preceptores com convite extensivo aos demais docentes da IES e também a todos os docentes e equipe pedagógica das escolas-campo de forma a fortalecer comunidades de aprendizagem e favorecer na escola um clima de acolhimento aos alunos bolsistas. As atividades de formação estão previstas para acontecerem na IES e nas escolas-campo de forma a estreitar a aproximação entre esses dois locus de formação. A participação dos estudantes no curso de formação dos preceptores está prevista constituindo parte de sua formação.

INSERÇÃO II – tem como foco o diagnóstico do contexto escolar em sua multidimensionalidade abrangendo o processo educacional que ocorre na sala de aula e nos demais espaços educativos. Analisa também as relações que se estabelecem no seio da comunidade escolar, ou seja, entre equipe pedagógica, docentes e discentes, bem como as inter-relações com a comunidade externa e as demandas da sociedade contemporânea.

INSERÇÃO III – intervenção do docente em formação no processo educativo para aperfeiçoamento das especificidades da educação básica, focalizando, sobretudo, o conhecimento específico da área com os conhecimentos pedagógicos, permeados por princípios que sustentam a docência para a formação integral. Nessa etapa de inserção o aluno deverá desenvolver 320 horas de atividades, sendo no mínimo 100 horas de aulas e as outras 220 horas poderão ser projetos de intervenção a partir de necessidades levantadas e que contemplem as demais áreas do estágio além da docência, como gestão, inclusão, dentre outras.

Quanto aos indicadores e à forma de avaliação do projeto institucional, o documento cita o aperfeiçoamento da formação dos licenciandos, a utilização de coleta de dados para diagnóstico e intervenção no processo ensino-aprendizagem e aquisição de repertório didático metodológico, bem como subsídios para repensar o currículo e o estágio e a formação continuada dos docentes da IES. A avaliação se dará por meio de levantamentos junto aos atores envolvidos, das publicações e na socialização em eventos.

O projeto do curso de formação de preceptores envolvia de forma geral: atividades de acolhimento das escolas parceiras na IES com apresentação dos envolvidos; apresentação do PRP; tomada de conhecimento do PI; grupo focal com os preceptores e equipe pedagógica das escolas-campo. Atividades na escola-campo: a apresentação da escola com elaboração conjunta do contrato didático (papel dos docentes orientadores,

preceptores e residentes); tomada de conhecimento dos subprojetos; discussão sobre modalidades de acolhimento no estágio (SARTI; ARAÚJO, 2016; GARCÍA, 1999); oficina sobre tendências pedagógicas (LIBÂNEO, 2001); oficinas com temáticas advindas das demandas de cada escola-campo.

O último item solicitado no edital referia-se aos subprojetos de cada curso. Conforme já mencionado, desde que guardada identidade com os princípios de formação expressos no PI, estimulava-se a flexibilidade na elaboração dos subprojetos, acreditando-se dessa forma abrir espaços para uma variedade de projetos-piloto. O leque de propostas incluía o desenvolvimento da residência mediante: trabalho com projetos, Metodologia da Problematização, ensino por investigação, grupos de estudos e pesquisa, além de planejamento e acompanhamento das ações que se dariam nesses espaços, envolvendo docente orientadora, residentes e preceptores.

A síntese interpretativa

Buscou-se compreender o modelo de formação que embasa o PI de uma instituição para a condução do PRP, programa este concebido no âmbito das políticas públicas como alternativa para a indução de mudanças na formação inicial de professores.

Cabe ressaltar que geralmente os processos formativos não se orientam por um único modelo ou concepção. A formação de professores é concebida de diversas maneiras a depender do perfil de profissional que se deseja e da educação e sociedade que se queira ter. Contudo, a despeito dos vários modelos que lutam por legitimidade e hegemonia, é possível identificar orientações predominantes. Autores brasileiros e de outros países convergem na constatação de que a formação de professores encontra arrimo nos pressupostos da racionalidade técnica de caráter pragmático, com ênfase na formação científica e no conhecimento disciplinar, tendo em vista que concebe os docentes como técnicos especialistas que devem dominar e transmitir conhecimentos de uma determinada área.

Ao lado da tradição técnica, encontra predominância, porém em uma escala menor, a orientação prática na linha que defende que se aprende a docência a partir da experiência e da observação de bons modelos. Nessa linha, Saviani (2009) analisa que, na realidade brasileira, a formação de professores alternou-se entre o modelo dos conteúdos cognitivo-culturais, que centra a formação nos conteúdos de uma área específica, e o modelo pedagógico-didático, que, na linha oposta ao anterior, focaliza a formação no preparo pedagógico.

O autor argumenta que o primeiro modelo preponderou nas instituições de ensino superior que preparavam o professor para o ensino secundário, ao passo que o segundo prevaleceu nas escolas normais que formavam o professor primário. Pode-se afirmar que essa situação se perpetua na atualidade. Os cursos de licenciatura, que preparam

para as últimas séries do ensino fundamental e médio, tendem a ser moldados pela racionalidade técnica com ênfase no conteúdo da disciplina que será lecionada, ao passo que a licenciatura em Pedagogia, que forma os professores para educação infantil e séries iniciais, tende a reforçar o modelo pedagógico-didático.

O modelo de formação de professores denominado reconstrucionista social (GARCÍA, 1999) ou modelos críticos de formação (DINIZ-PEREIRA, 2007, 2014), apresenta-se como uma orientação menos presente nos programas de formação docente. Essa concepção considera a análise do contexto social no processo ensino-aprendizagem, buscando articular conhecimento e conscientização. Segundo Teitelbaum (2011), a abordagem crítica tem como finalidade auxiliar os futuros docentes para que questionem e negociem as relações entre teoria e prática, análise crítica e senso comum, aprendizagem e mudança social.

O projeto analisado se encaminha na direção de superar a orientação dominante na formação inicial de professores, ou seja, os modelos técnicos, e se dirige a uma orientação crítica de formação, ao manifestar alinhamento com os pressupostos teóricos-metodológicos dessa abordagem.

Nessa direção, o PI orienta-se por uma concepção de formação que articula a formação específica com a prática docente, de modo que os futuros professores compreendam o mundo do trabalho e as possibilidades de intervenção nesse contexto. A proposta estimula uma aprendizagem da docência mediada pelo pensamento crítico e reflexivo conforme defendido por Roldão (2007a), para quem a formação deveria oferecer um sólido saber científico, um domínio técnico didático (pedagógico consistente) rigoroso e uma postura meta-analítica constante. Encontra ainda legitimidade na concepção crítica de formação, a valorização e a consideração dos componentes práticos como campo de conhecimento, orientando-se na perspectiva de uma epistemologia da prática, assumidos no PI.

Dessa forma, o movimento de renovação da formação docente passa por uma resignificação dos fundamentos epistemológicos necessários à profissão. A “epistemologia da prática profissional” (TARDIF, 2011) tem estado no centro das reformas. “Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2011, p. 255).

Para Keller-Franco (2014), considerar a prática como campo de conhecimento, que se produz na interação entre os cursos de formação e o local no qual se desenvolvem as práticas educativas, implica conferir a ela um estatuto epistemológico capaz de superar a visão tradicional que atribui à formação prática um caráter de aplicação de conhecimentos produzidos fora do contexto real em que acontece o exercício da profissão, ou ainda, uma instrumentalização técnica baseada na imitação e reprodução de modelos.

Pimenta e Lima (2012, p. 49), com base em Sacristán, defendem que na proposta da epistemologia da prática, “os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes de ação dos professores e da prática institucional, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”.

A epistemologia da prática promove a integração entre universidade e escolas da educação básica em uma perspectiva de fortalecimento mútuo. Zeichner e Flessner (2011) referem-se a pesquisas que evidenciam que os modelos tradicionais de formação nos quais as experiências de campo se dão de forma desconectada do conteúdo e das práticas pedagógicas dos cursos não contribuem para que os professores em formação analisem as situações reais implicadas no processo ensino-aprendizagem, refletindo sobre elas criticamente, para que busquem ações propositivas de cunho transformador, tampouco para que tomem consciência do caráter político-pedagógico que molda as práticas escolares.

Decorre dessa interlocução entre as instituições formadoras, ações colaborativas à aprendizagem da docência:

A formação inicial só será eficaz se transformar-se em formação de imersão, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro, converta as escolas, os jardins de infância, os contextos de trabalhos que os nossos profissionais vão atuar, em tantas outras unidades de formação que conosco, ensino superior e investigadores, construam parcerias de formação/investigação, desenvolvida dentro da ação cotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação permanente (ROLDÃO, 2007b, p. 40).

O projeto analisado faz opção pela promoção de ações formativas colaborativas e compartilhadas entre os futuros docentes, preceptores das escolas-campo e docentes orientadores, bem como pelo desenvolvimento do diálogo entre a IES e as escolas-campo, visualizando ganhos nas relações estabelecidas para todos os envolvidos, pois as idas e vindas, as trocas, os resultados alcançados ou não, estimulam a reflexão dos participantes sobre a escola, a sala de aula e o processo ensino-aprendizagem.

Conforme destacado por Keller-Franco (2014), essa relação de parceria contempla possibilidades formativas não apenas aos professores da educação básica que, ao abrirem suas portas para receber a universidade, beneficiam-se com os conhecimentos lá produzidos, como também à universidade e seus docentes, que precisam reconhecer nos professores da educação básica sujeitos que produzem conhecimento e com quem podem aprender.

Os professores que atuam na formação inicial da graduação encontram-se muitas vezes distanciados, ou em alguns casos, nunca exerceram a profissão no contexto profissional (educação básica) para o qual estão formando os futuros docentes. Buscar

aproximação com os práticos da profissão deve ser considerada uma modalidade importante de formação continuada para os docentes universitários. Como diz Tardif (2011), os saberes criados e mobilizados através do trabalho recebem pouca legitimidade nos meios acadêmicos.

A análise sobre a concepção de formação presente no PRP permite argumentar que a IES deu passos significativos na direção de romper com os modelos técnicos de formação e encaminhar-se para uma perspectiva crítica. No entanto, parece que não se conseguiu chegar nas raízes que sustentam a concepção técnica. O PI da Residência Pedagógica analisado se insere no contexto de uma política maior, que também traz traços do novo no seu texto, mas subjaz à conservação e à manutenção da tradição, especialmente na forma de propor a implementação do Programa. Assim, conserva traços da racionalidade técnica.

A dicotomização teoria-prática não foi atacada e um dos pontos básicos que a mantém, o lugar marginal que ocupa no currículo na forma do estágio curricular supervisionado. Como defendem Pimenta e Lima (2011, p. 115): “herdada da pedagogia tecnicista, que reforçou, inclusive, o estágio como componente ‘prático’ e isolado das disciplinas ‘teóricas’ dos currículos”.

Referentes para a superação vão na direção apontada por Zabalza:

Faz anos que venho defendendo que o estágio prático não é mais um componente dos cursos (como se representasse mais uma disciplina ao currículo), mas um componente transversal da formação que deve influir e ser influenciado por todas as disciplinas (ZABALZA, 2004, p. 174).

Conservação da racionalidade técnica que contribui para a dicotomização da teoria-prática encontra-se ainda na manutenção da lógica “primeiro formação geral, depois formação prática”, evidenciada na orientação de que a residência deve ser implementada a partir da segunda metade do curso.

Assim, é possível levantar a possibilidade de que as licenciaturas, ao buscarem adequar seus projetos ao previsto no Edital nº 06/2018, deixem de avançar e fiquem limitadas à proposição de projetos inovadores. As orientações para a implementação da residência propostas no edital guardam muita semelhança com os moldes do estágio tradicional. Considera-se que se avançou na alteração dos espaços de aprendizagem da formação, mas mantém-se inalterada a questão dos tempos dessa formação, ainda fragmentados e rígidos nos moldes da racionalidade técnica.

Reconhecemos a importância de diretrizes nacionais, mas indagamos se a legislação a respeito das práticas não tem sido um impedidor de avanços, ao segmentar formação científico-acadêmica e formação prática.

Considerações finais

A formação de professores vem sendo alvo de políticas e programas governamentais bem como de pesquisas acadêmicas em razão de vincular-se à melhoria da educação com a profissionalização docente. No entanto, um dos grandes desafios são os aportes teóricos sob os quais se concebem as políticas e como essas são recontextualizadas ao serem implementadas em seus contextos de referência.

Este capítulo objetivou analisar a concepção de formação que orientou o PI elaborado para atender ao Edital do PRP. Pode-se concluir que o referido projeto se apresenta com possibilidades de mudança, ao fundamentar-se em um paradigma de formação teórico-metodológico crítico, cujos pressupostos favorecem a superação de aspectos que se mostram urgentes para a renovação na formação de professores, tais como: relações mais estreitas entre as instituições formadoras da graduação e as instituições onde ocorre o trabalho docente, isto é, as escolas; a vinculação dos pressupostos teóricos e dos saberes relativos aos conteúdos com a transposição didática, ou seja, a tão propalada unicidade entre teoria e prática; a superação do modelo aplicacionista, que concebe a escola como um campo de aplicação da teoria aprendida na universidade, estimulando nos bolsistas licenciandos a compreensão e a valorização das dinâmicas escolares e dos profissionais que nela atuam como campo investigativo e de produção do conhecimento; ações mais efetivas de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão e a problematização dos condicionantes políticos e sociais que repercutem nas práticas pedagógicas, dentre outros.

No entanto, ainda se mantêm alguns entraves das concepções de cunho técnico que foram norteando historicamente as práticas de formação. Não podemos deixar de considerar que o projeto analisado se insere em uma política educacional e que, embora não tenha sido foco desse estudo analisar as concepções de formação que orientam tal política, pode-se dizer que a mesma condiciona os desdobramentos nas microesferas onde se dá a aplicação.

Assim, embora se considere o princípio da recontextualização, o projeto institucional ainda conserva traços da tradição em função dos limites que não permitem estender-se para além dos contornos impostos nas diretrizes para a residência. Essas trazem avanços no nível das finalidades, na oferta de bolsas de forma a viabilizar a imersão acompanhada e em parceria entre a universidade e a escola, mas propõem uma operacionalização muito semelhante à que vinha sendo desenvolvida, especialmente no que diz respeito ao estágio como um apêndice do currículo, ao invés de permear todos os componentes da formação. Acrescenta-se a esse debate o fato de a Residência Pedagógica ser inspirada no modelo da residência médica e aí indaga-se: seria esse um modelo para a formação de professores, ou deveríamos repensar a formação docente a partir da complexidade da sua área?

Novas pesquisas sobre o PRP, especialmente as que focam em que medida o referido programa traz contribuições para uma revisão das concepções que orientam os programas de formação de professores, fazem-se relevantes e poderão fornecer subsídios para o redimensionamento do programa.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital CAPES nº 06/2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3ErnRkc>. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 227**. Brasília: Senado Federal, 2007.

DEWEY, J. **Como pensamos**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, Cuiabá, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3lxO8G7>. Acesso em: 03 out. 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Paradigmas contemporâneos da formação docente. *In*: SOUZA, J. V. A. (org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3ojOBxk>. Acesso em: 03 out. 2022.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIGLIO, C. M. B; LUGLI, R. S. G. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na Unifesp. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 46, p. 62- 82, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3oiGMYU>. Acesso em: 03 out. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KELLER-FRANCO, E. **Movimentos de mudança**: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de licenciatura da UFPR Litoral. Tese (Doutorado em Educação) – PUCSP, São Paulo, 2014.

KELLER-FRANCO, E. Modelos de formação docente em projetos curriculares inovadores: reflexões a partir de uma experiência formativa. **E-curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 694-720, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3EmsImx>. Acesso em: 03 out. 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 2007a. Disponível em: <https://bit.ly/3xTpapq>. Acesso em: 03 out. 2022.

ROLDÃO, M. C. Formar para a excelência profissional: pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 10, n. 15, p. 18-42, 2007b. Disponível em: <https://bit.ly/3dhR9Wx>. Acesso em: 03 out. 2022.

SÃO PAULO. **Programa Residência Educacional**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2013.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SARTI, F. M.; ARAÚJO, S. R. P. M. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação**, v. 39, n. 2, p. 175-184, 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3pocZxk>. Acesso em: 03 out. 2022.

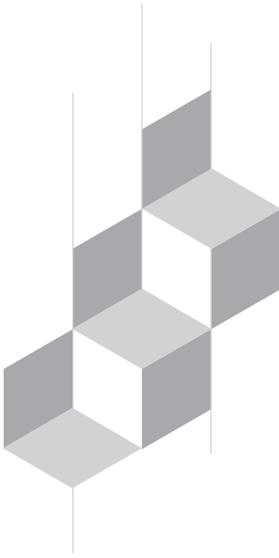
SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. **Professores em Residência Pedagógica**: Estágio para ensinar Matemática. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEITELBAUM, K. Recuperando a memória coletiva: os passados da educação crítica. In: APPLE, M.; AU, W.; GANDIM, L. A. **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M.; FLESNER, R. Educando os professores para a educação crítica. *In*: APPLE, M.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.



CAPÍTULO 12

Contribuições do Programa de Residência Pedagógica e estágio supervisionado para a formação docente: uma relação teórico-prática

Giza Guimarães P. Sales

Rebeca Pizza Pancotte Darius

Denise Andrade M. Oliveira

Ao refletirmos sobre a qualidade da formação docente no país deparamo-nos com um tema bastante desafiador, cujas demandas em relação à qualidade da educação no país geralmente estão imbricadas. Nesse contexto, muitas questões vêm à tona, como: a qualidade dos cursos de licenciatura; a articulação teoria e prática; as formas de viabilização dos estágios supervisionados; bem como a adoção de medidas e programas que viabilizem um contato maior do licenciando com a realidade das escolas. Dessa forma, somos levados a pensar a respeito de como mobilizar ações que conduzam os licenciandos a se apropriarem dos conceitos teóricos ao mesmo tempo que vivenciam a prática em sala de aula, articulando os conhecimentos acadêmico-científicos e metodológicos.

Diante desse questionamento, o objetivo deste texto é discutir em que medida o Programa Residência Pedagógica (PRP), concebido como uma opção de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tem contribuído para promover uma formação inicial mais efetiva, na medida em que busca promover um maior envolvimento do residente no cotidiano escolar, por meio da imersão e da prática de regências e, concomitantemente, uma maior articulação entre as instâncias formadoras (Instituição de Ensino Superior – IES e escolas-campo). Vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e ao Ministério da Educação (MEC), em parceria com as IES, o PRP se coloca como uma dessas ações de enfrentamento aos problemas da formação docente.

Como referencial teórico adotado para conduzir as reflexões aqui apresentadas destacam-se: aspectos legais retratados nos documentos e autores que discutem

a formação docente e suas implicações no desempenho da prática pedagógica, como Freire (2011), Sarti e Araújo (2016), Berbel (1995), Pimenta e Lima (2004), Barreiro e Gerbran (2006) e Piconez (1991).

Como docentes orientadoras do projeto de pedagogia, acompanhamos e orientamos todo o processo de desenvolvimento do PRP, no município de Engenheiro Coelho-SP; dessa forma, as percepções aqui discutidas foram decorrentes da observação participante realizada por meio das visitas semanais, reuniões de formação e registros dos processos e resultados. A constante comunicação tanto com os residentes quanto com a escola-campo para diálogos, interações e orientações nos permitiu intervir de forma respeitosa e cooperativa. Para Gil (2019, p. 103), “a observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada”.

As intervenções das pesquisadoras aconteceram por meio de atividades diversas como: reuniões de formação; estudos reflexivos e discussões de textos com temáticas sobre formação docente; orientações ao estágio e relação teoria e prática; aplicação da Metodologia da Problematização (Arco de Maguerez), que se tornou o fio condutor do estágio do PRP no curso mencionado; acompanhamento do planejamento e das regências dos residentes e da interação destes com as preceptoras na escola-campo, auxiliando em situações que demandavam mediação ou orientação da IES.

Como resultado, foi possível perceber: maior imersão do residente no ambiente escolar por meio de ações planejadas e acompanhadas; mais compromisso de ambas as instituições com a formação dos estudantes; desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras oportunizadas a partir das regências de classe; maior envolvimento do professor-preceptor uma vez que ambos estão em constante discussão e avaliação dos planejamentos, revelando assim um processo de construção da práxis que envolve tanto o professor-preceptor quanto o residente, na medida em que ocorre o processo de orientação em que ambos podem avaliar e refletir sobre sua prática.

O PRP: alicerçando a formação inicial

Os programas de incentivo à formação docente, nas suas mais variadas modalidades, constituem ações importantes e efetivas que devem ocupar lugar de destaque nas políticas públicas educacionais, especialmente quando se pretende melhorar o nível educacional do país. Ao longo das últimas décadas, alguns programas têm surgido com o intuito de proporcionar uma melhor formação inicial e também continuada aos docentes da educação básica em todo o território nacional, especialmente em função das metas estabelecidas nos Planos Nacionais de Educação (2001; 2014). Dentre essas ações

destacam-se: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e mais recentemente, o PRP, sobre o qual enfocaremos nossas reflexões.

Conforme Portaria GAB-Capes nº 45/2018, trata-se de “uma estratégia para a efetividade do processo de indução e fomento à valorização e à qualificação da formação inicial de professores para educação básica” (BRASIL, 2018a, p. 1). Dentre as grandes preocupações em relação à qualidade da educação no país, encontra-se a questão da formação de professores na IES. Nesse sentido, essa questão tem demandado ações governamentais para melhoria da qualidade dessa formação, considerando que o futuro docente exercerá o magistério em contextos escolares cada vez mais complexos devido à própria configuração social atual da escola, da família e das outras instituições sociais.

Com base na necessidade de uma formação inicial que atenda as demandas do mundo do trabalho, segundo previsão do edital Capes nº 06/2018, o PRP tem como premissa a “implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2018b, p. 1) e promovam a imersão dos residentes no cotidiano da escola.

Visando maior aproximação entre IES e escolas, o Programa determinava a continuidade das ações ao longo de todo o seu período de vigência, no sentido de que cada residente permanecesse na mesma escola, sob o acompanhamento do mesmo professor-preceptor, sendo sua atuação no Programa considerada como o próprio estágio curricular obrigatório.

A formação de professores no Brasil: aspectos históricos e legais

As preocupações em relação à formação de professores para atuarem na educação básica no Brasil remontam há mais de um século e vêm permeando os debates políticos, sociais e educacionais desde o período imperial, quando se efetivou, ainda que de maneira incipiente, a obrigatoriedade do ensino primário. Tal ação demandou certa expansão das escolas de primeiras letras, sem que se houvesse preparado os professores para atuarem nelas. Diante disso, evidenciou-se a emergente necessidade de criação de escolas preparatórias para a docência, porém isso só vem a ocorrer algumas décadas à frente, com a criação das primeiras escolas normais (TANURI, 2000).

A despeito das nossas dificuldades históricas e econômicas, esse tema tem ocupado o topo das discussões quando se buscam explicações para os baixos níveis da educação no país, especialmente diante das avaliações em larga escala, sejam elas nacionais ou internacionais. Nessa perspectiva, quando se coloca como um dos principais fatores para o baixo desempenho dos alunos a falta de uma formação docente de qualidade, a

articulação teoria e prática nos cursos de formação inicial e continuada é considerada como um dos elementos indispensáveis.

Nesse sentido, é imperativo investir na formação docente de forma a garantir à sociedade profissionais da educação reflexivos, críticos, comprometidos com a missão de educar para o desenvolvimento, emancipação e formação da cidadania, conforme destacam Nóvoa (1995), Saviani (2000), Tardif (2011), Freire (2011), entre outros.

Tanto as instituições formadoras quanto os governos têm-se empenhado na tentativa de encontrar formas de intervenção e políticas que favoreçam a formação docente no país. Apesar das iniciativas, algumas bem-sucedidas, a questão ainda necessita de especial atenção e reclama a adoção de medidas efetivas para alcançar um nível satisfatório, capaz de reverter os índices tão desoladores.

Novas configurações passaram a comandar a formação docente no país, desde a promulgação da LDB 9394/96. Nesse momento, tem-se a priorização da formação de professores da educação básica em nível superior, no entanto, admite-se ainda, a título de transição, a formação em nível médio, como as que ocorriam nas escolas normais e cursos de habilitação para o magistério (BRASIL, 1996). Em decorrência das exigências dessa lei, são aprovadas as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, em 2002, seguidas das diretrizes específicas para cada curso de licenciatura.

Emergem dessas discussões propostas de reorganização do curso de Pedagogia, o qual vinha sendo questionado por adotar um modelo de formação humanista, com pouca articulação com a realidade. Em 2006, são aprovadas as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, por meio da Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse documento põe em evidência novamente o debate histórico sobre a identidade do curso de Pedagogia e sua finalidade, de forma que, atualmente, esse curso destina-se:

à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. [...] participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

No modelo de formação docente previsto na LDB vigente e nas diretrizes para a formação de professores para a educação básica, a formação inicial dos futuros

professores deve contemplar a articulação entre a teoria e prática, a qual deve ser exercida por meio do desenvolvimento das práticas de estágio e experiências que aproximem o graduando das vivências do ambiente escolar.

Na sua configuração atual, o curso de Pedagogia atende a duas diretrizes: a resolução nº 01/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), específica para Pedagogia; e a nº 02/2015, do mesmo conselho abrangendo todas as licenciaturas. Sendo que a última está em transição para a resolução nº 02/2019, cujas instituições têm o prazo de até três anos para se adequarem. Portanto, em menos de uma década após a aprovação das diretrizes para o curso de Pedagogia, tem-se a aprovação de novas diretrizes para a formação de professores, por meio da resolução nº 2, de 2015, do CNE. Nessas diretrizes, o governo reafirma a necessidade da valorização da formação inicial e continuada e sua responsabilidade frente a essa demanda (BRASIL, 2015).

Em decorrência da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), novamente se tem a edição de uma outra proposta de formação docente. As novas diretrizes para a formação de professores (BNC-formação) foram aprovadas, em 2019, por meio da resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2019). Essa novíssima proposta vem recebendo duras críticas de educadores e associações de classe, uma vez que alinha a formação docente à BNCC, de forma a tornar o trabalho docente como um mero executor de conteúdos previstos e prescritos, contribuindo para o esvaziamento do pensamento crítico nos cursos de formação e da autonomia tão necessária ao desempenho da função docente.

Medidas que promovam a articulação do saber teórico, a troca de experiências entre professores em formação, professores atuantes e as vivências do cotidiano escolar, certamente podem render bons frutos e promover uma melhor dinâmica tanto na formação inicial do graduando de Pedagogia quanto para os professores em exercício que se encontram em processo de formação continuada.

Gatti et al. (2019) mencionam que o descontentamento acerca da formação de professores engloba uma série de elementos, que vão desde as políticas até as práticas formativas e formação continuada. Esses elementos dizem respeito ao aligeiramento da formação, fragilidade da articulação entre teoria e prática e entre universidades e escolas, a descontinuidade de programas, entre outros. O desenvolvimento de pesquisas a esse respeito cresceu significativamente nos últimos cinquenta anos, no entanto, ainda percebemos que não refletem em impactos positivos na aprendizagem dos alunos.

A despeito de toda a problemática envolvendo a formação de professores no Brasil como nos revela a história da educação e a literatura recente, a iniciativa do PRP desperta para melhorias no contexto atual. Sabemos que essas melhorias não alteram profundamente os currículos formativos, mas podem indicar algumas possibilidades.

Reflexões sobre o estágio supervisionado a partir do PRP

Parece haver concordância por parte dos educadores sobre a necessidade de vivências dos estudantes de licenciatura nos contextos efetivos da educação básica. Vivências essas que retratem a complexidade do ensino e que possibilitem, em decorrência delas, a reflexão “como orientação conceitual” (GATTI et al., 2019, p. 187) que integra um conjunto de conhecimentos: pessoais, profissionais, posicionais e teóricos.

A dimensão prática nos currículos de formação inicial e nos programas e práticas de formação continuada é concebida como um elemento articulador que busca inserir o professor no contexto da prática, prática essa que não se restringe ao fazer, e, sim, que se constitui numa atividade de reflexão apoiada na teoria (GATTI et al., 2019, p. 187).

Para o aperfeiçoamento e compreensão da realidade do profissional de educação, a vivência e a prática no ambiente escolar é parte obrigatória do processo de formação docente. Para Piconez (1991), a prática de ensino passou a ser objeto de preocupação da formação inicial a partir da década de 1930 do século 20, e o estágio supervisionado, mais tarde, torna-se parte integrante dos cursos de licenciatura. Portanto, ao longo dos anos, educadores têm procurado fundamentar e estruturar o estágio apoiando-se em leis que apresentam este componente como qualificação obrigatória para a formação profissional do egresso.

Por meio do envolvimento com o contexto educacional, o estagiário vivencia as limitações, os problemas, as necessidades do cotidiano da escola e reafirma, ou não, sua escolha. Justamente em decorrência desta demanda educacional, o Programa vem com o objetivo de “induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da Residência Pedagógica” (BRASIL, 2018b, p. 1), entre outros.

Para Gatti et al. (2019, p. 188), é imprescindível a aproximação entre os “espaços de formação e de trabalho”, por meio de “uma cultura de colaboração”, que vise diminuir a hierarquia entre instituições de ensino superior e escolas, e valorize o conhecimento dos docentes da educação básica, considerando-os como coparticipantes do processo de formação dos licenciandos.

Por outro lado, também percebemos necessidade de mudança na postura da instituição escolar e o caráter inovador do Programa está justamente em integrar IES e escolas básicas por meio de um planejamento estruturado que estabelece uma relação de cooperação indo além da lógica da recepção por parte das escolas ao receberem os estudantes da graduação. De acordo com Sarti e Araújo (2016), o modelo de recepção se restringe ao processo inicial do estágio, a autorização para permitir a entrada e a

permanência do estagiário, a atuação passiva em sala de aula e a realização de regências de classe sem a participação ativa do professor regente.

O que as autoras propõem é “um nível de envolvimento mais elevado que o da mera recepção do estagiário” (SARTI; ARAÚJO, 2016, p. 178). Para Freire (2011), só é possível a formação de um profissional autônomo em sua prática docente se ele for estimulado a pensar, a tomar decisões, a assumir responsabilidades, a ter postura ética e crítica da realidade que circunda a educação. Tal reflexão está imbuída de contradições para as quais o graduando precisa encontrar meios de lidar. Entende-se que ele estará mais instrumentalizado a encontrar esses meios à medida que imerge nessa realidade de maneira intencional, organizada e orientada.

Compreendemos que o aprendizado da docência não se reduz à dimensão técnica, pelo contrário, “o reconhecimento da docência como atividade complexa colocou em evidência, [...] o professor e sua formação, as habilidades humanas de reflexão, de deliberação e consciência” (GATTI et al., p. 182). Assim, reconhecer que, enquanto ser humano, o professor dá sentido à sua prática, faz escolhas, reflete sobre ela, muda rotas e flexibiliza o planejamento nos faz perceber a necessidade de o futuro professor se formar também a partir desse conhecimento.

Para Sacristán e Gómez (1998), o enfoque reflexivo da prática traz o esforço da superação “entre o conhecimento científico-técnico e a prática na aula” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 365), tão necessário na formação inicial e continuada de professores para superação do professor como “implementador de métodos e técnicas para conquistar resultados” (GATTI et al., 2019, p. 182).

Partem do reconhecimento da necessidade de analisar o que realmente fazem os professores/as quando enfrentam problemas complexos da vida da aula, para compreender como utilizam o conhecimento científico e sua capacidade intelectual, como enfrentam situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, experimentam hipóteses de trabalho, utilizam técnicas, instrumentos e materiais conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos, tarefas e recursos (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 365).

Neste sentido, partimos de uma visão integradora entre a teoria e a prática, do estágio como componente teórico-prático da formação docente, da escola também como instituição formadora, da ação pedagógica como componente de estudos e investigações. A partir desse enfoque, é possível perceber em que medida o PRP contribuiu para a desafiadora integração entre IES e educação básica.

Todo o processo de construção e implementação do PRP possibilitou a imersão na realidade de cada uma das escolas-campo, por meio de diferentes estratégias, entre as quais destacamos: reuniões de formação ora na IES, ora na própria escola, observação/participação

nas salas de aula, a participação em momentos de planejamento da preceptora, entre outros. Nas reuniões foram realizadas discussões, buscando compreender as peculiaridades do Programa. Este momento precedeu a elaboração do planejamento por parte dos residentes que, mediante a observação atenta e dirigida e do diálogo com a preceptora e docentes da IES, observaram problemáticas que seriam o foco da sua intervenção didática.

O planejamento elaborado e implementado continuamente consiste em identificação/elaboração de uma problemática central e suas possíveis causas, os pontos-chave imprescindíveis para compreensão da problemática, a teorização desses pontos, ou seja, o estudo científico que embasou as propostas que os residentes fizeram para a intervenção didática inovadora (BERBEL, 1995).

Vale mencionar que a intervenção didática ocorreu por meio de inúmeras e diferenciadas estratégias, todas elas em consonância com as competências e habilidades previstas na BNCC, para auxiliar na resolução da problemática encontrada. As estratégias só foram possíveis devido aos espaços disponibilizados para que os residentes pudessem realizar as regências de classe sob o acompanhamento das docentes orientadoras e acompanhamento da preceptora numa visão de acolhimento, diferente de uma postura apenas de recepção, participando, assim, ativamente da formação profissional desses residentes. Como afirmam Sarti e Araújo (2016, p.178): “o professor da classe envolve-se com o estágio, interage com o estagiário e interfere de forma deliberada nos rumos do trabalho”.

Destaca-se aqui a relevância do papel do docente orientador na condução do processo de reflexão no âmbito da IES nos momentos de reunião, do professor de estágio proporcionando discussões/reflexões e trocas de experiências entre os participantes da residência e da forma convencional de estágio nas aulas e, especialmente, do preceptor que deve cultivar a postura acolhedora do residente. Para Sarti e Araújo (2016, p. 178), o acolhimento tem a ver com “ação específica que pode ser assumida pelo professor da classe no período do estágio, pressupondo um nível de envolvimento mais elevado que o da mera recepção do estagiário”.

Pimenta e Lima (2018) expõem que a observação de professores em aula sem análise e participação ativa, levam à imitação de modelos e à mera repetição de práticas empobrecidas e limitadas. Por isso, compreendemos que “o pensamento reflexivo e a capacidade investigativa não se desenvolvem espontaneamente, mas precisam ser instigados, cultivados e requerem condições favoráveis para o seu surgimento” (BARREIRO; GERBRAN, 2006, p. 36). Para Freire (2011, p. 39), “[...] o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador”.

A regência de classe como potencializadora do aprendizado da docência

É comum nos cursos de licenciatura percebermos os alunos inseguros quanto à realidade escolar. Muitas vezes, a partir das experiências que tiveram enquanto estudantes, ou das representações que veem acerca da docência, sejam nos professores universitários, sejam nos materiais de estudos, ou por outros meios, constroem uma imagem diferente do que de fato é a docência em sua complexa realidade, ora idealizada, ora vista com pessimismo exacerbado. Por isso, consideramos a necessidade de que sejam colocados em contato com o contexto escolar desde o início da formação, por meio das práticas e/ou estágio curricular supervisionado.

A realização do estágio nos momentos de observação, participação e regência tem sido um desafio para professores orientadores de estágio e das escolas. Existem inúmeros problemas dificultadores e o PRP vem contribuir abrindo essa possibilidade de maneira contínua, efetiva e acompanhada. Este programa favorece o envolvimento do estagiário em atividades de regência, modalidade que nem sempre é possível na escola regular. O momento da regência é visto como um espaço de significação entre o licenciando e a profissão. A depender da forma como é conduzido por todos os atores envolvidos, pode contribuir positivamente para a formação, uma vez que envolve desde o planejamento, o desenvolvimento da aula ou sequência de aulas até a reflexão por meio de relatórios e diálogos com os docentes.

Nessa modalidade de colaboração, o professor da classe envolve-se com o estágio, interage com o estagiário e interfere de forma deliberada nos rumos do trabalho. Ele se vê na posição de realizar intervenções formativas junto com o estagiário, interferindo no processo e atuando na formação de um futuro docente (SARTI; ARAÚJO, 2016, p. 178).

O estagiário, ao assumir a sala de aula, vivencia uma experiência real, pois, “no momento da regência, assume o papel do professor, este também tem a possibilidade de criar e ocupar um lugar, na sua relação com o aluno” (BACCON, 2005, p. 36). Compreendemos a significação que essa mudança de lugar exerce na formação do licenciando, pois dependendo da forma como o estágio é conduzido, o estagiário pode se sentir como mais um aluno naquele contexto ou como um outro professor, e aí vemos uma diferença crucial. A regência é um momento ímpar no aprendizado do estagiário, oportunizando a construção de conhecimentos práticos que são adquiridos somente no ambiente da sala de aula.

Esses saberes constituem elementos significativos na formação da identidade do futuro professor. “Ajudar o estagiário a desenvolver esse saber deve ser, portanto, um dos objetivos principais do estágio supervisionado” (BACCON, 2005, p. 37). Ainda segundo a autora:

De maneira geral, essa categoria revela que a quantidade ou a variedade dos saberes construídos durante a regência depende da visão que cada estagiário construiu do estágio, depois da experiência que cada um vivenciou, ou seja, se ela resultou em uma

experiência positiva ou negativa, podendo influenciar muito na sua decisão em ser professor (BACCON, 2005, p. 131).

Por propiciar uma avaliação reflexiva a partir das experiências vivenciadas em sala de aula, o momento da regência pode servir como conteúdo de análise para as duas instâncias formadoras, IES e escolas, sendo um exercício realizado em parceria como foi a experiência das regências no PRP do Curso de Pedagogia.

Considerações finais

É possível perceber alguns diferenciais da proposta do PRP. Destacam-se: a imersão dos residentes no ambiente escolar por meio de ações planejadas e acompanhadas; o maior compromisso das instituições na formação dos estudantes, pois os agentes responsáveis em ambas as instâncias, superior e básica, contribuíram para o trabalho em conjunto; a realização de práticas inovadoras nas regências de classe compondo os projetos desenvolvidos. Esses elementos demonstram e confirmam os aprendizados adquiridos na relação teoria e prática ao longo do processo formativo.

Esta articulação entre as IES e as escolas, no entanto, não ocorre sem dificuldades. Como toda experiência inovadora, pode acontecer resistência de ambos os lados, mas uma reflexão do trajeto mostra que essa resistência vai aos poucos sendo superada podendo haver uma melhora na ação pedagógica que possibilite o crescimento docente e discente.

Outro desafio é a necessidade que a escola tem em cumprir a realização de certas atividades rotineiras como o uso do livro didático e do caderno, o que ocupa tempo considerável da aula, não possibilitando ao residente explorar outras metodologias em sua totalidade. Consideramos que essas atividades são importantes, mas quando o volume delas é grande, torna-se um empecilho ao desenvolvimento de projetos inovadores que caminham em uma direção diferente. Apesar dos desafios mencionados, o contínuo esforço para o diálogo e trocas de experiências possibilita o crescimento de todos os atores envolvidos, docentes da IES, preceptores e residentes. Entendemos que, embora em funções diferentes, todos estão em formação. Mobilizar diferentes sujeitos em tempos e espaços comuns para as reuniões unindo diferentes visões, experiências, formas distintas de compreender e pensar a educação é sempre desafiador, mas os sentidos encontrados nas atividades possibilitaram os resultados positivos dessa parceria.

Referências

BACCON, A. L. P. **O professor como um lugar**: um modelo para análise da regência

de classe. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3fDao1k>. Acesso em: 03 out. 2022.

BARREIRO, M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BERBEL, N. Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior. **Semina: Cio Soc./Hum.**, Londrina, v.16. n. 2., Ed. Especial, p. 9-19, 1995. Disponível em: <https://bit.ly/3IAATOP>. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/ CP 01/2006**. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3y85Jun>. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/ CP 02/2015**. Brasília: MEC/CNE, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3lB952N>. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Capes nº 45/2018**, de 12 de março 2018. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, 2018a. Disponível em: <https://bit.ly/3lVJ3Yz>. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital Capes n. 06/2018 - **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2018b. Disponível em: <https://bit.ly/3xVV30J>. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/ CP 02/2019**. Brasília: MEC/CNE, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3Gg8jjS>. Acesso em: 03 out. 2022.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessário da prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1995.

PICONEZ, S. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1991.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

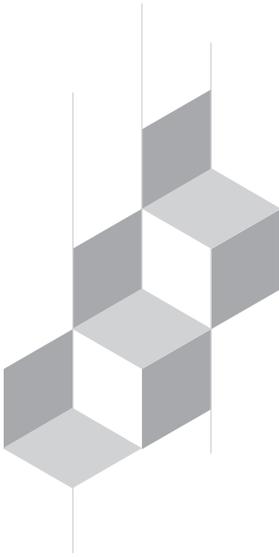
SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SARTI, F. M.; ARAÚJO, S. R. P. M. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 175-184, maio-ago. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3pskm6L>. Acesso em: 03 out. 2022.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2000.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3GfydUN>. Acesso em: 03 out. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.



CAPÍTULO 13

Vivências no Programa de Residência Pedagógica na perspectiva das técnicas freinetianas

Rosane Michelli de Castro

Juliana Barbosa Pires

Lara Rodrigues Gesser

“Os olhos vivos e brilhantes das crianças olham curiosos para tudo ao seu redor. É vida buscando vida, é curiosidade buscando conhecimento. A cada nova flor que se abre, folhas que caem ou ao mínimo movimento no chão brilham os olhos curiosos das crianças, e a construção do conhecimento se inicia em um processo dinâmico e dialético” (HUBERT, 2003, p. 61).

Neste texto, como indica o título de maneira geral, temos como objetivo apresentar as vivências proporcionadas no PRP na perspectiva freinetiana. Em agosto de 2018, ingressamos como residentes bolsistas no PRP criado pela Capes e implementado pela Unesp, na Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC campus de Marília – subprojeto: “Licenciatura em Pedagogia” que conta com a participação das seguintes docentes: Elianeth Dias Kanthack Hernandez, Elieuzza Aparecida de Lima, Tatiana Schneider Vieira de Moraes, Rosane Michelli de Castro, Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo. Também contamos com alunos bolsistas e voluntários e com o(a)s preceptores(as) que nos auxiliam nas escolas.

As escolas parceiras do PRP-Pedagogia são de educação infantil e de ensino fundamental – séries iniciais, da rede municipal de ensino da cidade de Marília-SP. Além dos residentes bolsistas, integram o PRP-Pedagogia, preceptores (professores e professoras das escolas parceiras) e professoras orientadoras, docentes do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/Unesp campus de Marília. As ações e reflexões cujos resultados ora apresentamos foram orientadas pela Prof^a Dra. Rosane Michelli de Castro, mediante o projeto “A aula passeio com professores: conhecendo e ressignificando

aspectos da história local”, em desenvolvimento na escola municipal de ensino fundamental – Emef “Profª Reny Pereira Cordeiro”. O projeto tem por objetivo geral:

Proporcionar aos professores da escola de Ensino Fundamental I parceira, mediante a chamada “aula passeio”, o conhecimento ou o re-conhecimento de locais e monumentos representativos da história local da cidade de Marília-SP, proporcionando-lhes a recontextualização em espaços históricos da história local da cidade e da história do Brasil, portanto, a apropriação de saberes para a ressignificação dos conteúdos de história a serem ensinados mediante processos escolares (CASTRO, 2013, f. 2).

O Programa se desenvolveu em dois momentos: o primeiro é de ambientação, quando os residentes visitaram a escola parceira e fizeram as observações e análises sobre a estrutura da escola, seus documentos, organização e ambientes, juntamente com o preceptor, o professor Altair Borges de Souza, que orientou as residentes na escola. Além disso, esse preceptor deu instruções sobre uma das maneiras de se elaborar um semanário, planejamento etc. sempre incluindo as residentes nas atividades da escola. E o segundo momento de imersão, em que foram desenvolvidas as ações planejadas pelas residentes, sob orientação da orientadora e coordenadora, professora Rosane Michelli de Castro, e do professor preceptor, Altair Borges de Souza.

Momentos de imersão nos espaços e em processos escolares: relatos das residentes

Durante o planejamento das atividades, um dos nossos questionamentos foi como desenvolver possibilidades de se trabalhar leitura e escrita, com sentido e significado, nos ensinamentos de matemática e geografia, e, ao mesmo tempo, ofertar às crianças experiências que proporcionassem vivências ricas para apropriações de conteúdos socioculturais. Deparamo-nos, então e novamente, com as técnicas de Freinet em especial com a “aula passeio”, técnica que tivemos a oportunidade de trabalhar num outro momento.

De acordo com Costa (2006, p. 27):

A técnica pedagógica de Freinet é construída com base na experimentação e documentação, almejando uma prática educacional totalmente centrada na criança, atribuindo grande ênfase aos trabalhos (atividades) manuais, tendo em vista a formação de crianças ativas, que serão responsáveis por uma futura transformação social.

Sendo assim, partimos do pressuposto de que para aprender a escrever é necessário ter o quê, para quê e para quem escrever. Nesse sentido, acreditamos nas propostas de uma

escrita viva, ao encontro das teorizações freinetianas, com função social no cotidiano das crianças, possibilitando que elas percebam os conteúdos apreendidos na escola, conectados no dia a dia, mas, por vezes não percebidos de maneira tão explícita. Nesse sentido, nada melhor do que o conhecimento de mundo das crianças como ponto de partida para novas aprendizagens. Trata-se de conhecimento que o professor pode articular ao currículo, possibilitando ofertar condições para que as crianças compreendam os símbolos gráficos e o que eles representam na cultura humana, deixando registrada de alguma maneira a experiência vivenciada, no caso, mediante a escrita em seus diferentes suportes.

Segundo Freire (2006, p. 11), o ato de ler “[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”, ou seja, a linguagem e o mundo estão diretamente atrelados, são indissociáveis e a linguagem não pode ser trabalhada e desenvolvida em sala de aula isolada da realidade.

Freire (2006) acrescenta que há um contexto relacionado em tudo aquilo que se escreve e se lê. Por trás da leitura e da escrita, existem diversas interpretações e realidades expressas, tanto do leitor quanto do autor. As apropriações históricas refletem na compreensão de mundo de cada um. Sendo assim, refletirá na formação leitora das pessoas. De acordo com Bakhtin (2003, p. 379 apud ARENA 2010, p. 19):

[...] a palavra do outro, ao ser enunciada, exige o desafio da compreensão, porque a palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la. (Essa tarefa não exige em relação a minha própria palavra ou existe em seu sentido outro).

Conforme Magnani (2018, p. 31), “[...] aprende-se a ler e a gostar de ler; aprende-se a ter satisfação com a leitura; aprende-se a acompanhar modismos de leitura; aprende-se a ter critérios e opiniões de leitura; aprende-se a julgar valores estéticos”. E isso é desenvolvido tanto fora quanto dentro da escola.

Smith (1999) afirma, porém, que aquilo que acontece dentro da sala de aula é determinante para tornar os alunos leitores ou não. Os professores devem promover e facilitar o acesso à alfabetização, garantindo que a leitura e a escrita tenham sentido. Ele destaca também que, “[...] a leitura e a escrita não podem mais ser abordadas separadamente na aprendizagem, assim como não devem ser abordadas separadamente no ensino” (1999, p. 124).

Segundo Jolibert (1994), ler é questionar, elaborar hipóteses, é atribuir sentido, e tudo isso a partir de uma expectativa real. A partir dessas situações, que envolvem as leituras, são criadas as estratégias de aprendizagem. A autora aponta que (1994, p. 15), “ler é ler escritos reais, que vão desde um nome da rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc. [...]”. Ou seja, ler faz parte de uma necessidade real diante das situações da vida; por isso ler verdadeiramente faz de alguém

leitor, e não aprender primeiro. Significa dizer, de acordo com Jolibert (1994), que se trata de ler sem passar pelo processo de decifração (leitura fragmentada) ou pela oralização.

Para isso, é preciso dar liberdade para que os alunos se expressem e, nesse sentido, as formulações freireanas vão ao encontro das freinetianas, em relação ao respeito pela livre expressão de seus alunos, quando aponta que:

[...] temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos – não importa quem sejam – estão tendo de sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão em nome da sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade (FREIRE, 2006, p. 27).

Quando as crianças se sentem livres para escreverem o que pensam, para expressarem suas visões de mundo, elas se sentem mais seguras e confiantes para arriscarem-se em relação à leitura e à escrita, e assim vão sentindo gosto e se aprimorando nessas ações.

Para Smith (1999), a leitura não é algo que se ensina, e o papel do professor e da professora é, portanto, o de proporcionar situações de leitura que envolvam a realidade da criança. Smith (1999) acrescenta que as crianças estão em contato com a leitura desde o nascimento, pois a leitura envolve a linguagem falada e as visões de mundo que as cercam.

Nas palavras de Smith (1999, p. 43), “[...] a única maneira de ler é no nível do significado e a única maneira de aprender a ler é no mesmo nível”. Segundo Smith (1999, p. 65), “[...] é através do sentido que as crianças aprendem a ler, e enquanto elas não conseguem ler suficientemente bem para entender o sentido do que estão fazendo, alguém deve ajudá-las”. Acrescenta que aprender a ler não acontece de forma instantânea; é um processo que se desenvolve com o hábito de leitura e o estímulo e ajuda de pessoas a sua volta (SMITH, 1999).

Essas elaborações apresentadas até o momento vão ao encontro da pedagogia Freinet. Esse educador também acreditava na leitura e escrita social e significativa, e principalmente na criança como sujeito ativo da sua aprendizagem. Portanto, abordamos aspectos relacionados às técnicas freinetianas, centralmente à “aula passeio”, englobando aspectos de sua vida e suas principais concepções em relação à educação.

Perspectiva educacional freinetina e a “aula passeio”

Célestin Freinet nasceu em 15 de outubro de 1896, no Sul da França, em 1920, na pequena aldeia de Bar-sur-Loup (LIMA, 2017). Iniciou seu trabalho numa “escola instalada numa casa antiga, pobre e escura, que tinha a carteira em muito mau estado, dispostas em filas, à maneira tradicional” (SAMPALIO, 2007). De acordo com Sampaio,

Freinet tinha enorme respeito pelas crianças e, a partir disso, começou a estudar, registrando tudo que as crianças diziam e a maneira como se comportavam. Preocupado com as necessidades de seus alunos, Freinet passa a refletir sobre as práticas pedagógicas tradicionais. Silva, Lima e Valiengo (2017, p. 675) apontam que,

Há quase um século, um dos aprendizados de Freinet (1976), a partir de sua atuação como professor, foi que a criança não se interessa por ir à escola para copiar e ler textos de livros didáticos. Motivado por essa atitude respeitosa e sensível como educador na escola da infância, Freinet (1976) buscou, a partir de seus estudos e ações pedagógicas, a superação dessa prática educativa.

Na perspectiva freinetiana, dar importância para o repertório cultural da criança é essencial. Segundo Silva, Prestes e Pena (2011), para Freinet, a escola tem um papel de mediação, pois deve valorizar os conhecimentos prévios da criança e a partir disso gerar instrumentos que possam propiciar o interesse a novos conhecimentos.

A partir de sua história e de tudo que pensou sobre educação e sobre a criança, surge a ideia da “aula passeio” que, conforme Sampaio (2007) era realizada por Freinet diariamente. Nas saídas realizadas por ele, tudo era observado, os trabalhadores, as flores, as paisagens, o céu. A autora (2007, p. 16) destaca que, “na volta dos passeios a atmosfera da classe era outra: cada um queria contar o que vira, o que descobrira, queria mostrar o que trouxera nos bolsos ou lembrar um fato ocorrido durante o passeio [...] Era a vida entrando na sala de aula”.

Para Silva, Prestes e Pena (2011, p. 4397), “a aula passeio, em contraposição à pedagogia da abstração e do imobilismo, é um modo de colocar as crianças em contato com a realidade”. Por isso, com a “aula passeio” há um desenvolvimento em diferentes aspectos, tanto cognitivo como social do aluno.

Segundo Sampaio (2007), um aspecto interessante da pedagogia de Freinet foi a valorização da expressão livre, tanto dos professores quanto dos alunos. Ambos podiam expressar suas ideias e opiniões e, dessa forma, o professor deixava de ser o centro da sala de aula, dando voz e vez as crianças. Essa troca de experiências e ideias gera um aprendizado muito mais rico e que faz sentido para as crianças.

Além disso, Sampaio (2007) destaca que as crianças de Freinet sentiam que a curiosidade e a sede pelo saber as levavam a pensar em como solucionar tanto os seus problemas quanto os da própria comunidade em que viviam, ou seja, um princípio de escola ativa é o de pensar em uma educação atrelada à evolução social.

As técnicas de Freinet não têm um público alvo-de crianças em específico, podendo ser pensada para diferentes escolas, pois o foco principal é o envolvimento da criança com a sua própria aprendizagem, a construção do seu próprio conhecimento (SILVA;

PRESTES; PENA, 2011). Em outras palavras, Scarpato (2004, apud SILVA; PRESTES; PENA, 2011, p. 4397) aponta que,

Para Freinet, as técnicas de ensino devem complementar o dia a dia escolar, porque o aluno tem de se sentir motivado, interessado em aprender, em ir à escola. A sua proposta é de uma pedagogia que procura se adaptar à realidade social e cultural do morador de favela, de cortiço, casa ou mansão.

A “aula passeio” de Freinet, como técnica privilegiada na pesquisa desenvolvida, apresenta a importância da criança como sujeito histórico, que precisa compreender o espaço que vive, de forma social, política e econômica, para que assim seja um sujeito ativo na sociedade.

Já Demo (2002, apud SILVA; PRESTES; PENA, 2011, p. 4397) aponta que,

A valorização do trajeto cultural do aluno deve ser ponto de partida e referência na construção de conhecimentos e não o limite do desenvolvimento, porque a cultura não é só memória e preservação é o próprio chão que irá revestir o futuro. “Por isso, aproveitar o que o aluno já sabe, acumulou de experiência pessoal, apresenta como identidade cultural é habilidade crucial do professor”.

Para Sampaio (2007), a “aula passeio” era uma verdadeira aula das descobertas. De acordo com a autora, Freinet iniciou essa prática para que as crianças tivessem mais contato com o meio em que vivem. Para que trouxessem o mundo que vivem para dentro da sala de aula. Dessa maneira, elas estariam mais motivadas para a criação de textos livres.

As “aulas das descobertas” desenvolviam seres humanos mais sensíveis e envolvidos com a natureza e com a questão ambiental. “Mesmo quando ainda não se cogitava a hipótese de uma crise ambiental, Freinet já desenvolvia em seus alunos uma relação entre ser humano e natureza [...]” (COSTA, 2011, p. 44).

Segundo Silva, Prestes e Pena (2011), os objetivos e a organização da “aula passeio” devem ser pensados de forma coletiva. Desde o momento em que se inicia a discussão em relação à sua ideia, que pode ser do professor e da professora, ou até mesmo das crianças, é importante que as crianças participem ativamente expressando-se, comunicando, criando e pesquisando. De acordo com Silva, Prestes e Pena (2011, p. 4298), “[...] O ‘tateio experimental’, nome utilizado por Freinet para conceituar a capacidade da criança de realizar uma pesquisa usando a reflexão, levantando hipóteses e tentando verificá-las” contribui de forma significativa para o desenvolvimento da “aula passeio”. Costa (2011) afirma que o tateamento experimental, como princípio norteador da “aula passeio”, apresenta a valorização do

aprendizado que envolve a prática e a construção do conhecimento a partir de situações que fazem sentido para as crianças, e que fazem parte da sua cultura e levam à construção do seu pensamento.

Segundo Sampaio (2007, p. 181), a técnica da “aula passeio”:

[...] seja qual for o objetivo da saída, deve ser pensada com muita responsabilidade, pois ao fazer os planos do passeio, preparar os materiais necessários, estar atento ao roteiro da viagem, participar das tarefas durante a saída, o aluno, além de viver um aprendizado natural e agradável, tem a oportunidade de ampliar as formas de relacionamento com os colegas, professores e acompanhantes.

Portanto, não se deve confundir a “aula passeio” com um momento simples, sem planejamento, de simples saída da escola. É importante destacar que Freinet, conforme Silva, Prestes e Pena (2011), não é a favor de uma educação espontânea. Para Freinet, sempre existiam propósitos a serem atingidos.

Vivências segundo a perspectiva freinetiana

Desde o momento de imersão na Emef Prof^a Reny Pereira Cordeiro, tínhamos em mente que, por meio das nossas ações pedagógicas, poderíamos atender as necessidades da escola. Porém, tivemos que mudar os planos devido a um Projeto referente às bacias hidrográficas e de tudo que envolve o meio ambiente implementado pela Secretaria Municipal da Educação, por conta do momento que a cidade estava vivendo, em meio ao ano letivo de 2019. Por ser uma necessidade da escola, optamos por desenvolver nosso projeto juntamente com o projeto do meio ambiente.

Sendo assim, surgiu a ideia de trabalharmos os ensinamentos de leitura e escrita de maneira viva, com função social, sentido e significado no processo de ensino e de aprendizagem, articulando os conteúdos das disciplinas de geografia e matemática, estudados pelas crianças em sala de aula, mediante a técnica privilegiada “aula passeio” freinetiana, aula que foi realizada no próprio lugar de fala das crianças, no bairro onde residem e onde a escola se localiza. Trata-se de um centro de convivência do Jardim Damasco II, da cidade de Marília-SP, em que as pessoas podem levar litros de óleo de cozinha usado e trocar por sabão artesanal, uma das maneiras de reutilizar o óleo. Nesse sentido, acreditamos contemplar a necessidade da escola, mediante as ações e reflexões do projeto “A aula passeio com professores: conhecendo e ressignificando aspectos da história local”.

A “aula passeio” no próprio lugar de fala das crianças teve, portanto, o intuito de propiciar às crianças reconhecer conteúdos aprendidos em sala de aula em atividades

por elas vivenciadas em seu cotidiano. A propósito, ressaltamos que a ideia da ida ao centro foi sugerida pelas crianças numa roda de conversa. A seguir compartilhamos algumas das etapas do desenvolvimento do projeto:

Quando chegamos à escola, a turma estava preparada para nossa saída com boné, câmera fotográfica profissional, celular, material para anotações, sempre muito atentos aos detalhes ao longo do caminho. Assim, partimos, caminhando, pela rua frente à escola. Uma das crianças foi nossa fotógrafa oficial ao mesmo tempo, pois utilizamos a fotografia como uma forma de registro, considerando que também fazemos leituras por meio de imagens em jornais, sites, revistas etc.

No dia da aula passeio, pensamos que não realizaríamos nossas atividades, por conta das condições climáticas. Mas, partimos da Emef Prof^a Reny Pereira Cordeiro, passamos por alguns quarteirões até chegarmos ao centro de convivência.

Durante o caminho, conversamos sobre vários assuntos, inclusive sobre o nome das ruas pelas quais passávamos, tirando fotos, fazendo anotações do que mais chamava a atenção das crianças. Infelizmente, o centro de convivência estava fechado, mas o ponto de coleta de óleo usado fica do lado de fora do centro, então pudemos dialogar sobre o assunto. Depois, as crianças tatearam o espaço, subiram em árvores, sempre em busca de tirarem e recolherem o máximo de informações sobre o ambiente, pois, após a visita, faríamos uma maquete que, posteriormente, seria exposta na escola e na feira do meio ambiente do município.

Durante o percurso, os olhares das crianças estavam atentos a tudo que se passava ao redor, desde os detalhes nos espaços até questões ambientais que já haviam estudado em sala de aula, do que parecia estar certo ou errado ao longo do caminho.

Inclusive em uma das ruas por onde passamos, encontramos um pé de cacau, o que não é tão comum em nossa região, e isso despertou curiosidade nas crianças em conhece-lo, pois é a partir dele que é fabricado o chocolate. O proprietário da casa nos presenteou com cacaos para levarmos à escola. Ainda, encontramos um pé de amora e as crianças experimentaram.

Pensando no projeto maior, propusemos às crianças que fizessem algum registro sobre o que vimos e o que mais gostaram durante a “aula passeio”. Finalizada a “aula passeio”, propriamente dita, as crianças estavam bastante motivadas com tudo que vivenciaram. Iniciamos, então, o registro dessas vivências, agora com um projeto para confecção de uma maquete, a fim de explorarmos os conteúdos do ensino de matemática, entre eles tipos de medidas e fração, sendo que a leitura na perspectiva de mundo foi contemplada na “aula passeio”, revisada sempre que necessária para a elaboração da maquete. Trata-se de uma maneira de visualizarmos como as crianças absorveram tudo o que estava ao seu redor. Nesse momento, a utilização da escrita é essencial para a elaboração dos registros.

Para não atrapalharmos o andamento das atividades cotidianas, optamos por trabalhar com dois grupos diferentes por semana. Assim, o professor pôde dar continuidade aos conteúdos com as demais crianças e todas participaram de alguma fase do projeto.

O professor nos apresentou o rascunho da maquete que os alunos fizeram como registro e tivemos a difícil missão de escolher os primeiros participantes por meio dos registros, sem saber quem era a criança autora de cada um deles.

O grupo 1 foi organizado com cinco crianças, A, L, L, D, L. A princípio, elaboramos uma lista de materiais que usaríamos para a construção da nossa maquete do Centro de Convivência do Jardim Damasco II. O grupo 2 foi organizado por três crianças, B, E e V. Trabalhamos com a medida e localização dos elementos que iriam compor os espaços da maquete e iniciamos a pintura. O grupo 3 foi composto por R, P, A e C. As crianças deram continuidade à pintura do centro de convivência, academia ao ar livre, do campo de futebol, rua e calçada.

Finalmente, continuamos a realizar nossas regências com a presença do nosso preceptor, o professor Altair, e, agora, também com nossa orientadora, Dr^a. Rosane Michelli de Castro.

Em seguida, com a finalização da base da maquete, planejamos uma atividade na sala 05 – sala com multimídia. Pensamos que seria interessante que as crianças revisitassem o espaço novamente, por meio de um instrumento que nos permitisse ver o local sem estar fisicamente lá, pois já havíamos feito essa visita presencial com eles. Por isso, optamos por revisitarmos os locais da aula passeio por meio de uma ferramenta tecnológica, no caso, o Google Maps.

Partimos do nome e número da escola, que foi o ponto de partida da nossa aula passeio. Ficou nítido como as crianças observaram o antes e depois do caminho. Por exemplo: o que não tinha antes e tem agora? Por que temos um ponto de coleta de óleo usado? Será que a nossa maquete contempla os elementos importantes que vimos no centro de convivência? Esse foi um momento rico em que exploramos mais os conteúdos do ensino de geografia, por exemplo, o tempo e o espaço, as interferências da vida humana no espaço geográfico, entre outros conteúdos.

Com o grupo 5, finalizamos os trabalhos feitos anteriormente e iniciamos a construção do centro de convivência do Jardim Damasco II, sempre trabalhando por meio das medidas. Na continuidade da atividade com a maquete, trabalhamos com o grupo 6 composto por F, G e G. Trabalhamos com as árvores, centro de convivência e sempre retomando e retocando o que era necessário nos trabalhos realizados anteriormente. No penúltimo dia de atividade com a maquete, trabalhamos com o grupo 7, composto por H, K e S. Todos os dias foram dias ricos e de aprendizado, porém esse dia nos marcou, sobretudo com a fala de uma das crianças: “O que estamos fazendo é conteúdo de matemática” (Aluna K). Logo após a finalização da maquete, surgiram outras ideias sobre o projeto e conteúdos estudados, os quais planejamos desenvolver em projeto futuro.

Considerações finais

Fazer a “aula passeio” foi uma experiência muito rica, tanto para nós, parceiros (as) mais experientes, quanto para as crianças. Elas puderam vivenciar e tatear elementos do seu cotidiano mediante um novo olhar, intencional e voltado a novas apropriações socioculturais. Podemos afirmar que vivenciamos nosso referencial teórico na prática.

Nesse sentido, foi que optamos elaborar este texto, relatando, brevemente, nossa trajetória no PRP, juntamente com a apresentação de aspectos sobre o quadro teórico-metodológico das nossas ações e reflexões, de maneira a auxiliar, de forma fundamentada e consistente, o professor e a professora no planejamento de suas atividades, proporcionando às crianças experiências que favoreçam o pensamento matemático e geográfico por meio da leitura e da escrita.

Mesmo não apresentadas neste texto, mediante as vozes das crianças pudemos pensar, a partir de eixos temáticos, possibilidades para a inserção curricular ao conteúdo programático já existente, utilizando a “aula passeio” como metodologia privilegiada para se trabalhar aspectos do ensino de matemática e geografia. Enfim, diante de tudo que foi apresentado até aqui, podemos dizer que como professores(as), estamos em constante formação; e mesmo diante de toda a demanda da profissão e interferências externas, conseguimos, por meio do planejamento, proporcionar às nossas crianças experiências ricas que contribuam para o desenvolvimento em sua totalidade, favorecendo as relações não só entre os conteúdos, mas também na formação humana do ser. Portanto, nós, profissionais mais próximos das crianças, precisamos caminhar junto com elas, respeitando sua essência e a maneira como aprendem.

Referências

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da escrita. *In*: SOUZA R. J. (org). **Ler e Compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

CASTRO, R. M. **A aula passeio com professores**: conhecendo e ressignificando aspectos da história local. Projeto de extensão. Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC-Unesp/ Marília, 2013. Mimeo.

COSTA, M. C. C. A pedagogia de Célestin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 23, p. 26–31, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/31zdoV9>. Acesso em: 04 out. 2022.

COSTA, M. C. **Freinet**: suas contribuições ao processo de sensibilização ambiental, em especial a “aula das descobertas”. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3EchiEL>. Acesso em: 04 out. 2022.

COSTA, S. A. Educação infantil, legislação e teoria histórico-cultural: algumas reflexões. *In*: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (orgs.). **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. v. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LIMA, R. R. Contribuições pedagógicas de Célestin Freinet. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v. 1, n. 1, 2017, p. 87-94.

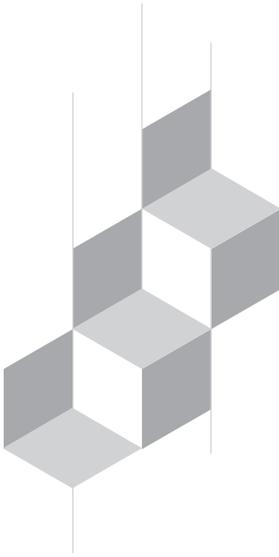
MAGNANI, M. R. M. Leitura e formação do gosto (por uma pedagogia do desafio do desejo). *In*: **Entre a literatura e o ensino**: a formação do leitor. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

SAMPAIO, M. **Freinet, evolução histórica e atualidades**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVA, C. R. S.; PRESTES, A. S.; PENA, N. C. Pensamento de Freinet e as possibilidades de pesquisa no Ensino Fundamental. *In*: Congresso Nacional de Educação, EDUCERE, 10., 2001, Curitiba. **Anais[...]**. Curitiba: PUC-PR, 2011, p. 4394-4407. Disponível em: <https://bit.ly/3ygFLVU>. Acesso em: 04 out. 2022.

SILVA, A. L. R.; LIMA, E. A.; VALIENGO, A. Pedagogia Freinet e a escola no século XXI: perspectivas humanizadoras para o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 1, p. 669-687, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3SC09bY>. Acesso em: 04 out. 2022.



CAPÍTULO 14

O Programa da Residência Pedagógica na educação de jovens e adultos: dos saberes às práticas

Cláudia Prioste

Francisco José Carvalho Mazzeu

Ronaldo Revejes Pedroso

O PRP é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Silva e Cruz (2018) traçam o histórico da criação desse programa, desde projetos de lei que não foram aprovados até iniciativas de universidades e governos estaduais e municipais, bem como apontam elementos para uma análise crítica dos seus pressupostos e implicações. O PRP, assim como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), surge no contexto de um problema cada vez mais acentuado de falta de professores nas escolas públicas e de desinteresse dos jovens pelos cursos de licenciatura. Segundo Bernardete Gatti,

comparando os dados relativos ao número de concluintes das licenciaturas, presenciais e a distância, verifica-se que nos cursos de pedagogia o número de concluintes, em cinco anos, caiu pela metade e, nas demais licenciaturas, em torno de 17% (GATTI, 2014, p. 38).

Ao analisar os currículos dos cursos de licenciatura no Brasil, essa autora constata que “a formação para a prática da alfabetização e iniciação à matemática e às ciências naturais e humanas é precária [...]” (GATTI, 2014, p. 39)

A Capes lançou, em 2018, o primeiro edital do PRP para seleção de projetos institucionais de conformação docente (BRASIL, 2018). A Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), representada pela Pró-reitoria de Graduação (Prograd), concorreu com uma proposta institucional, na qual constavam 24 núcleos e subprojetos vinculados às diversas licenciaturas desenvolvidas em onze campi da instituição

e foi contemplada com 672 bolsas de estudo para estudantes, representando recursos de R\$ 5.777.640,00, além de ter obtido R\$ 61.056,00 em verba de custeio das atividades.

A participação da Unesp nos editais da Capes voltados à formação de professores teve seu início com a atuação no âmbito do Pibid em 2009, sendo contemplada com um número crescente de bolsas nos editais subsequentes. A Unesp, pelas suas características de proximidade com os municípios e forte atuação nos cursos de licenciatura, tem tido um papel importante na formação de professores no estado de São Paulo. Nesse contexto, merece destaque a experiência dos núcleos de ensino, programa criado pela Prograd em 1987 para apoiar projeto realizados em parceria com escolas da rede pública.

Na Faculdade de Ciências e Letras – campus Araraquara, desenvolvemos um subprojeto vinculado à licenciatura de Pedagogia, cujo enfoque foi a alfabetização. O subprojeto teve duração de dezoito meses, com início em agosto de 2018 e término em janeiro de 2020. Foi realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Araraquara e envolveu três escolas públicas, sendo que uma delas atendia ao público da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A opção pela temática da alfabetização decorreu de pesquisas realizadas no município e que identificaram sérios problemas no processo de alfabetização das crianças nos primeiros anos do ensino fundamental. Identificou-se que um número excessivo de alunos avançava de etapa com graves problemas na aquisição básica da leitura e escrita (PRIOSTE, 2017).

Callegari (2015, p. 1), analisando dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que abrangeu em 2014 cerca de 55 mil escolas públicas e 2,6 milhões de alunos do 3º ano do ensino fundamental, constatou que: “1 em cada 4 alunos chega a essa fase sem saber ler ou fazer operações matemáticas elementares como somar e subtrair. E quase 45% não sabem escrever corretamente um texto simples”.

Consideramos que a falta de habilidades mínimas na alfabetização pode gerar um progressivo sentimento de fracasso e desinteresse pelos estudos, repercutindo em abandono da escola, que, por conseguinte, aumenta as chances de jovens que se tornam público-alvo do EJA devido à precária alfabetização escolar. Trata-se, portanto, de um ciclo vicioso de históricos e sucessivos fracassos, que deveriam ser abordados em todas as etapas.

Alfabetização de jovens e adultos no município de Araraquara

No âmbito da alfabetização de adultos, o município também enfrenta dificuldades, apesar de ter uma taxa de analfabetismo registrada no censo de 2010 de 3,6%, abaixo da média nacional e do estado de São Paulo. O município desenvolve ações voltadas para a alfabetização por meio de parcerias com uma organização não governamental que atuava,

inicialmente, com alfabetizadores voluntários. Essas ações foram posteriormente integradas ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA), lançado pelo governo federal em 2007, que possibilitou o pagamento de bolsas a esses alfabetizadores, bem como a distribuição de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA). Com a paralisação do PBA em 2019, parte dessas atividades acabou sendo suspensa ou ficando novamente a cargo de voluntários e entidades religiosas.

Com relação à oferta de EJA nas séries equivalentes ao ensino fundamental, o quadro é ainda mais difícil, pois o município possui somente duas escolas de ensino fundamental que oferecem essa modalidade: uma delas é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Rubens Cruz, um dos muitos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Caic); a outra é a escola de ensino fundamental Núcleo de Educação de Jovens e Adultos Irmã Edith (Neja). As duas escolas foram parceiras do projeto, mas optamos por focalizar neste artigo a parceria com o Neja.

O Neja Irmã Edith é uma unidade escolar do município de Araraquara/SP criada oficialmente em 2011, mas sua história se inicia em 2007, ocasião em que sua gestão pertencia à escola municipal de ensino fundamental Professora Olga Ferreira Campos. Sua patrona, Maria da Conceição Costa, conhecida como “Irmã Edith Costa”, foi quem iniciou o projeto de alfabetização de adultos no município na década de 1990 e esteve à frente dos principais projetos de combate ao analfabetismo em Araraquara, o que resultou na institucionalização de uma unidade escolar específica para esse fim.

O Neja Irmã Edith hoje é reconhecido como um centro de formação e articulação das ações e políticas de EJA no município, e oferece ensino fundamental de 1º ao 9º ano. Das quinze turmas em funcionamento, três são salas multisseriadas dos anos iniciais com foco na alfabetização (1º a 5º ano) e doze são salas dos anos finais (6º a 9º ano). Nessa instituição escolar são atendidos em torno de seiscentos alunos anualmente, com faixa etária entre 15 e 80 anos, vindos de diversos bairros da cidade e também de cidades circunvizinhas como Américo Brasiliense, Guarapiranga, Matão e Motuca.

O perfil dos(as) estudantes é diversificado: adolescentes que tiveram dificuldade em cursar o ensino fundamental regular, jovens em conflito com a lei encaminhados pelos órgãos públicos, adultos trabalhadores e em busca de emprego, pessoas afastadas do trabalho e encaminhadas pelo INSS, idosos aposentados, e muitas outras pessoas que não tiveram a oportunidade de permanecer na escola na idade correta e que desde a infância e/ou juventude necessitaram trocar as carteiras escolares pelo trabalho na lavoura, na construção civil, nas casas de família etc. Indivíduos que adquiriram grande parte de seus conhecimentos através de suas vivências profissionais, de suas experiências de vida e que não conseguiram concluir sua escolarização por motivos relacionados a mudança de cidade, exploração do trabalho infantil, gravidez na adolescência, situação de rua decorrente de problemas com álcool e drogas e outros conflitos que culminaram no afastamento destes da escola.

São frequentes os relatos dos estudantes do Neja, de que a escola representa uma possibilidade de mudança social, de que a conquista da escolarização é um caminho propício à ascensão pessoal e profissional. Para esses sujeitos, estar na escola e concluir os estudos é um fator que contribui para aumentar as chances de sucesso na vida.

Nesse cenário de crise econômica, as exigências do mundo do trabalho têm aumentado as demandas da educação de jovens e adultos, o que tem impulsionado ações de governo voltadas para a elaboração e implementação de políticas públicas de emprego, trabalho e renda. Para ampliar as chances de acesso à educação e a qualificação profissional, a prefeitura do município de Araraquara, no ano de 2017, criou o Programa de Incentivo à Inclusão Social (Piis), que tem como objetivo propiciar inclusão social através da oferta de educação, qualificação profissional e repasse de renda.

O Programa tem como público-alvo pessoas adultas que se encontram em situação de vulnerabilidade social e dependência química, como também mulheres vítimas de violência doméstica, pessoas com deficiência e reabilitandos do sistema prisional. Essas pessoas foram selecionadas pelas equipes da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social e matriculadas no Neja e no Espaço Kaparaós, um centro de capacitação social e profissional que possui parcerias com o sistema “S” (Senai, Senac, Sesi) e oferta cursos de qualificação.

Os alunos que integram o Piis participam de cursos, formações e qualificações profissionais no período da manhã no Espaço Kaparaós e no período da tarde cursam no Neja as séries iniciais e finais do ensino fundamental. Aos estudantes é oferecida uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo de acordo com o percentual de sua frequência escolar no Programa, o que incentiva e garante a frequência à maioria das aulas. É uma forma de tentar assegurar o previsto na legislação educacional, que determina princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola aos alunos da EJA, que, por serem trabalhadores, necessitam da oferta de ensino adequado às suas necessidades e disponibilidades.

O Programa Piis, até o ano de 2020, atendeu em torno de duzentas pessoas e tem sido um diferencial no enfrentamento e combate das desigualdades sociais no município, como também na garantia de inclusão da população em situação de vulnerabilidade na educação formal. Esta política pública tem se mostrado estratégica para promover a inclusão social dos estudantes como também para aumentar as chances de inserção e reinserção destes no mercado de trabalho.

No que se refere ao desenvolvimento de projetos extracurriculares, o Neja tem histórica parceria com universidades públicas e privadas e recebe diversos estagiários de instituições como Unesp, Uniara, Unip e Uniesp. Os universitários são graduandos dos cursos de letras, pedagogia, ciências sociais, ciências econômicas e ciências biológicas. Além do estágio curricular supervisionado, esses estudantes desenvolvem ações de monitoria e contribuem com o trabalho pedagógico voltado para as temáticas de

meio ambiente e sustentabilidade, educação financeira, valorização da história e cultura africana e indígena, identidade de gêneros, informática e inclusão digital, alfabetização e outros temas.

Logo, essa parceria entre a escola e as instituições de ensino superior tem contribuído favoravelmente com o desenvolvimento de sua proposta pedagógica. Por outro lado, esta unidade educacional tem colaborado com o processo de formação inicial dos graduandos, já que tem oferecido espaço e suporte para o desenvolvimento de ações e relações teórico-práticas que asseguram a estes sujeitos uma vivência escolar diferenciada.

Desenvolvimento das atividades de Residência Pedagógica no Neja

A proposta do PRP pressupõe ações coordenadas de forma orgânica e interativa com a rede de ensino, articulando os subprojetos com os projetos pedagógicos das escolas e também com as disciplinas do curso de licenciatura. Desse modo, a primeira ação que tivemos foi a seleção de uma professora para atuar como preceptora dos residentes e que seria a responsável pela intermediação das atividades a serem desenvolvidas pelos bolsistas na escola. No Neja, foi selecionada uma professora do quadro efetivo de funcionários que já havia trabalhado como supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) entre os anos de 2014 e 2018 e que havia demonstrado um bom desempenho nas ações de articulação entre os graduandos, os coordenadores do projeto e os gestores da escola. Vale ressaltar que sua atuação como preceptora do Programa Residência Pedagógica foi muito relevante, visto que nos momentos de residência dos bolsistas foram promovidas ações e direcionamentos estratégicos que garantiram um ambiente saudável e propício para a formação inicial desses sujeitos.

Na etapa de ambientação, além da apresentação do projeto e dos bolsistas à equipe da escola, optamos por realizar um diagnóstico das principais dificuldades e possibilidades de intervenção. Esse diagnóstico foi realizado com base no Projeto Político Pedagógico, nas observações do ambiente e do perfil de público atendido, além de reuniões com os docentes e com a equipe gestora.

Nesse processo, identificou-se que os principais problemas enfrentados pela escola estavam relacionados ao absentismo, falta de motivação dos alunos, vergonha de esclarecer suas dúvidas, falta de material didático com enfoque no processo de alfabetização, problemas relacionados à matemática básica e a necessidade de maior aproximação dos conteúdos ministrados às necessidades específicas do público jovem e adulto. Além disso, a direção expôs que havia interesse dos alunos em oficinas de tecnologias da informação e comunicação direcionadas à empregabilidade.

A escola recebeu um total de doze bolsistas que frequentavam os anos finais da licenciatura em Pedagogia, conforme recomendação da Capes, incluindo residentes voluntários, que não recebiam bolsa e que se prontificaram a cumprir as quatrocentas horas de atividades previstas no PRP. Os residentes foram distribuídos nas salas de aula conforme a necessidade da escola e disponibilidade dos professores. Ao longo do projeto, foram realizadas reuniões quinzenais com os orientadores no campus para acompanhamento, avaliação e propostas de atividades, além das reuniões semanais com a preceptora, realizadas no ambiente da escola.

Ainda na fase de ambientação, os bolsistas identificaram que os alunos tinham muita vergonha de esclarecer suas dúvidas durante as aulas, porém lhes pediam ajuda individualmente. Foi a partir desta percepção que surgiu a ideia de criar um plantão de dúvidas em um espaço aberto, fora da sala de aula, onde os alunos poderiam se aproximar dos estagiários de maneira mais espontânea.

A primeira versão dessa experiência ocorreu alguns dias antes das avaliações do segundo semestre de 2018 e, por ser uma intervenção bem-sucedida, esses plantões se tornaram um dispositivo de suporte mais individualizado no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, como os bolsistas dispunham de notebooks e aparelhos de celulares com acesso à Internet, estimulou-se o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) para realização de pesquisas escolares, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa com uso de tecnologias conforme proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

O segundo projeto pedagógico a ser destacado, e que também tem relação com as TIC, refere-se ao desenvolvimento de oficinas, no laboratório de informática, com o objetivo de desenvolver habilidades referentes ao uso do computador e da internet para elaboração de currículos e pesquisas de emprego. Esse projeto foi recebido com entusiasmo pelos alunos no EJA que, em geral, tinham pouco acesso e conhecimentos pertinentes à alfabetização digital. Nos contextos das oficinas também eram desenvolvidas atividades de promoção da consciência crítica sobre as mídias digitais.

A BNCC especifica a importância de se tratar as competências críticas em relação ao uso das TIC, por meio do estímulo à capacidade de

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, 2017, p. 9).

Ainda no que concerne à importância do desenvolvimento de competências críticas, destacamos as atividades pedagógicas sobre fake news. Esse projeto pedagógico

teve o objetivo de conceituar e analisar o fenômeno das notícias falsas. Foram trabalhados textos jornalísticos, a importância de fontes confiáveis e as formas de identificar e combater a disseminação de notícias falsas.

Em relação à desmotivação dos alunos, propusemos um filme-debate que pudesse trazer reflexões sobre os fatores histórico-culturais relacionados à falta de persistência nos estudos por meio do filme *O menino que descobriu o vento*, do diretor Chiwetel Ejiofor (MARCELINO, 2019). Observamos que, em geral, o público do EJA não tem o hábito de frequentar cinema, portanto essa proposta também teve o intuito de ampliar o universo cultural a partir de um filme recente, cujos personagens pudessem provocar identificações com as realidades e dificuldades vivenciadas.

O filme, rodado no continente africano, aborda uma série de temáticas que foram exploradas em sequências didáticas tais como: a importância do pensamento científico, da ecologia, das políticas humanitárias, da escola e da comunidade, além das questões étnico-raciais conforme previsto na BNCC e na Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003).

Também consideramos importante aprofundarmos as questões étnico-raciais da cultura brasileira em outros projetos pedagógicos, tendo em vista que o público do EJA nos parece significativamente afetado por um racismo estrutural e histórico, que dificulta a construção de suas identidades conforme destaca Neusa Souza (1983), o que pode ter impacto no processo de aprendizagem. Nesse sentido, foram realizadas atividades sobre a construção da identidade da mulher negra por meio de oficina de bonecas e sequências didáticas com base na leitura obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus. Com essas atividades, procuramos destacar a importância de uma autora brasileira negra e a escrita como forma de denúncia do racismo e das desigualdades sociais.

Importante salientar que as temáticas étnico-raciais e as do uso crítico das TIC são abordadas na disciplina de “Psicologia da educação IV” no curso de Pedagogia; portanto, os alunos tinham um referencial teórico e puderam avançar em seus saberes por meio de intervenções práticas e contextualizadas. Nesse sentido, o projeto cumpriu o que foi estabelecido pelo edital da Capes no que se refere ao objetivo de:

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 (BRASIL, 2018, p. 1).

Com relação especificamente às atividades de alfabetização, as principais contribuições do projeto à escola estiveram centradas na elaboração e aplicação de jogos pedagógicos, nas regências de aulas e nos suportes aos alunos com maiores dificuldades na

aprendizagem. Também procuramos explicitar a importância da leitura e da escrita no contexto do cotidiano e, sobretudo, na busca de melhores perspectivas de vida.

Com relação aos resultados para sua formação, os depoimentos dos residentes (identificados pelas iniciais de seus nomes), em seus relatórios finais revelam diversos aspectos significativos, dentre os quais podemos destacar:

1. A possibilidade de integrar “saberes e práticas” tendo uma compreensão mais realista da prática de ensino, da dinâmica e dos desafios do trabalho docente, sobretudo por meio das atividades de regência de aulas.
 - “A oportunidade de participar do Programa Residência Pedagógica proporcionou, a partir de uma inserção ativa na escola, experienciar na prática, os diferentes desafios que norteiam o trabalho docente.” (M.J.)
 - “O Programa Residência Pedagógica proporcionou a mim uma nova visão sobre a atuação docente, fato este que reforço, pois foi algo diferente do que já havia vivenciado com os estágios obrigatórios da universidade.” (A.G.)
 - “O Programa Residência Pedagógica foi de extrema importância para minha formação profissional e acadêmica, uma excelente oportunidade que possibilita ao graduando adentrar ao mundo de sua profissão, não com as mesmas responsabilidades de um professor titular de sala, porém vivenciando as demandas cotidianas da educação pública, contribuindo para os estudos teóricos e estes contribuindo para as propostas de atividades apresentadas nas salas em que o residente atua.” (A.F.)
 - “No que diz respeito ao processo de formação superior, a possibilidade de atuação proporcionada pelo Programa mostrou-se claramente essencial para conhecer a realidade do trabalho dentro da escola, na perspectiva de um professor e não apenas de um aluno de graduação.” (A.C.D.)
2. A importância da bolsa de estudos como apoio ao residente para que possa se dedicar com mais tranquilidade às atividades na escola, ainda que esse valor, por estar congelado há muitos anos, esteja bastante defasado.
 - “No Programa, além da excelência no aporte à formação acadêmica e profissional, a bolsa auxílio assegura, mesmo que minimamente, uma estabilidade do graduando, que, em grande maioria, estuda fora da cidade de domicílio e sem condições financeiras de autossustento.” (A.F.)

- “O valor das bolsas são (sic) insuficientes para manter uma vida universitária com qualidade, de forma que muitos necessitam obter um trabalho para uma permanência no curso com maior qualidade, que acaba por diminuir seu tempo de dedicação aos estudos.” (A.A.)
3. O papel fundamental da preceptora na orientação sobre as atividades, esclarecimento de dúvidas e apoio para que a residência seja uma experiência bem-sucedida de iniciação à docência.
- “Pelo meu empenho recebi confiança e abertura tanto dos alunos, para auxiliá-los desenvolvendo atividades que atendessem suas maiores dificuldades, quanto da professora preceptora X, que manteve seu apoio sobre o meu trabalho tornando-se uma inspiração, diante do medo, que em alguns momentos senti, de fracassar.” (A.G.)
 - “As orientações por parte da preceptora e da docente orientadora proporcionaram um maior sentimento de segurança quanto à realização das atividades, como também, para a permanência no Programa, no qual, em muitos momentos, a inexperiência levava ao sentimento de incapacidade e frustração.” (A.A.)
4. O papel significativo das reuniões, processos formativos e trocas de experiência que foram realizados na universidade, em articulação com os projetos e atividades na escola.
- “A promoção semanal de espaços de troca de experiências e conhecimentos com os demais membros do Programa Residência Pedagógica na universidade foram essenciais para organizar as atividades de modo a torná-la mais completa e compreendendo os passos a serem dados antes e após a realização das atividades da residência pedagógica.” (A.A.)
5. A importância do contato com a especificidade da EJA e de seus educandos.
- “A experiência por mim vivida na Residência Pedagógica foi de grande valia, pois foi por meio dela que esclareci dúvidas sobre a educação de jovens e adultos, também por meio desta tive a chance de conhecer um dos espaços de atuação do pedagogo, espaço este que ainda não havia tido contato desde os primeiros anos da graduação.” (A.C.)

- “Como a experiência é ímpar, quando se refere à atuação de professores na Educação de Jovens e Adultos, a troca de conhecimento por parte dos professores se faz recompensada quando se vê a vontade de aprender e a gratidão por parte dos alunos da sala, se fazem visíveis a valorização e as superações tão latentes neste específico ambiente escolar.” (G.S.M.)

Além de ressaltar a importância do Programa para a sua formação, os residentes apresentaram sugestões para melhoria do curso de Pedagogia, dentre as quais podem ser destacadas:

- “Uma sugestão que gostaríamos de propor é o aprofundamento da formação no âmbito das relações étnico-raciais, pois pudemos constatar que os conflitos gerados a partir dessa temática são constantes na instituição escolar.” (J.C.S.)
- “O curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAR) deixa a desejar na questão da matéria de alfabetização, pois o curso nos oferece apenas sessenta horas, pude concluir ser insuficiente para habilitar futuros professores para lidar com a alfabetização no contexto que se encontra nossa educação pública atual, onde são inúmeras as dificuldades no processo de alfabetização e letramento, seja na educação infantil, seja na Educação de Jovens e Adultos (EJA).” (I.C.P.)
- “As minhas sugestões como aluna do curso de Pedagogia são referentes a abordagens e aprofundamentos em todas as possíveis áreas de atuação do pedagogo, não focando somente no ensino regular, mas também na educação do campo, educação em comunidades indígenas e na EJA também, pois desta maneira o aluno fica preparado para lidar com as mais diferentes situações. [...] Durante todo o curso, o foco foi sempre voltado para a infância e a criança, em momento algum tivemos uma aula específica que tratasse de EJA.” (A.C.V.)

Considerações finais

A realização do Projeto de Residência Pedagógica tendo como foco a questão da alfabetização representou um desafio inicial pelo fato de que as abordagens e pesquisas que configuram os saberes acadêmicos nessa área não correspondem necessariamente às orientações oficiais das redes de ensino e tampouco às práticas das alfabetizadoras.

Nesse sentido procuramos criar um espaço de diálogo respeitoso com os sujeitos envolvidos, em uma perspectiva de aprendizado mútuo e troca de saberes.

Outro desafio decorreu da formação inicial dos licenciandos de Pedagogia da Unesp campus Araraquara, que apresenta uma carga horária insuficiente para preparar adequadamente para o ensino da leitura e escrita, como apontado em um dos depoimentos. No caso da EJA, as características dos estudantes e da modalidade também são pouco conhecidas pelos licenciandos, que não encontram na estrutura do seu curso disciplinas voltadas para essa área.

A atuação dos residentes junto a estudantes de EJA com maiores dificuldades de aprendizagem, se por um lado gerou uma expectativa um pouco irrealista de que pudessem trazer soluções de curto prazo para essas dificuldades, por outro lado possibilitou uma intensa vivência de situações de planejamento, regência de aulas e avaliação pedagógica desses alunos. Os diversos projetos de residência desenvolvidos, tais como o plantão de dúvidas e o uso mais sistemático das TIC como recurso pedagógico, trouxeram resultados efetivos e criaram condições para que a experiência de ensino dos residentes pudesse ser realizadora, superando medos e inseguranças comuns nessa fase da formação para o trabalho docente.

Por fim, a atuação das preceptoras, as reuniões frequentes, as atividades complementares de formação e todo o conjunto de ações articuladas que foram desenvolvidas contribuíram para oferecer uma formação mais sólida para os residentes, bem como para fortalecer os vínculos entre a universidade e a escola pública de ensino fundamental.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3rFu9Jj>. Acesso em: 04 out. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3rFKi1F>. Acesso em: 04 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital CAPES nº 06/2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3V2t6PW>. Acesso em: 04 out. 2022.

CALLEGARI, C. Radicalizar o pacto pelas crianças do Brasil. **Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada**. Disponível em: <https://bit.ly/3rtTW5X>. Acesso em: 04 out. 2022.

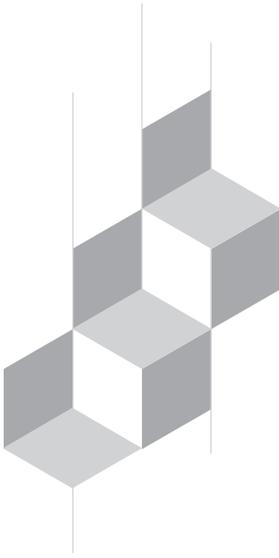
GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/31virGw>. Acesso em: 04 out. 2022.

MARCELINO, F. T. O menino que descobriu o vento. **Revista Holos**, Natal, v. 8, p. 1-3, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3EziyiI>. Acesso em: 04 out. 2022.

PRIOSTE, C. O homo zappiens e o uso dos dispositivos televisuais: possíveis impactos no processo de alfabetização. **Conhecimento e Diversidade**, v. 9, n. 18, p. 73-88, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3y22JyM>. Acesso em: 04 out. 2022.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3lHSryN>. Acesso em: 04 out. 2022.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.



CAPÍTULO 15

O ensino de ciências por investigação na formação inicial de professores: vivências e práticas no Programa Residência Pedagógica

Eglie Rodrigues

Eledir da Cruz Martins

Enios Carlos Duarte

A escola tem um papel relevante para que os estudantes desenvolvam habilidades que contribuam para a identificação de fontes confiáveis de informação acerca de temas científicos. Para isso, é necessária uma formação escolar que permita ao indivíduo desenvolver autonomia no processo de construção do entendimento sobre o conhecimento científico. Tal autonomia deve, necessariamente, passar por uma criticidade do educando estimulada por quem lhe ensina. Freire (1996) afirma que ensinar exige respeito à autonomia do educando, vai além do tratamento do conteúdo, devendo oferecer condições para construção do conhecimento de forma crítica e reflexiva.

Lemke (2006) defende que a educação, em especial o ensino de ciências, deve ter como objetivo a promoção da melhoria da vida das pessoas, garantindo padrões mínimos de bem-estar social a todos. Além disso, deve oferecer maiores oportunidades para desenvolvimento de habilidades e talentos para serem usados a serviço da sociedade e dos ecossistemas do nosso planeta.

Um motivo que acreditamos ser uma possível razão que justifica o empreendimento social e político empregado no ensino de ciências está associado ao fato de que a ciência está intimamente relacionada ao cotidiano da população, interferindo em diversos aspectos na esfera social, profissional e ambiental. Além disso, é importante que os indivíduos reconheçam as ciências como empreendimento social humano de sucesso. Assim, oportunizar ao estudante, desde a infância, uma educação científica

formal ou não formal de qualidade, poderá contribuir para o pleno exercício da cidadania empoderando o indivíduo para a tomada de decisões que envolvem aspectos relacionados a temas científicos como o próprio cuidado com o meio ambiente, em escala local, regional e global.

São diversos os contextos socioambientais e tecnológicos que demandam o entendimento de conhecimentos científicos para serem compreendidos e avaliados. O equilíbrio entre os objetivos de aprendizagem conceituais, epistêmicos e sociais do conhecimento científico propostos por Duschl (2008) pode favorecer a negociação de significados e sentidos e, posteriormente, pode conduzir o estudante à resolução de situações-problemas que articulam as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente.

O domínio conceitual refere-se às estruturas conceituais e aos processos cognitivos utilizados pelos educandos para as explicações do mundo natural. O domínio epistêmico compreende o uso das estruturas de geração do conhecimento científico, como a coleta de dados, o uso de evidências, de princípios e teorias para explicar um fenômeno e utilizarem dados como evidências para construir afirmações. O domínio social, por fim, trata das oportunidades relacionadas à comunicação de ideias e entendimentos científicos realizados por meio das discussões (DUSCHL, 2008).

Nessa perspectiva, o ensino de ciências deve almejar o processo de alfabetização científica definida por Sasseron como sendo a forma pela qual os alunos devem

interagir com uma nova cultura, com uma nova forma de ver o mundo e seus acontecimentos, podendo modificá-lo e a si próprio, através da prática consciente propiciada por sua interação, ancorada em noções e conhecimentos científicos e sobre ciências (SASSERON, 2008, p. 12).

Em outras palavras, entendemos que a alfabetização científica possui como objetivo formar estudantes para a vida em sociedade com participação cidadã, crítica e responsável. Uma perspectiva de construção de conhecimento mais global e mais completa da ciência permitirá ao cidadão tornar-se mais crítico, sabendo posicionar-se frente às questões científicas. Podemos incluir nessas questões temas como o uso dos recursos naturais, como água, minérios, o cuidado com a saúde da população e diversos outros temas relacionados com a ciência e nosso cotidiano.

De forma geral, Sasseron e Carvalho (2011) propuseram três eixos estruturantes da alfabetização científica: 1) compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais; 2) compreensão da natureza da ciência e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática; 3) entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente.

Nesse sentido, almejar o processo de alfabetização científica no ensino de ciências é, de certa forma, permitir que os estudantes aprendam sobre ciências para além dos conceitos, leis e teorias científicas. É envolvê-los na compreensão dos processos relativos ao desenvolvimento da ciência para permitir ações críticas, investigativas e analíticas que servirão de subsídios para as aplicações dos saberes construídos pela ciência. De certa forma, embora o processo de alfabetização científica não se esgote no espaço de sala de aula, seus eixos estruturantes (SASSERON; CARVALHO, 2011) e as três grandes dimensões dos objetivos do ensino de ciências (DUSCHL, 2008) devem orientar o desenvolvimento curricular do ensino de ciência no espaço da sala de aula.

Dado que o processo de alfabetização científica contempla não apenas os aspectos relacionados aos conceitos, mas também os da própria natureza da ciência e suas relações com a tecnologia, sociedade e ambiente, então, as atividades didáticas que irão compor a disciplina de ciências deverão contemplar atividades relacionadas com os três eixos da alfabetização, e não um ensino de ciências pautado na memorização de termos e conceitos.

O ensino de ciências por investigação tem sido considerado como uma abordagem eficaz na perspectiva da promoção da alfabetização científica, uma vez que oportuniza o contato do estudante com os saberes provenientes de estudos da área, as relações e os condicionantes que afetam a construção de conhecimentos científicos em uma larga visão histórica e social (SASSERON, 2015). Diante disso, torna-se necessário garantir que os estudantes não apenas se apropriem dos termos, conceitos e teorias, como também compreendam a natureza do conhecimento científico e as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (SASSERON; CARVALHO, 2011).

Fundamentado na problematização efetivada e nas interações discursivas entre os sujeitos epistêmicos da sala de aula, o ensino de ciências por investigação corrobora para que o aluno percorra um caminho investigativo propondo hipóteses, coletando e analisando dados, elaborando e comunicando argumentos estabelecidos a partir das conexões entre os resultados obtidos (CARVALHO, 2019).

Essa abordagem didática (SASSERON, 2015) de ensino fornece liberdade intelectual ao estudante, uma vez que os incentiva a pensar de maneira autônoma. Sequências de ensino investigativo podem ser planejadas atribuindo menor ou maior grau de autonomia ao estudante; dessa forma, ocorre uma alternância entre o protagonismo do professor para o estudante, como é proposto por Carvalho (2014) e Banchi e Bell (2008) em seus trabalhos de graus de liberdade e grau de abertura para atividades investigativas, respectivamente.

O enfrentamento realizado pelos alunos diante da problematização, em um contexto de ensino de ciências por investigação, resulta no desenvolvimento de explicações coletivas e incorporação de práticas comuns às comunidades científicas (DUSCHL, 2008; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, 2014; KELLY; LICONA, 2018). O engajamento de

estudantes por meio de propostas didáticas pautadas no ensino de ciências por investigação contribui para a compreensão de que o conhecimento científico é produto de interações sociais e que ocorrem por meio de processos de proposição, comunicação, avaliação e legitimação do conhecimento científico (KELLY; LICONA, 2018).

Para a implementação de propostas didáticas para a sala de aula em uma abordagem didática do ensino de ciências por investigação, Pedaste e colaboradores (2015) propuseram a estrutura do ciclo investigativo por meio de uma significativa revisão bibliográfica em que organizaram o ciclo investigativo em cinco fases que correspondem a: orientação, que compreende o estímulo à curiosidade dos estudantes em relação ao tema que será investigado; contextualização, que é a fase de apresentação da pergunta de investigação e a possibilidade de elaboração da hipótese para explicá-la; a seguir, a fase de investigação, que compreende os processos de planejamento, exploração, investigação, coleta e análise de dados; e a conclusão, que é a fase final, quando os estudantes deverão elaborar suas conclusões pautadas nas análises realizadas. Permeando todas as demais fases do ciclo investigativo, os autores apontam a fase de discussão que é caracterizada pelas comunicações e reflexões ao longo de todo o processo investigativo.

Ao olharmos para a ciência ensinada na escola e a ciência praticada em laboratórios ou em institutos de pesquisa, fica evidente o estrondoso espaçamento entre uma e outra. Esse distanciamento é merecedor de atenção, pois, segundo Munford e Lima (2007), aprender ciências é intrínseco ao interagir com práticas realizadas por cientistas. Um dos modos efetivos para minimizar esse distanciamento entre a ciência ensinada na escola e a ciência praticada por cientistas reside em implementar na instituição escolar as abordagens investigativas no ensino de ciências, pois a investigação auxilia os alunos a compreenderem ciências e a amplificar o raciocínio científico.

O objetivo deste texto não é defender a formação de cientistas mirins no espaço escolar, mas sim oportunizar contextos didáticos nos quais os estudantes se apropriem da linguagem e da forma de produzir conhecimentos científicos.

Trivelato e Silva (2011) defendem que os estudantes devem se apropriar da cultura científica. Esse processo deve ser estimulado desde os anos iniciais da escolarização e mediado por alguém que já tenha certo domínio dessa cultura. Nesse sentido, o professor seria o mediador para os estudantes adentrarem a essa cultura, com o objetivo de guiá-los em seus estudos, questionar os resultados de seus experimentos, ajudá-los a entender e elaborar explicações e argumentos.

Portanto, em um programa de formação inicial de professores, são necessários o desenvolvimento de saberes docentes inerentes à condução dos estudantes ao processo de apropriação da cultura científica e da alfabetização científica. Diante disso, o objetivo do presente artigo é refletir sobre a abordagem do ensino de ciências por investigação na formação inicial de professores, considerando os desafios e possibilidades do fazer docente na construção do conhecimento científico, a partir das vivências e práticas desenvolvidas no PRP.

O subprojeto Ciências Biológicas do PRP/Unasp

No presente artigo, apresentamos as vivências e práticas desenvolvidas a partir do subprojeto ciências biológicas - formação inicial de professores de ciências e biologia no Unasp campus SP, cujos objetivos, com base no projeto institucional do PRP-2018/2019, destacamos a formação de uma comunidade de aprendizagem e prática que envolveu docentes universitários, professores da educação básica e discentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, com o propósito de desenvolver saberes docentes acerca do ensino de ciências por investigação para promoção do processo de alfabetização científica.

O referido subprojeto era constituído por 24 residentes bolsistas e dois voluntários, três professores preceptores das escolas-campo, dois docentes colaboradores e um docente orientador da IES, além de um coordenador institucional. As atividades desse subprojeto foram realizadas em duas escolas públicas localizadas na zona sul da cidade de São Paulo, envolvendo 2.372 alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. A escolha por escolas públicas como parceiras, além de uma exigência da Capes, baseia-se no compromisso ético e político em preparar profissionais que contribuam com educação escolar de qualidade para todos. Para o desenvolvimento das atividades, foi elaborado um plano de trabalho constituído por: oficinas de fundamentação teórico-prática e planejamento, atuação em atividades didáticas no ambiente escolar e registros, relatório e avaliação.

Durante as oficinas de fundamentação teórica que permearam todo o período da realização do PRP do subprojeto de ciências biológicas, foram oportunizados aos residentes leitura, discussão, análise e fichamento de textos que abordam temáticas como alfabetização científica, ensino de ciências por investigação, assuntos relacionados às unidades temáticas das ciências da natureza, previstas na Base Nacional Comum Curricular para posterior elaboração de atividades didáticas aplicadas ao ambiente escolar, e, também, apresentação dos relatos de experiências em eventos de iniciação científica – Encontro de Iniciação Científica (Enaic) e I Encontro Tricampi da Residência Pedagógica ocorridos no ano de 2019. Desse modo, buscou-se mobilizar ao mesmo tempo o conhecimento teórico e a prática pedagógica com vistas a contribuir com a prática reflexiva que permeia o saber docente. Nesse sentido, concordamos com a definição de Tardif (2014, p. 36) sobre o saber docente:

É um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional (saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, ciência da educação e de saberes pedagógicos), de saberes disciplinares (saberes mais específicos transmitidos por diversos campos do conhecimento), saberes curriculares (objetivos, conteúdos e métodos definidos pela própria instituição de ensino) e saberes experienciais (práticos, saber-fazer, saber-ser).

Dentre as diversas atividades desenvolvidas no PRP, foram oportunizadas aos residentes a elaboração de atividades como desenvolvimento, aplicação e avaliação de sequências didáticas investigativas, jogos com viés investigativo, experimentação didática, modelagem e dioramas, mapeamento conceitual, e regência em sala de aula acompanhada da presença dos professores preceptores em turmas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, e posterior trocas de experiências em reuniões mensais de avaliação, com a presença dos residentes, professores preceptores, professores colaboradores e docente orientador do subprojeto de ciências biológicas. Tais práticas se justificam por considerarmos relevante para a formação pedagógica do residente, a vivência da realidade que envolve o exercício da profissão docente, e a contínua reflexão de suas práticas pedagógicas, as quais possibilitam momentos de trocas entre os residentes e as demais partes envolvidas no PRP conforme será detalhado a seguir.

Vivências e práticas no subprojeto ciências biológicas

No tempo de vigência do Programa, os alunos participantes realizaram diversas atividades no espaço escolar, como ambientação e entrosamento com as atividades acadêmicas propostas. Tinham também como requisito realizar cem horas de aula como regentes, que foram distribuídas em turmas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, conforme necessidade e indicação dos professores preceptores. Como trabalhou-se com o viés do ensino por investigação, as aulas se concentraram basicamente em três didáticas: aula prática, que poderia ser demonstrativa ou “mão na massa”, jogos didáticos, e aulas expositivas-dialogadas, permeadas com recursos tecnológicos.

Durante o período de vigência do Programa, os residentes participaram de dois encontros para socialização das práticas e dos relatos das vivências que estavam tendo em sala de aula, onde tiveram a oportunidade de trocar experiências a respeito de suas regências com outros residentes do mesmo curso e de outros cursos, também envolvidos no Programa.

Nesse contexto de formação inicial de professores de ciências e biologia, destacamos alguns exemplos de vivências em sala de aula utilizando metodologias que envolvessem os alunos e despertasse neles a curiosidade em aprender ciências, conforme apresentamos a seguir.

Os residentes 1 e 2 trabalharam com o conceito de dengue usando o jogo didático como metodologia com os alunos dos sextos anos. O objetivo era promover a conscientização sobre a importância da prevenção contra o mosquito *Aedes aegypti* através de imagens demonstrando situações e locais onde o mosquito se prolifera e se reproduz, além de compreenderem como funciona o ciclo de vida, a transmissão, o agente

transmissor, entre outros fatores que envolvem essa doença. Para tanto, foi construído pelos residentes uma espécie de semáforo:

“Foram feitos cartõezinhos amarelos (cuidado), vermelhos (perigo) e verdes (protegido) utilizando o EVA. Também foram impressas seis imagens apresentando situações de risco, de prevenção e de cuidado em relação à dengue, que foram coladas na lousa e numeradas de 1 a 6. Além disso, elaboramos cerca de quinze questões, que foram colocadas em uma caixinha, a respeito da transmissão, do agente transmissor, da prevenção, sintomas, ciclo de vida, entre outros aspectos da doença. A turma foi dividida em três grupos (1, 2 e 3), distribuimos uma folha e alguns cartõezinhos da cor amarela, vermelha e verde para cada grupo. As perguntas foram sorteadas e os alunos deveriam relacionar a imagem da lousa com a cor do cartão (amarelo, vermelho e verde) de acordo com cada situação apresentada, indo até a lousa e colando o cartãozinho no local correto. Também havia outras questões e cada grupo deveria escrever a resposta em uma folha. Ao ler as perguntas, nós deixamos dois minutos para eles pensarem e discutirem entre eles, respondendo à pergunta. Nas aulas subsequentes, foi aplicada uma avaliação escrita com os conteúdos trabalhados no jogo, na qual verificou-se um alto índice de aproveitamento. O mais importante foi verificar que o envolvimento dos alunos na atividade foi de 100%, interagindo entre si, discutindo e trabalhando em equipe”. (RELATO DE EXPERIÊNCIA - RESIDENTES 1 e 2)

Segundo os residentes 1 e 2, “foi uma aula inesquecível para nós, pois foi gratificante ver o envolvimento de todos na sala”. Esse relato traz evidências da articulação entre os referenciais teóricos estudados em nossa comunidade de aprendizagem e os aspectos práticos contemplados no Programa, uma vez que os residentes, a partir de referenciais teóricos, elaboram, aplicam e avaliam suas intervenções didáticas. Peres (2003) aponta que, para o desenvolvimento da autonomia docente, faz-se necessário ter uma postura reflexiva e crítica acerca do fazer docente. Para a autora, a formação inicial deve promover a articulação entre teoria e prática para que o futuro professor desenvolva a sua identidade profissional apropriando-se do conhecimento teórico a seu favor.

Já as residentes 3 e 4 trabalharam com aulas práticas no nono ano do ensino fundamental, onde propuseram o estudo das funções inorgânicas – ácidos, bases, sais e óxidos. A princípio, depois de uma aula teórica sobre o assunto, os alunos receberam cartões contendo fórmulas moleculares de várias substâncias inorgânicas. Eles foram instruídos a analisar as fórmulas e achar possibilidades de agrupar características semelhantes observadas nas mesmas. Depois de discussões entre eles, chegaram à conclusão de que se formariam quatro grupos de substâncias semelhantes, de acordo com as características das fórmulas moleculares. Nesse momento, houve uma intervenção das residentes, que explicaram os tipos de funções inorgânicas e suas características.

A seguir, em outra aula, os alunos foram orientados a levar para a escola produtos existentes no seu cotidiano, como detergente, água com gás, refrigerante, água sanitária, vinagre, limão e leite de magnésia. Ocorreu um experimento com o objetivo de identificar ácidos e bases utilizando indicador de repolho roxo e pediu-se que observassem a mudança de cor e propusessem explicações para o ocorrido. Com a interação entre os grupos e as residentes, os alunos chegaram à conclusão que o extrato de repolho roxo reagia de forma diferente quando em contato com ácidos ou bases. Dessa forma, eles puderam perceber, na prática, a ação dos indicadores ácido-base e determinar qual a função inorgânica de uma substância aleatória. Ao final da atividade, foi aplicada uma avaliação escrita, com os conteúdos abordados, em que foi possível perceber total envolvimento e aprendizado dos alunos.

Os residentes 5 e 6 propuseram uma atividade investigativa que permitiu aos alunos verificar experimentalmente a permeabilidade de diferentes tipos de solo, os quais foram associados aos biomas da mata atlântica e da caatinga. Com essa atividade, eles puderam tocar e identificar as diferenças de granulação, cores e cheiros de tipos diferentes de solo e testar sua permeabilidade usando garrafas pet cortadas na forma de funil e fazendo-se passar água pelas diferentes amostras. Nas palavras dos residentes, “houve o envolvimento dos alunos, desenvolvendo a curiosidade, que contribuiu para a construção de novas ideias. Essa abordagem de ensino estimulou muito mais os alunos, pois os envolveu em troca de experiências e opiniões”

O último exemplo trata da experiência da residente 7, que trabalhou com os alunos do nono ano o conceito de densidade, usando discussão com exemplos do dia a dia e experimentos feitos em sala de aula. Inicialmente foi colocada a questão: como os barcos de grande porte têm a capacidade e conseguem se manter na superfície do oceano sem afundar? Houve uma discussão entre os alunos, que puderam colocar suas ideias e propor hipóteses. A seguir, foi proposta uma experiência usando dois ovos, água pura e água com sal; cada ovo foi colocado em um copo, um contendo água pura, e o outro contendo água e sal.

A partir das observações, resgataram-se as ideias iniciais de como o comportamento dos elementos podem se modificar dependendo de onde estão. Assim, foi aberto espaço para a discussão de outros fenômenos encontrados no dia a dia, como o feijão e seu processo de cozimento, o óleo de cozinha em contato com a água, a relação dos icebergs com o gelo, e o fato de a água em estado líquido e sólido ter densidades diferentes. Para finalização da atividade, foi aplicado um teste escrito no qual se constatou que os conceitos foram bem entendidos pelos alunos, bem como as extrapolações utilizando o mesmo conceito.

Foram muitas outras experiências bem-sucedidas, confirmando que o uso de abordagens investigativas é muito bem aceito pelos estudantes, e pode oportunizar um aprendizado significativo sobre o conhecimento científico do mundo natural. Para além

do uso de abordagens didáticas e investigativas, retomamos aqui as discussões apresentadas por Sasseron (2015), que defende que o ensino de ciências por investigação não é uma metodologia didática, e sim uma abordagem de ensino. Verificamos que os residentes procuraram desenvolver essa abordagem de ensino, de acordo com Pedaste e colaboradores (2015), trazendo uma diversidade de temas e recursos metodológicos para o desenvolvimento do ciclo investigativo.

Esses resultados nos apontam que não podemos associar o ensino de ciências por investigação apenas a atividades experimentais no contexto de sala de aula, mas é importante partirmos de diversos recursos metodológicos que contribuam para que os estudantes, com base em situações-problema, possam coletar, manipular e analisar dados a fim de elaborarem explicações e argumentos acerca do mundo natural. A utilização de textos, jogos didáticos e aulas dialogadas podem ser utilizadas dentro de propostas investigativas.

Explicitam-se de modo claro nos recentes documentos curriculares nacionais da área de ciências da natureza na BNCC as orientações sobre abordagens de ensino pelo viés da investigação. Entretanto, acreditamos que os programas de formação inicial e continuada ainda necessitam ser aperfeiçoados para o desenvolvimento de saberes necessários do ensino por investigação e a promoção da alfabetização científica em todos os seus eixos estruturantes.

Segundo Kang, Bianchini e Kelly (2013), a dificuldade na implementação do ensino de ciências por investigação nas aulas está relacionada ao fato de que a maioria dos professores não teve experiência em aprender ciências por meio da abordagem investigativa ao longo do seu período de formação acadêmica. Com base nisso, a formação inicial de professores torna-se um elemento central na preparação de futuros professores capazes de planejar e executar atividades com uma abordagem investigativa. Estudos realizados por Capps e Crawford (2013) apontam que os professores apresentam dificuldades de implementar o ensino por investigação nas suas práticas diárias de sala de aula, sendo uma abordagem de ensino que se torna desafiadora para professores bem motivados e qualificados.

Para Asay e Orgill (2010), é importante que os licenciandos pratiquem a implementação do ensino de ciências por investigação durante o seu percurso de formação inicial, acompanhados e apoiados por seus formadores. Capps e Crawford (2013) defendem que o sucesso da implementação dessa abordagem de ensino no contexto da formação inicial pode ser potencializado em contextos de parcerias entre as instituições de ensino superior e a escola de educação básica, onde as práticas pedagógicas são colocadas em contexto real.

Por fim, fizemos uma seleção das declarações que constaram do relatório final dos alunos residentes sobre as impressões deles sobre o Programa, de maneira geral, e a repercussão na vida acadêmica deles. Concentramos as declarações dos residentes em dois pontos: suas impressões pessoais sobre o Programa e como sua formação foi impactada por ele, a partir de suas experiências da vivência na escola, como demonstrado abaixo:

- “Proporcionou experiências fantásticas dentro das escolas, de tal modo que me trouxe um novo olhar sobre o papel do professor, bem como a sua fundamental importância para a formação de cidadãos.” (Residente 1)
- “Foi de fundamental importância para o aperfeiçoamento profissional dos alunos residentes, pois ofereceu a oportunidade de conhecer na prática como funciona o ambiente de sala de aula na concepção de um docente, enfatizando sempre o que era visto na faculdade, só que apenas na teoria.” (Residente 2)
- “Proporcionou momentos de aprendizagem, correção, desenvolvimento e flexibilidade que possivelmente não seriam vividos nessa intensidade de maneira nenhuma em sala de aula na faculdade.” (Residente 3)
- “Contribuiu grandemente para minha formação profissional como licencianda em biologia, mostrando como é a realidade em sala de aula, nos aproximando dos professores preceptores, é como se eles fossem nossos guias, mas de uma forma que precisávamos deles, eles mostravam que nós também éramos importantes, que auxiliávamos e ao mesmo tempo poderíamos receber a experiência dele para que se tornassem nossas experiências.” (Residente 4)
- “A experiência em aquisição, com cada aula acompanhada, observação da postura do professor e o desenvolvimento dos educandos, bem como a familiarização com o ambiente escolar cotidianamente, acrescenta de forma imensurável a formação como professor.” (Residente 5)
- “Participar da vida escolar desde o momento de sala de aula até nas reuniões de planejamento e conselhos de classe.” (Residente 6)
- “Momentos entre professores e residentes, com relatos de sua jornada, o início da sua experiência, quais situações foram marcantes para seu progresso e persistência na área educacional.” (Residente 7)
- “O Programa forneceu grandes oportunidades e abriu diversas portas para o conhecimento, interação com outros residentes e me trouxe um vasto campo de conhecimento e me possibilitou o compartilhamento de experiências.” (Residente 8)
- “A oportunidade de reger aulas para turmas de ensino fundamental ao médio, em diferentes classes, com assistência de diferentes preceptores, compreendendo a necessidade e estrutura da escola, sua realidade, carências, traz

- aprendizado consideráveis e essenciais para adequar expectativas do ramo profissional, atender as especificidades que podem surgir de acordo com o perfil do aluno ou turma, além de ampliar uma série de aulas, metodologias e ideias para aplicar e agregar a um portfólio profissional.” (Residente 9)
- “Lidar de forma madura com os alunos e enxergar que minha missão como futura docente da área de ciências e biologia é ensinar, conscientizar e desenvolver senso crítico e científico nos alunos.” (Residente 10)
 - “O Programa contribuiu com o crescimento pessoal e de formação profissional; porém, sobre todos esses ganhos, certamente os alunos que receberam as intervenções, diversidade de aplicações e metodologias e criatividade no ensino, foram os maiores beneficiados, incentivados a tomar gosto pela ciência, assim como nos sentimos uma primeira vez.” (Residente 11)
 - “A participação no Programa da Residência Pedagógica trouxe experiências muito ricas para a minha formação acadêmica e profissional como futura professora; o convívio diário dentro da sala de aula com o tempo, capacita o profissional para atuar com mais seriedade, responsabilidade, convicção, confiança e autonomia, permitindo que desenvolva um ótimo trabalho, sempre buscando um aperfeiçoamento profissional, para lidar com as dificuldades e superar os desafios que vão surgindo ao longo do tempo.” (Residente 12)
 - “O convívio com os outros residentes e outros professores fixos da escola trouxe uma visão que como futuros docentes podemos trabalhar juntos através de assuntos interdisciplinares e multidisciplinares, onde um único assunto pode ser trabalhado em várias maneiras diferentes, capazes de desenvolver diversas habilidades nos alunos, permitindo que o aluno faça associação desses conteúdos com o seu cotidiano e alcance vários objetivos dentro das matérias.” (Residente 13)
 - “Hoje, através do Programa, me sinto mais preparada para enfrentar o mercado de trabalho, reconheço melhor a nobreza da profissão de professor e o quanto importante e bonito é o ato de ensinar e de compartilhar os conhecimentos obtidos através de anos de estudo. Ter essa oportunidade, acredito que foi a alavanca para o início de uma vida promissora dentro da carreira da educação.” (Residente 14)

Pela reprodução da fala dos alunos em relação às suas experiências em sala de aula, podemos perceber que o tempo em que estiveram imersos no cotidiano escolar desmistificou a ideia que muitos têm de professores e de sala de aula, que seria de puros

canais de transmissão de conteúdos. Na rotina do professor existem muitas outras demandas que não essa, mesmo porque o aluno não está ali na escola simplesmente para absorver conhecimentos, mas o tempo de convívio nesse local conta como construtor de sua experiência de vida, fato que foi muito bem sinalizado pelos residentes. Não bastou ter o conhecimento teórico sobre biologia, mas uma vivência emocional que só pode ser abarcada pela permanência diária nesse ambiente.

Faria e Diniz-Pereira (2019) fazem uma comparação do PRP com a formação dos médicos que têm em seu currículo acadêmico um período de residência, quando são imersos no ambiente hospitalar. Assim, para Pacca e Horii (2012, p. 746):

A acessibilidade dos residentes aos especialistas mais experientes; a conquista do olhar do paciente com confiança no profissional mais graduado, na ação com o paciente; a segurança do profissional em formação se construindo paulatinamente na prática até chegar a autonomia responsável; a postura que passa do apoio exclusivo na racionalidade técnica para outra mais humana e focalizada no paciente; uma concepção mais investigativa e menos definitiva das “verdades” já estabelecidas; a aceitação de possíveis diferentes visões a serem consideradas e discutidas; além de algumas outras ainda a serem exploradas no conjunto de dados gerados com as entrevistas. Transpondo para a formação continuada de professores, estaríamos falando da condição do professor reflexivo da sua prática que, para Schon, seria o professor talentoso equiparado ao artista, ao músico, original e criativo.

Na análise dos depoimentos dos residentes do PRP no subprojeto ciências biológicas, observamos exatamente essa situação, pois os residentes se sentiram parte do sistema da escola, inda que amparados pelos preceptores e orientadores, vivenciaram o genuíno aprender-fazendo. A vivência prática desde a formação inicial torna-se necessária para a construção da identidade profissional docente, que se (re)constrói ao longo da própria trajetória de atuação, na prática cotidiana da sala de aula.

Nesse contexto, Tardif (2014) explica que o exercício da docência engloba diferentes saberes como saberes de formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais, sendo este último apropriado no desenvolvimento das práticas que envolve o trabalho docente. Segundo o autor, os saberes experienciais são “saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. São saberes práticos” (TARDIF, 2014, p. 48). Entretanto, não menospreza os demais saberes, pelo contrário, todos contribuem e são incorporados à experiência individual e coletiva do docente, sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Neste sentido, Carvalho e Gil-Perez (2001) explicam que na formação inicial dos professores deveriam ser incluídas experiências de tratamento de novos domínios, para os quais não se possui, logo de entrada, a formação científica requerida, mas que se

adquire ao longo da vida profissional. Assim, salientamos mais uma vez a importância do PRP para a própria formação do futuro docente, conforme já elucidado.

Outra contribuição de Carvalho (2019) sobre o fazer docente é no que diz respeito à abordagem didática investigativa, na qual o professor busca transformar a sala de aula em um espaço investigativo, onde o aluno, durante as aulas, é estimulado a buscar soluções para os problemas apresentados. Dá-se ao aluno a oportunidade também de saber-fazer, estimulando a construção de novos conhecimentos, conforme foi observado nos relatos dos residentes.

Inda que seja um trabalho árduo, tanto para professores experientes como para professores iniciantes na carreira docente, a abordagem investigativa contribui não somente com o aprofundamento do conteúdo, mas com a autonomia do educando e com a aprendizagem significativa. E no que tange à formação inicial docente, a abordagem investigativa contribui, além dos saberes docentes já apresentado nesse texto, também com a própria formação dos futuros docentes para que possam apropriar-se do saber-fazer ciência em sala de aula.

Considerações finais

O subprojeto ciências biológicas do PRP 2018-2019 do Unasp se propôs a refletir sobre os principais referenciais que englobam o ensino de ciências na perspectiva do ensino por investigação, tomando como norte principal o processo e promoção da alfabetização científica. Uma comunidade de aprendizagem se formou a partir dessa temática por meio de todos os sujeitos envolvidos no subprojeto, desde os professores da IES, os residentes, os professores preceptores e os estudantes das escolas-campo. Nesse contexto, foi possível contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de ciências sobre um olhar atento à formação inicial dos residentes.

Ao analisar os resultados, verificamos uma apropriação teórica e prática da nossa comunidade de aprendizagem nos aspectos relacionados à abordagem do ensino de ciências por investigação em diversos aspectos metodológicos, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas científicas e epistêmicas dentro dos ambientes escolares.

Entretanto, é perceptível que ainda se faz necessário um aperfeiçoamento nos aspectos da formação inicial, tomando como norte os três eixos da alfabetização científica. Para além de elaborar e desenvolver propostas didáticas que priorizem a compreensão de conceitos, leis e teorias científicas, como foram evidenciadas nas regências ministradas pelos residentes, faz-se necessário o aperfeiçoamento de propostas formativas para a compreensão da natureza da ciência e as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, utilizando aspectos da história da ciência e das questões socio-científicas no âmbito do espaço da sala de aula.

O PRP oportunizou aos licenciandos residentes de Ciências Biológicas a possibilidade de experimentar e vivenciar o espaço escolar com o acompanhamento dos professores preceptores que contribuíram sobremaneira com o desenvolvimento de saberes necessários à construção da identidade e exercício profissional dos futuros professores de ciências e biologia em formação.

Referências

ASAY, L.; ORGILL, M. Analysis of essential features of inquiry in articles published in *The Science Teacher*. **Journal of Science Teacher Education**, 21, 57-79, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3rEVATL>. Acesso em: 04 out. 2022.

BANCHI, H.; BELL, R. The many levels of inquiry. **Science and Children**, v. 46, n. 2, p. 26-29, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3dsNzcf>. Acesso em: 04 out. 2022.

CARVALHO, A. M. P. (org.). **Ensino de ciências por investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de ciências**: tendências e inovações. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAPPS, D. K.; CRAWFORD, B. A. Inquiry-based professional development: What does it take to support teachers in learning about inquiry and nature of science? **International Journal of Science Education**, v. 35, n. 12, p. 1947-1978, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3y0AL6e>. Acesso em: 04 out. 2022.

DUSCHL, R. A. Science education in 3 part harmony: Balancing conceptual, epistemic and social goals. **Review of Research in Education**, v. 32, n. 1, p. 268-291. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3IsiHH7>. Acesso em: 04 out. 2022.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência Pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/31szkC1>. Acesso em: 04 out. 2022.

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

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. Determinism and underdetermination in genetics:

implications for students' engagement in argumentation and epistemic practices. **Science & Education**, v. 23, n. 2, p. 465-484, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3GnMi2q>. Acesso em: 04 out. 2022.

KANG, E. J. S.; BIANCHINI, J. A.; KELLY, G. J. Crossing the border from science student to science teachers: preservice teachers' views and experiences learning to teach inquiry. **Journal of Science Teacher Education**, v. 24, p. 427-447, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3ow4uRB>. Acesso em: 04 out. 2022.

KELLY, G. J.; LICONA, P. Epistemic practices and science education. *In*: MATTHEWS, M. R. (ed.). **History, Philosophy and Science Teaching**. Cham: Springer Nature Switzerland AG, 2018.

LEMKE, J. L. Investigar para el futuro de la educación científica: nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 24, n. 1, p. 5-12, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3ptSZJA>. Acesso em: 04 out. 2022.

MUNFORD, D.; LIMA, M. E. C. C. Ensinar ciências por investigação: em que estamos de acordo? **Ensaio: pesquisa em educação em ciências**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 72-89, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3CthbUe>. Acesso em: 04 out. 2022.

PACCA, J. L. A.; HORII, C. L. A formação continuada e as contribuições da residência médica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 735-747, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3lH2ofP>. Acesso em: 04 out. 2022.

PEDASTE, M.; MÄEOTS, M.; SIIMAN, L.; JONG, T.; RIESEN, S.; KAMP, E.; MANOLI, C.; ZACHARIA, Z.; TSOURLIDAKI, E. Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. **Educational Research Review**, v. 14, p. 47-61, fev. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3lKIEZI>. Acesso em: 04 out. 2022.

PERES, E. T. Escola - campo da prática pedagógica: a formação em serviço e a prática profissional. *In*: SALGADO, M. U. C.; MIRANDA, G. V. (orgs.). **Vereadas - formação superior de professores**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2003. v. 3.

SASSERON, L. H. **Alfabetização científica no ensino fundamental**: estrutura e indicadores deste processo em sala de aula. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

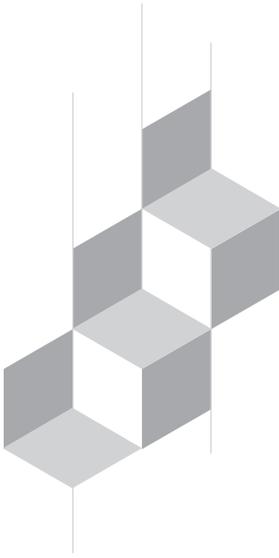
SASSERON, L. H. Alfabetização Científica, ensino por investigação e argumentação:

relações entre Ciências da Natureza e Escola. **Revista Ensaio**, v. 17, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3Ir2zWg>. Acesso em: 04 out. 2022.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/31CkSqK>. Acesso em: 04 out. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVELATO, S. F.; SILVA, R. L. F. **Ensino de Ciências**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. (Coleção ideias em ação).



CAPÍTULO 16

Vivência musical no Programa da Residência Pedagógica nas escolas de Engenheiro Coelho

Ailen Rose Balog de Lima

Ellen de Albuquerque Boger Stencil

O presente capítulo se insere no Programa da Residência Pedagógica (PRP) do Unasp tricampi (Centro Universitário Adventista de São Paulo) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) mediante o edital nº 06/2018. O Programa no Unasp teve a coordenação geral da professora Elize Keller Franco, docente no curso de Mestrado Profissional em Educação (Unasp campus Engenheiro Coelho).

Especificamente no Unasp campus Engenheiro Coelho, que está localizado neste município do interior paulista, o PRP envolveu os cursos de Pedagogia, Música e História. Abordaremos neste capítulo especificamente o subprojeto aprovado para a licenciatura em Música, que teve como docente orientadora a professora Ailen Rose Balog de Lima, que é também professora de estágio nessa licenciatura.

O Programa de música envolveu 24 estudantes que receberam bolsa de R\$ 400,00 mensais durante dezoito meses e mais seis alunos escolhidos, como contrapartida, sem recebimento de bolsa, para desenvolverem projetos nas escolas da rede pública de ensino estadual e municipal.

As preceptoras, que são professoras da escola de educação básica, acompanharam os residentes na escola-campo e a docente orientadora coordenou o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática e os espaços de formação. O Programa de Residência Pedagógica

é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso (BRASIL, 2018a).

Entre os objetivos previstos no documento norteador, estão:

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 diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da Residência Pedagógica (BRASIL, 2018b, p. 1).

A imersão dos estudantes contempla, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhados por um professor da escola campo (preceptor) com experiência na área de ensino do licenciando e orientado por docentes da IES, que colaboram para o desenvolvimento de atividades formativas e didático-pedagógicas que acontecem de três formas: preparação do aluno para participar do Programa e o curso de formação de preceptores; atividades de diagnóstico no espaço escolar; intervenção do residente. As preceptoras e docente orientadora também acompanham os residentes na elaboração de relatórios, portfólios, diários de campo, grupos de pesquisa, registros e anotações. Todas essas atividades são compartilhadas e debatidas mediante relatos de experiência nas aulas da graduação.

Conforme o projeto institucional (2018-2019) encaminhado e aprovado pela Capes, o futuro profissional deve ser capaz de reconhecer o referencial político, filosófico e epistemológico que orienta a sua ação, conquistando sua autonomia profissional, ao imputar o sentido que deseja para a sua prática. Segundo esse documento, o projeto institucional e os subprojetos orientam-se por uma concepção de formação que articula a formação específica com a prática docente, de modo que os licenciandos compreendam o mundo do trabalho e as possibilidades de intervenção nesse contexto. A proposta estimula uma aprendizagem da docência mediada pelo pensamento crítico e reflexivo.

O PRP, articulado aos demais programas da Capes, compõe a política educacional nacional, que tem como premissas básicas o 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.

Nóvoa (2009) defende que a formação dos professores deve acontecer dentro da profissão e indica algumas propostas que visam inspirar os programas de formação de professores. Uma delas é que a “formação de professores deve assumir uma forte

componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar” (NÓVOA, 2009, p. 13). Nessa direção, o autor propõe que a formação aconteça no exercício da profissão ao considerar que muito das aprendizagens apenas se dão na prática cotidiana da escola.

Este texto tem o intuito de apresentar as atividades teórico-práticas desenvolvidas no Programa da Residência Pedagógica no subprojeto de música bem como apresentar a importância para os alunos da licenciatura que participaram de uma prática ativa a cada semana na escola selecionada no período de dezoito meses.

O objetivo principal do subprojeto de música do PRP é antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública com foco na área da educação musical promovendo a formação para o desenvolvimento dos seguintes pontos essenciais: proporcionar ao aluno da educação básica a oportunidade de descobrir ou redescobrir, à medida que toma consciência, o mundo sonoro que está ao seu redor, procurando integrar-se através do desenvolvimento da expressão musical; desenvolver as potencialidades musicais do educando, respeitando a assimilação natural de suas faculdades, e perceber os elementos musicais em atividades de apreciação musical através da voz, corpo, materiais sonoros, brincadeiras, jogos e notações musicais.

Ao longo de toda a história brasileira, a educação musical exerceu papel relevante. A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época (BRASIL, 1997, p. 85). Sendo assim, a vivência musical na educação faz parte da nossa existência como nação. Podemos evidenciar a importância da música sem fazer pesquisa sistematizada, apenas perguntando a uma pessoa se considera a música como um elemento importante para o indivíduo e dificilmente teríamos “não” como resposta. Para tanto, vemos a importância dessa ciência no âmbito escolar.

Schafer (2001) aponta a educação pública como caminho para despoluir a paisagem sonora contemporânea e, ao mesmo tempo, desenvolver a perspectiva estética das pessoas.

Sempre achei que a educação pública é o mais importante aspecto do nosso trabalho. Em primeiro lugar precisamos ensinar às pessoas como ouvir mais cuidadosa e criticamente a paisagem sonora; depois precisamos solicitar sua ajuda para replanejá-la. Em uma sociedade verdadeiramente democrática, a paisagem sonora será planejada por aqueles que nela vivem, e não por forças imperialistas vindas de fora (SCHAFFER, 2001, p.12).

Para Souza (2000, p. 176), “a tarefa básica da música na educação é fazer contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade, sob condições atuais e históricas”. Desta forma, os cursos de formação para a docência em música precisam preparar seus alunos a terem esta conscientização e a romper a dicotomia entre teoria e prática. É

necessário ter em mente as significações culturais e as experiências que os alunos vivenciam em seu cotidiano (SOUZA, 2008).

De acordo com Lopardo (2018), é necessário construir “as rotas do cotidiano” encontradas no transcorrer da vida no dia a dia escolar. Muitas vezes nos deparamos com encruzilhadas as quais exigem mudanças de direção. Outras vezes encontramos momentos do processo de inserção da música na qual as propostas se adaptam ao processo de rotina da classe e a vivência musical se torna parte integrante do currículo da escola.

Nesta perspectiva, Lopardo (2018, p. 50), afirma que “a realidade da vida cotidiana, em qualquer dos espaços/tempos em que ela se dá precisa de um olhar atento a tudo o que nela acontece, se repete, se cria e se inova”. Desta forma, o contato com a realidade é um momento no qual as descobertas, as frustrações, as alegrias e os desafios se combinam e é necessário que tenhamos uma visão apurada sobre os acontecimentos que se tecem dentro da escola.

Pode-se considerar que o primeiro passo para o fortalecimento do ensino de música se dá pela formação docente, já que esta influencia diretamente as práticas pedagógicas propostas pelos professores.

Vivenciando as práticas musicais

As atividades do subprojeto de música visam ao desenvolvimento do licenciando nos múltiplos aspectos do conhecer, ser e refletir. Espera-se que o mesmo apresente uma postura ética e social de forma contínua e pontual. Ao desenvolver as competências e habilidades elencadas, irá articular a cultura organizacional da escola e deverá fazer uma análise crítica dos processos e rotinas no ambiente de trabalho.

Os alunos estagiários do PRP foram divididos em grupos na escola, ocupando dezessete turmas de 4º e 5º anos, tendo duas professoras para acompanhá-los. Cada professora/preceptora ficou responsável por oito alunos e cada dupla de estagiários ficou com uma ou duas classes estabelecidas para desenvolver suas práticas e pesquisas.

Devido à aprovação da lei nº 11.769/2008 para todo o Brasil, a qual efetivou a música como conteúdo obrigatório nas escolas e considerando que o município não tem professores da área, o estágio em parceria ao Programa da Residência Pedagógica se tornou um forte aliado para o ensino de música nas escolas públicas de Engenheiro Coelho, contribuindo não somente para a formação inicial dos estudantes da licenciatura, como também para a formação continuada dos professores na escola-campo, seja por meio do curso de formação de preceptores previsto no PRP ou ainda pela interação com as práticas musicais trazidas pelos licenciandos e o contato com os professores da IES.

O trabalho desenvolvido no subprojeto de música do PRP começou com uma avaliação da escola, observando sua estrutura e necessidades. A partir do diagnóstico

estabeleceu-se que todos os alunos da turma da manhã da Emef Eliza Franco de Oliveira do município de Engenheiro Coelho fariam parte deste programa. A partir disto, foi organizado um plano de ensino para cada turma do projeto, com aulas de musicalização infantil, coral e atividades extraclasse.

Os residentes organizaram materiais como jogos pedagógicos musicais, elaboraram os planos de aulas e iniciaram suas práticas na escola. No início, conheceram as crianças, testaram algumas atividades, aplicaram jogos pedagógicos e organizaram um coral com um repertório bem lúdico, incluindo atividades musicais com muito movimento corporal, de forma que pudessem se divertir e se expressar baseados na imitação, o que contribuiu significativamente para a formação de conceitos musicais como os da propriedade do som (altura, intensidade, timbre e duração). Para desenvolvimento do coral, optou-se pela concepção do ato de musicalizar proposta por Gainza (1988, p. 101), que é “tornar o indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, resposta de índole musical”.

Dessa forma, o objetivo de montarmos um coral infantil na Emef Eliza Franco de Oliveira foi de justamente musicalizar, ou seja, desenvolver o instrumento de recepção (ouvido musical) para tornar os alunos sensíveis e receptivos à música e, assim, desenvolverem a musicalidade de forma significativa, pois algo só passa a ter significado quando relacionado com as vivências, aliadas à compatibilidade com a percepção desenvolvida. O repertório ensinado ao longo do ano teve temas que retratavam o contexto do dia a dia de seus familiares. Esse assunto será abordado com maior clareza no próximo tópico.

É impossível dissociar a vivência do significado; ou seja, algo que a criança viveu passa a ter um valor, um sentido, um vínculo. Dessa forma, criar um coral infantil em que o repertório preparado seja ligado diretamente à vivência dos coristas se mostra uma ferramenta bastante eficaz no processo de musicalização e desenvolvimento integral da criança, uma vez que contribui também para uma boa comunicação e expressão. Por isso foi escolhido um repertório que, de alguma forma, representasse a vida dos alunos.

O coral é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, de prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação. As atividades do coral permitem que a criança conheça melhor a si mesma, desenvolvendo sua noção de esquema corporal, e também permitem a comunicação com o outro a partir de atividades lúdicas.

No início do trabalho foi bastante difícil conseguir uma afinação satisfatória, pela falta de exposição das crianças à música. A maioria desses alunos têm acesso a um repertório reduzido, tendo contato apenas ao que é veiculado nas mídias de massa. Com o trabalho vocal desenvolvido desde o início do subprojeto de Música, aos poucos, as

crianças foram aprendendo com maior facilidade as canções e participando ativamente com muita movimentação corporal e melhorando a afinação.

Foi necessário trabalhar o comportamento das crianças, pois estavam acostumadas a um ambiente permeado por gritos e indisciplina. Ao trabalharmos com música, eram esperadas atitudes diferenciadas nas aulas, mas isso nem sempre foi fácil. No entanto, com o passar das aulas, as crianças foram se envolvendo e melhorando quanto à postura disciplinar. O trabalho com o coral foi desenvolvendo a socialização com o grupo e a relevância que se dá ao uso correto da voz, estruturando as aulas com os princípios de relaxamento, alongamento, respiração, aquecimento e desaquecimento.

Outra atividade significativa se originou a partir da sugestão dos residentes e professores, que tiveram a ideia de desenvolver um projeto interdisciplinar abrangendo leitura, poesia e música. A partir desta concepção de mesclar música com leitura e poesia, as aulas de música aplicadas pelos residentes foram planejadas com atividades para despertar nos alunos o gosto pela leitura por meio de práticas que utilizam letras musicais, as quais traduzem sentimentos universais com os quais muitos sujeitos se identificam.

Todas as propostas a serem aplicadas foram discutidas e alteradas quando necessário, e os residentes realizaram pesquisas sobre diversos temas para desenvolverem propostas de trabalho de forma consistente e intencional. Para a elaboração das atividades, eles realizaram uma revisão bibliográfica acerca dos conteúdos musicais, em livros e artigos científicos, buscando educadores musicais como Emile Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodaly (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978) e Carl Orff (1895-1982), entre outros, que buscaram uma experiência musical em que as crianças pudessem sentir e experimentar a música de forma lúdica e espontânea, por meio do canto, do uso do corpo, da sensibilidade auditiva.

Os educadores musicais citados utilizaram muito das músicas da cultura, com movimentação corporal, canto e brincadeiras de roda, para que tivéssemos mais elementos para uma melhor compreensão dos conteúdos musicais, acreditando no aprendizado de forma prática e se tornando nossa base na preparação das aulas.

Conforme Fonterrada (2005), esses educadores correspondem ao grupo da primeira geração dos métodos ativos, caracterizados por envolvimento direto e prático com a música. Figueiredo (2012) afirma que esses métodos sugerem uma abordagem de ensino para que todos, sem distinção, sejam capazes de um desenvolvimento musical. Os métodos ativos são resultado de uma prática pedagógica musical voltada aos estudantes em geral, sem preocupação voltada a alunos de instrumentos, que fazem uso de leitura e escrita musical. A partir destas propostas, surge a concepção de musicalização, defendendo que,

Musicalizar é tornar a música acessível a todos, usando a música elementar que está inserida no movimento e na palavra. É desenvolver o gosto musical por meio do estímulo, tendo como propostas práticas: desenvolver o prazer de ouvir, reproduzir e

criar música, proporcionando aos alunos a oportunidade de compreender a realidade sonora que a circunda; focar o trabalho nas rimas, parlendas, canções folclóricas e brincadeiras tradicionais infantis, resgatando o repertório cultural brasileiro. A apreciação musical, senso rítmico, senso melódico, voz, execução instrumental e uso de tecnologias são considerados pilares de importância comprovada na inovação do ensino da música e deverão ser postos em prática pelos docentes para uma sistematização do âmbito pedagógico (LIMA; STENCEL, 2010, p. 91).

A estrutura do trabalho evidenciou a importância da linguagem musical e movimento corporal na educação básica, recorrendo aos documentos oficiais e à literatura relacionada ao assunto. Foram realizadas reuniões para elaboração do projeto, tomando como ponto de partida as reflexões realizadas no estágio supervisionado no curso de licenciatura em Música, bem como as atividades realizadas nas aulas e as reflexões que foram feitas pelos alunos da graduação em Música acerca da construção docente e a partir das vivências enquanto estagiários.

Esta proposta buscou oferecer aos alunos da educação básica uma experiência significativa com a música, fazendo dela um caminho de conhecimento. A música na escola desempenha diversas funções no processo educacional: proporciona-nos prazer e divertimento, nos ensina e nos integra com outras disciplinas, nos oferece encontros com o outro, enriquece nossa herança cultural, se transforma em instrumento de expressão, desenvolve-se como linguagem, nos faz encontrar valores que estavam perdidos ou que não conhecíamos e nos leva a pensar e a agir como cidadãos.

É preciso dar mais espaço para a música na escola; é necessário reconhecer e valorizar a sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem e, acima de tudo, é imprescindível trabalhar com a música, seja a área que for. Os recursos usados para as aulas de música são de natureza lúdica e, por meio de jogos e brincadeiras, parte-se do nível sensorial.

Como incentivo à formação do futuro professor, Perrenoud diz:

É necessária uma formação específica. É evidente que não se podem formar os professores para atuar em ciclos “no papel”. Ninguém aprende a nadar em um livro. Certos problemas surgirão a partir da experiência e demandarão, então, a construção das competências correspondentes. É importante, no entanto, que cada um antes de se comprometer, possa construir uma representação clara do tipo de ciclos a implantar, dos obstáculos prováveis, dos modos mais promissores de organização do trabalho (PERRENOUD, 2004, p. 52).

Diante desta colocação, entendemos que a participação no Programa da Residência Pedagógica veio fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e recebe o egresso da licenciatura, estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

Os estagiários elaboraram seus planos de aula com o objetivo de promover diferentes situações de aprendizagem que demandavam a observação sobre as relações entre a linguagem oral e a escrita, bem como os sentidos conotativo e denotativo das palavras que permeiam as letras das músicas, propiciando aos alunos a expansão do vocabulário, o domínio da estrutura gramatical, a fluência na conversação e, ainda, o aprimoramento do espírito crítico no que compete à leitura.

É interessante ressaltar a alegria e o olhar curioso dos alunos ao participarem de cada aula, além do desenvolvimento, interesse e até mesmo desinteresse por temas que fazem parte do seu currículo escolar. Sabemos que o nosso país enfrenta um desafio quando se trata de educação; porém os alunos residentes se sentem desafiados a serem agentes que consigam semear alguma mudança nestas crianças.

Os estagiários que fizeram parte do Programa da Residência Pedagógica da licenciatura em Música do Unasp campus Engenheiro Coelho contribuíram para o crescimento destes alunos da Escola Eliza Franco, em Engenheiro Coelho, atuando como facilitadores do aprendizado, levando consigo sua bagagem intelectual, adquirindo outras ao longo do processo, utilizando a criatividade e a ludicidade para tornar os alunos cidadãos com acesso aos bens culturais e uma formação integral.

Destacamos depoimentos de alguns alunos residentes que participaram do sub-projeto de Música:

- “A Residência Pedagógica me proporcionou a experiência que faltava e me fez perceber que o preparo e o esforço estão acima da aptidão, que a afetividade no ensino chega antes do conteúdo, que a autoridade é conquistada com amor e que cada indivíduo é diferente e precisa de um determinado tipo de atenção.”
- “Muitos erros foram cometidos, e aprendi com todos eles.”
- “Agradeço ao curso de Música por ter me proporcionado tantos conhecimentos e contribuído para o meu crescimento.”
- “Agradeço ao Programa Residência Pedagógica pela experiência proporcionada. Deixo também meus agradecimentos à Secretaria de Educação da cidade de Engenheiro Coelho pelo total apoio e abertura para o acontecimento do Programa e a IES pelos indispensáveis momentos de aprendizado e socialização.”
- “Diante de todos os trabalhos e experiências que o PRP nos proporcionou, com certeza observo em minhas aulas um crescimento profissional e enriquecimento nas abordagens em sala.”

- “As aulas práticas nos tornaram mais confiantes em relação ao nosso trabalho.”
- “Certamente seremos profissionais melhores devido a essa oportunidade.”
- “Durante todo o processo do Programa, todos da coordenação, tanto da Instituição Unasp, quanto da escola Emef Eliza Franco de Oliveira, onde o projeto foi aplicado, sempre deram muito suporte para os residentes, melhorando nosso comportamento diante das situações encontradas, nos tornando maduros para as próximas oportunidades.”

Diante dessas colocações, ressaltamos que a musicalização é um processo de construção do conhecimento que estimula o desenvolvimento da memória, sensibilidade, criatividade, imaginação, concentração, noção rítmica, atenção, o prazer de ouvir música, socialização, afetividade, respeito ao próximo, autodisciplina, consciência corporal e motora e o gosto musical da criança (BRÉSCIA, 2003, p. 45). Portanto, musicalização é um conjunto de atividades que podem auxiliar na formação mental, motora e social da criança, inserindo valores comportamentais por meio da música.

Segundo Campos (2000), o objetivo da educação musical é a própria musicalização. Musicalizar é favorecer o indivíduo a se tornar sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, com capacidade de promover respostas de índole musical, diz a autora. Sendo assim, pode-se dizer que musicalidade é a capacidade de responder a estímulos sonoros conforme a disposição interna e a vivência de cada um.

A musicalização infantil é composta por uma série de atividades que auxiliam na formação de um ser pensante e no processo da educação musical. A percepção musical, a informação, assim como a expressão musical deverão ser desenvolvidas ao mesmo tempo, através de diversas atividades no processo de aprendizagem, ligadas ao interesse do aluno e à livre exploração do instrumento (CAMPOS, 2000).

Considerações finais

A partir da proposta de demonstrar a importância da educação musical para ampliar o desenvolvimento cultural dos estudantes e da conexão da música como auxiliar dos componentes curriculares, em especial com o desenvolvimento da leitura e escrita, percebeu-se que as aulas de música cumpriram seu papel como recurso auxiliador para melhorar a relação das atividades musicais com o letramento e interpretação de texto com êxito.

Ao planejar e colocar em prática na sala de aula os conteúdos de música integrados, em especial com a língua portuguesa, os licenciandos puderam chegar a resultados positivos como maior envolvimento e aprendizagem significativa dos estudantes, pois quando eles

realizavam as atividades em matérias separadas, não conseguiam atingir um resultado tão satisfatório como no período em que as matérias eram trabalhadas de forma integrada.

Com base nos resultados obtidos, desencadeamos a discussão com os alunos, professores e coordenadores da escola trabalhada: será que as formas de ensino utilizadas atualmente na escola são as mais adequadas? Será que demandam mudanças? Já não deveria haver uma interdisciplinaridade real e não teórica somente, na qual todo o Programa a ser ensinado nas diferentes matérias estivesse interligado? São muitas questões que podemos discutir, mas nem sempre elas são colocadas em pauta.

Observou-se que foi possível incentivar os alunos da licenciatura em Música para desenvolverem boas aulas com fundamentação teórico-prática, e os resultados alcançados servirão de estímulo para uma docência comprometida e transformadora, pois muitas crianças que tinham dificuldade para aprender, compreender ou até mesmo se expressar, conseguiram obter um sucesso muito maior quando as atividades começaram a ser interdisciplinares com apoio da música.

A educação musical se torna relevante na escola para a ampliação do senso crítico em relação ao fazer artístico, para o desenvolvimento da sensibilidade estética para a arte de modo geral, para a expressividade corporal e musical, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças como seres humanos. Ao se apropriar desse bem cultural, a criança tem a oportunidade de criar laços sociais e desfrutar da inclusão social e cultural no mundo da música, ampliando sua participação cidadã.

Este trabalho realizado com os alunos da Residência Pedagógica de música do Unasp completou um período de dezoito meses, e é possível citarmos três palavras que formaram um alicerce neste projeto: seriedade, compromisso e comprometimento. É importante ressaltar que as aulas conduzidas pelos alunos da licenciatura foram crescendo e trazendo uma importante visão da prática pedagógica do ensino de música na escola de educação básica trabalhada.

Puderam constatar a importância da música atuando como recurso auxiliador e as relações entre atividades musicais visando o letramento com grande êxito. Conseguiram sair da teoria e colocar em prática o que autores como Amato (2010) defendem, alegando que não basta somente idealizar, mas também realizar, alcançar uma experiência e a vivência.

Este trabalho revelou que é possível quebrar preconceitos musicais nas séries iniciais do ensino fundamental, podendo motivar as crianças para serem mais críticas e abertas, a ouvir e a apreciar um repertório musical diferente e variado, bem como desenvolver a interpretação de textos, possibilitando um melhor aprendizado nas demais disciplinas.

Considerando que o subprojeto do PRP teve como objetivo mostrar a influência da música nas diferentes fases da criança e dimensões do seu desenvolvimento como o cognitivo, o motor e o afetivo, apresentamos também a música como uma linguagem de expressão dentro das escolas e das salas de aula, proporcionando às crianças, o

conhecimento e a valorização da própria cultura e da cultura que as rodeia. A partir da ideia de transformar o ambiente escolar em um lugar mais alegre, transmitindo para a criança a sensibilidade de conhecer os vários gêneros musicais e apreciar a diversidade do som, os alunos participantes da Residência Pedagógica obtiveram uma experiência muito gratificante, pois perceberam nas crianças a alegria de aprender.

Espera-se que o presente relato possa auxiliar os professores, com ou sem formação musical, para o desenvolvimento da criança dentro e fora da escola, lembrando que existem muitas questões importantes a serem trabalhadas no desenvolvimento destas, sejam elas escolares ou sociais. Finalizamos fazendo nossas as palavras de Gainza (1988), ao dizer que uma vez que é estabelecido o vínculo entre música e indivíduo,

a música fará por si só, grande parte do trabalho de musicalização, penetrando no homem, rompendo barreiras de todo tipo, abrindo canais de expressão e comunicação a nível psicofísico, induzindo, através de sus próprias estruturas internas, modificações significativas no aparelho mental dos seres humanos (GAINZA, 1988, p. 101).

Pode-se observar que os licenciandos envolvidos, no que se refere à sua formação, puderam encontrar no Programa da Residência Pedagógica caminhos para o aperfeiçoamento docente; isso porque o projeto, em sua essência, busca proporcionar ferramentas para uma atuação consciente e crítica no contexto escolar. A realização deste programa e deste subprojeto reforça a necessidade de se investir na área da educação musical com profissionais preparados e estruturas físicas adequadas, proporcionando a valorização da música na formação integral do aluno.

Referências

AMATO, R. C. F. Interdisciplinaridade, música e educação musical. **Opus**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 30-47, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3y78xH1>. Acesso em: 04 out. 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital CAPES nº 06/2018** - Programa Residência Pedagógica. Brasília, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3lPGOG7>. Acesso em: 04 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Disponível em: <https://bit.ly/3DDEUyf>. Acesso em: 04 out. 2022.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação musical**: bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: Átomo, 2003.

CAMPOS, M. C. **A educação musical e o novo paradigma**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

FIGUEIREDO, S. L. F. A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. *In*: JORDÃO, G.; ALUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. **A música na Escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3ox0JLx>. Acesso em: 04 out. 2022.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre a música e educação. São Paulo: Unesp, 2005.

GAINZA, V. H. **Estudos de psicopedagogia musical**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1988.

LIMA, A. R. B.; STENCEL, E. A. B. Vivência musical no contexto escolar. **Música na educação básica**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3IIC30U>. Acesso em: 04 out. 2022.

LIMA, A. R. B.; STENCEL, E. A. B. Residência pedagógica: ensinando com Música. *In*: Congresso Nacional de Educação, 6., 2019, Fortaleza. **Anais[...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

LOPARDO, C. E. **A música na escola**: tempos, espaços e dimensões. Curitiba: Appris, 2018.

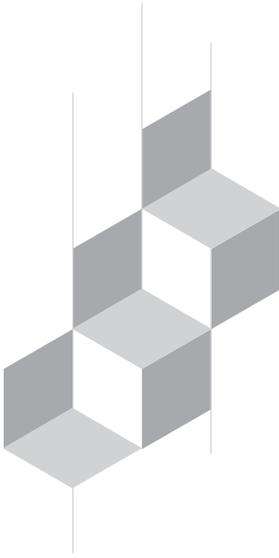
NÓVOA, A. **Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SCHAFER, R. M. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: A paisagem sonora. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

SOUZA, J. (org.). **Música, Cotidiano e Educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SOUZA, J. (Org.). **Aprender e Ensinar Música no Cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.



CAPÍTULO 17

Programa de Residência Pedagógica na licenciatura em pedagogia e educação infantil: discussões e pautas sobre a brincadeira como atividade mobilizadora da autonomia de crianças e professores

Elieuzza Aparecida de Lima
Gabriela Carolina Silva

Essa proposta, que conduz de maneira ativa o trabalho pedagógico, possibilita que as crianças se envolvam em atividades distintas, em espaços e tempos diferentes, prezando, assim, pelo respeito aos seus ritmos, escolhas, preferências e interesses particulares. Ao mesmo tempo, propicia um trabalho colaborativo, por meio do qual as crianças têm condições de desenvolverem projetos e pesquisas em pequenos grupos (KUSUNOKI, 2018, p. 59).

Afetada e subsidiada por fundamentos e práticas inspiradoras de Freinet (1896-1966) e princípios da teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 2009), Kusunoki (2018) motiva-nos a refletir sobre a formação humana, considerando o papel da educação escolar como potencializador desse complexo processo. Compactuando com esse fundamento científico, convidamos o leitor e a leitora a conhecerem aspectos de ações formativas de professores para a educação básica, a partir de nossa participação no PRP,¹ especialmente por meio do subprojeto “Leitura e escrita em diferentes áreas do conhecimento” desenvolvido por docentes da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília (SP) e finalizado no início de 2020.² Particularmente, as vivências nesse programa ampliaram as

1 Trata-se de um programa formulado e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sendo “[...] uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (Cf. <https://bit.ly/3dtsY7O>).

2 Desse subprojeto participaram seis professoras orientadoras da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp,

possibilidades de reflexões sobre a profissionalidade docente e, por meio delas, ratificou nossa compreensão da necessária sólida e científica formação de professores, que os ampare teórica e metodologicamente para o trabalho com crianças desde a educação infantil.

Com a perspectiva de explicitar aspectos desse percurso formativo, apresentamos, neste texto, ações vivenciadas nessa edição do PRP, que teve como objetivo inserir e envolver graduandos de licenciaturas em escolas públicas de educação infantil e fundamental do município de Marília/SP. Trata-se de processo formativo desses graduandos (denominados no PRP como residentes), supervisionados diretamente por professores atuantes nessas escolas (caracterizados como preceptores), num trabalho colaborativo com professoras orientadoras da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, campus Marília, SP.

Para efetividade dessas ações essenciais nesse programa, foram realizados momentos de ambientação, imersão e regência em turmas da educação básica, para conhecimento da realidade escolar e articulação necessária com os estudos empreendidos na universidade.

O retrato destacado nesta exposição traz aspectos das ações realizadas na escola municipal de educação infantil “Sambalelé”, localizada na zona sul do município de Marília (SP). Esta escola atendia, à época, um total de vinte turmas em período integral, sendo crianças de 10 meses a 5 anos. Para efetividade das ações do PRP, embora todas as turmas estivessem abertas aos trabalhos realizados, no processo de ambientação em 2018, as atividades focaram na “Turma dos Super Amigos” e, em 2019, nos processos de imersão e regência, a turma parceira dos trabalhos era denominada “Turma dos Piratas”. Elas eram compostas por, em média, vinte crianças de 5 anos de idade.

Como já assinalado, as ações componentes do PRP foram diversificadas e realizadas no âmbito da universidade e das escolas parceiras. Na universidade, inicialmente, houve horas de leitura e estudos coletivos para que todos os orientadores, preceptores, residentes e residentes voluntários pudessem fundamentar-se teoricamente para qualificar seus olhares no momento de ambientação e nos demais. Especialmente na escola de educação infantil, a ambientação caracterizou-se como momento para conhecer a escola, os sujeitos que a ambientam, a dinâmica pedagógica que a caracteriza e os espaços que a compõem.

Nesse espaço coletivo de educação de crianças pequenas, as ações desenvolvidas no momento de imersão envolveram o acompanhamento da rotina de entrada das crianças, o trabalho de recepção delas no salão da escola com participação na acolhida de meninos e meninas e em exercícios de alongamento mediado pelas professoras das turmas de educação infantil. A partir daí, as vivências eram diversas: rodas de conversa,

Marília, SP, com a parceria de cinco professores preceptores (um de escola municipal de educação infantil e os demais em três escolas municipais de ensino fundamental), supervisionando grupos de cinco a seis residentes (bolsistas e voluntários). Vale destacar que, neste texto, estão detalhamentos de aspectos de vivências de uma das residentes participantes do PRP na escola de educação infantil participante das ações desse programa.

alimentação, higiene, brincadeiras, dentre outras, até o momento de sono das crianças que ficavam em período integral na escola parceira do PRP.

O terceiro e último momento foi marcado pelas ações de regência, evidenciadas na realização de propostas educativas com as crianças de uma turma escola parceira. Nestas ocasiões, cada residente assumia a liderança do grupo infantil desenvolvendo ações projetadas, discutidas e refletidas a partir dos contextos vividos na escola, considerando os subsídios científicos apropriados em estudos na universidade.

Neste capítulo, socializamos a escolha de um dos temas orientadores de ações desenvolvidas no PRP, ao encontro da compreensão da escola de educação infantil como o lugar efetivo para o brincar, que envolve a criança como sujeito participativo de todas as ações que nela acontecem. Compactuamos com Mello (s.d.), em seu texto “Brincar é coisa séria”, uma de suas preocupações com a escola da infância, quando destaca: “Vejo com grande preocupação que, nas escolas da infância, cada dia menos se brinca”. Os pais e os educadores procuram antecipar a escolarização com apostilas, cartilhas, tarefas, trabalhos que encham o dia da criança na escola. Parece que esses adultos pensam que vão apressar o progresso tecnológico abreviando a infância e acelerando artificialmente o desenvolvimento da criança (MELLO, s.d., p. 1). A autora assevera ainda:

Se não respeitamos essas possibilidades reais de seu desenvolvimento em cada etapa, não avançamos esse desenvolvimento, corremos o risco de não garantir aprendizagem nem desenvolvimento e, pior ainda, passamos a treinar nossas crianças, a cansá-las e a criar nelas uma visão de escola como um lugar ruim e, aí, todo seu progresso futuro na escola fica comprometido (MELLO, s.d., p. 1).

Para que a escola da infância supere tarefas mecanizadas, que pouco contribuem ou restringem possibilidades de êxito de alcance da finalidade da Escola de Educação Infantil (EEI): ampliar as aprendizagens motivadoras de um pleno desenvolvimento humano na infância. Situações esvaziadas de sentido para as crianças e os residentes foram discutidas na perspectiva de superá-las mediante planejamento, organização e realização de intervenções pedagógicas para que, intencional e conscientemente, pudéssemos nos apropriar, refletir e enriquecer o acervo e as possibilidades de brincadeiras infantis no contexto educativo onde eram realizadas as ações do PRP.

Para detalhamentos e discussões do processo vivido pelos envolvidos, este texto é composto de seções reveladoras de aspectos dos fundamentos científicos orientadores de nosso trabalho e também dando destaque às ações tecidas na escola durante o período de desenvolvimento do PRP.

Aspectos científicos e das ações em campo: em foco o envolvimento ativo de crianças e professores

Não é papel do educador destacar os erros e aplicar castigos a criança, mas é preciso encorajá-las, pois se as crianças sentirem orgulho de suas obras serão capazes de ir muito longe (FREINET, 1973, p. 58). As palavras encorajadoras de Freinet (1973) amparam nossas reflexões com a perspectiva de compreendermos o valor do ensino que, em lugar de silenciar vozes, pensamentos e atitudes das crianças, cria condições para meninos e meninas sentirem-se ativos e plenamente envolvidos naquilo que realizam na escola, desde a mais tenra infância.

Com essa motivação, nesta seção, retratamos como as ações desenvolvidas no PRP contribuíram significativamente para formação de futuros pedagogos que participaram como residentes bolsistas e voluntários. Nesse processo, durante a ambientação, foi realizada análise documental da escola para apropriação de aspectos do trabalho da gestão escolar que envolve os trabalhos da direção e da coordenação pedagógica de uma escola e os princípios éticos e teóricos orientadores do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar onde desenvolvíamos nossos trabalhos.

Com base nessa primeira ação, ficou evidenciado que a escola busca amparar os professores que lá trabalham, acompanhando e orientando cientificamente suas práticas por meio de estudos e reflexões coletivas. Cada professora materializa suas intenções didáticas por meio de um livro diário no qual realiza anotações de acontecimentos da turma.

Os encaminhamentos seguintes expressaram-se nas ações de imersão, essenciais para desenvolvimento de outras estratégias para conhecer a nova turma de educação infantil na qual foram desenvolvidos os trabalhos de regências. Essa nova fase também exigiu uma nova análise documental junto ao PPP para buscar as novas informações a respeito de projetos e encaminhamentos inovadores que a escola buscava desenvolver.

Nesse momento, cada residente pode se aproximar mais das crianças, estreitando as relações vividas com o afeto e os conhecimentos necessários para planejamento, organização e desenvolvimento dos projetos, tal como, por exemplo, aquele apresentado e discutido nesta oportunidade. Vale salientar que, em todas as ações previstas e desenvolvidas no PRP, houve envolvimento entre residentes, professora preceptora e líder da turma de crianças na qual os trabalhos foram realizados, além da professora orientadora da universidade.

As regências só foram possíveis após intensas vivências com as crianças e a professora preceptora. A partir da formulação dos planos de ações, foram elaboradas propostas educativas considerando as condições objetivas em relação ao seu patrimônio arquitetônico, de materiais e de proposta pedagógica. O êxito do plano de ações deu-se porque a equipe gestora da escola, professora preceptora e crianças envolvidas se mostraram disponíveis e sensíveis às propostas sugeridas.

Na experiência apresentada neste capítulo, as ações realizadas no cenário escolar — como vivências necessárias para efetividade do PRP — dirigiram-se à atividade orientadora da ativação e desenvolvimento de capacidades especificamente humanas na infância, isto é, a brincadeira. A partir da imersão no seio da escola — particularmente do grupo de crianças e da professora preceptora — pareceu evidenciada a necessidade de ampliar o repertório cultural e lúdico daqueles meninos e meninas por meio de ações com a seguinte temática “resgate e vivências de brincadeiras antigas”.

A base dos trabalhos empreendidos foram fundamentos da teoria histórico-cultural e princípios e técnicas pedagógicos formulados por Freinet (1896-1966). Este educador francês, incomodado com a inércia das crianças em situações educativas na escola de sua época, materializadas em modos tradicionais de ensino e aprendizagem, objetivou diferentes técnicas de ensino e aprendizagem. Neste modelo educativo baseado, por exemplo, em explicações acerca de conteúdos e cópias de escritos da lousa, as crianças pareciam pouco envolvidas no que faziam, motivando Freinet (1973) a pensar em quais seriam os interesses infantis e quais contextos e relações sociais educativas poderiam atendê-los e ampliá-los. Aparentemente, esses interesses eram mais relacionados aos acontecimentos fora da sala de aula, e menos com as suas explicações no quadro negro e no que estava nas páginas do livro didático.

Essas constatações e buscas para superação de práticas educativas enraizadas e pouco desenvolvintes para adultos e crianças impulsionaram Freinet (1973) à formulação de técnicas, conhecidas como “técnicas Freinet”. Dentre elas, estão as citadas (mas pouco apropriadas em sua essência): “livro da vida” e “roda de conversa”. Foram escolhas essenciais para planejamento, composição e avaliação de brincadeiras e de situações em que pudéssemos conversar sobre o que fizemos, o que seria realizado, o que mais gostaram e sugestões de outras brincadeiras.

De maneira geral e objetiva, o livro da vida constitui-se em um grande caderno no qual são feitos registros coletivos e diários de acontecimentos de uma turma de crianças, jovens ou adultos — porque é possível ser elaborado em qualquer nível da escolaridade. Ele é composto em rodas de conversa, tendo a participação das crianças de uma turma e, nele, são registradas o que elas consideram as vivências mais valiosas de um dia, podendo conter também desenhos ilustrativos das experiências infantis, recortes e colagens, fotografias, dentre outras possibilidades.

Nas frequentes produções das crianças, Freinet (1973) não exigia a elaboração de grandes textos: “apenas pequenas frases que eram organizadas posteriormente de maneira lógica e assim pôde perceber que o texto livre estava se tornando páginas da vida” (FREINET, 1973, p. 29).

Em turmas de educação infantil, o professor é nomeado o escriba da turma, registrando a fala das crianças e considerando que todas elas têm a liberdade de se expressarem da forma que quiserem. O escrito torna-se, assim, parte da memória da turma,

que pode ser (re)vista e analisada, com a exigência de participação ativa das crianças no processo de composição das páginas do livro da vida.

A motivação que sustentou o surgimento dessa técnica foi o exercício de silabação, considerado a maneira mais eficiente para o início da alfabetização na escola da infância. Freinet (1973) observou que mesmo as crianças consideradas mais “inteligentes” possuíam dificuldade na compreensão de palavras lidas silabicamente. Era evidente a dificuldade em atribuir sentido a uma frase ou palavra fragmentada, assim ele argumenta de forma crítica e concisa o porquê ultrapassar a metodologia escolástica. Em sua visão,

O que caracteriza, com efeito, a escolástica, é a obrigação que têm os alunos – de acordo com os regulamentos, os manuais escolares e o professor – de apresentar um trabalho que não tem, em geral, cabimento na vida dos indivíduos, e, por conseguinte, que não os toca nem influencia em profundidade. Este trabalho não é funcional. É previsto pelos adultos com base na sua cultura de adultos, e é sistematicamente que se pretende isolá-lo de toda a vida, com receio de que constitua perda de tempo e de que lhe falte seriedade (FREINET, 1973, p. 30).

De acordo com essa caracterização, é possível afirmar que a metodologia silábica é fundamentada na cultura do adulto já alfabetizado, não sendo assim funcional para as crianças. Freinet (1973, p. 60) expressa que “não basta, por conseguinte, dar à criança liberdade para escrever, é preciso inspirar-lhe o desejo de fazer, despertar-lhe a necessidade de se exprimir”.

A outra técnica realizada para efetividade da comunicação entre nós e as crianças e também êxito do registro por meio do livro da vida é a “roda de conversa”. Normalmente, é realizada duas vezes durante o dia; a primeira para dar início às demais atividades diárias, após o acolhimento das crianças no momento de chegada à escola. Nessa proposta de trabalho, as crianças podem se expressar contribuindo com narrativas expressivas de suas ideias, emoções e opiniões, podendo também ser um espaço para contação de histórias. Na segunda roda, é momento de relembrar as atividades realizadas durante o dia, sendo a ocasião ideal para registros no livro da vida. Um apontamento para ser destacado é que, para elaboração da técnica “roda de conversa”, não é necessário seguir uma regra engessada com apenas dois momentos para diálogos; é possível ser realizada quantas vezes o professor e a turma considerarem necessário, tendo em vista que muitos conflitos e projetos podem ser solucionados ou desenvolvidos durante essas conversas.

Nessa perspectiva teórica, a escolha temática sobre a brincadeira e outras relacionadas surgiu para reafirmar o direito de brincar e de aprender na EEI. Isso significa conhecer as brincadeiras que as crianças têm conhecimento e criar contextos em que elas ampliem seu repertório cultural.

Com a estratégia didática de observação e escuta da criança com todos os nossos sentidos (RINALDI, 1999), foi possível conhecer as preferências de brincadeira da turma. Além de se tornar base para os planejamentos das ações pedagógicas para as regências, esse conhecimento subsidiou relações afetivas e de proximidade da residente e das crianças. Podemos citar algumas atividades que proporcionaram situações brincantes com as crianças durante esse período: “Vampiro, que horas são?”; “Corrida Pô?”; “Estrelinha”; pular corda; dobradura de balão.

Essas imagens denotam a singularidade e a potência de um trabalho pedagógico intencionalmente projetado para o envolvimento ativo de adultos (residentes, professoras preceptora e orientadora) e crianças. Elas provocam também reflexões sobre o processo de formação de professores como dinâmica e relação intrínseca entre os conhecimentos apropriados na universidade e o campo de trabalho: a escola.

De modo intencional e organizado, as ações propostas e desenvolvidas no âmbito do PRP permitiram tomadas de consciência de cada residente sobre a complexidade e cientificidade de seu trabalho docente. Sobretudo, essa consciência foi e é instrumentalizada por meio de estudos, discussões e práticas no exercício contínuo de se tornar professor de crianças pequenas, considerando seus desafios, belezas e possibilidades.

Considerações finais

Podemos concluir que, ao modificar as técnicas de trabalho, modificamos automaticamente as condições da vida escolar e paraescolar; criamos um novo clima; melhoramos as relações entre as crianças e o meio, entre as crianças e os professores. E é, com certeza, o benefício mais importante com que contribuimos para o progresso da educação e da cultura (FREINET, 1973, p. 46).

As vivências contextualizadas e apresentadas nas páginas anteriores sinalizam o exercício fecundo que é a formação docente inicial e a continuada. Neste texto, nosso esforço foi traçar, em linhas gerais, aspectos do rico processo formativo de adultos e crianças no PRP no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020.

Nos limites deste texto, as tessituras destacadas firmam a emergência de necessários incentivos a programas de formação inicial e continuada em que o papel intelectual e profissional do professor seja elemento de reflexão e ação. Como buscamos evidenciar, o complexo processo de formação docente (em especial daqueles profissionais que trabalham com crianças pequenas) exige investimentos políticos, econômicos, sociais

e pedagógicos, compreendendo que se apostarmos no começo da vida – por meio de condições favoráveis de educação e de atividade – podemos mudar o curso das histórias de meninos e meninas (O COMEÇO, 2016) capazes de serem dirigentes de suas trajetórias e de movimentos dirigidos a superações de processos alienadores cultivados nas engrenagens de uma sociedade capitalista como a nossa.

A solidez da formação docente envolve a relação da teoria e prática, concretizada durante toda a trajetória do professor como profissional habilitado teórica e didaticamente à criação de contextos educativos cada vez mais humanizadores de sua individualidade e das inteligências e personalidades das crianças. Para efetividade desses processos, exige-se que os cursos de formação docente pautem seus currículos em fundamentos teórico-metodológicos capazes de instrumentalizar profissionais também agentes de sua atividade docente em turma de crianças pequenas.

Conforme buscamos ratificar, na infância, a criança está aberta para conhecer o mundo e se apropriar do patrimônio de conhecimentos produzidos pela humanidade. A atitude do professor diante de uma criança ativa e participativa é de afetá-la profundamente para que seja autora e aprendiz em seu processo de formação humana.

Para composição de um cenário potencialmente humanizador para a formação de adultos e crianças, tivemos o privilégio de atuação pedagógica em uma escola que foi efetivamente parceira das ações do PRP, acolhendo a essência dos processos educativos pelo Programa, isto é, a formação inicial docente (e também continuada dos preceptores) de modo rico e sólido. Vale, assim, enfatizar o papel assumido pela professora preceptora como profissional envolvida no acompanhamento, supervisão e auxílio durante os diferentes momentos de atividade dos residentes, contribuindo com todas as ações desenvolvidas e efetivando um trabalho colaborativo tão necessário para a plena formação de professores.

Referências

FREINET, C. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Estampa, 1973.

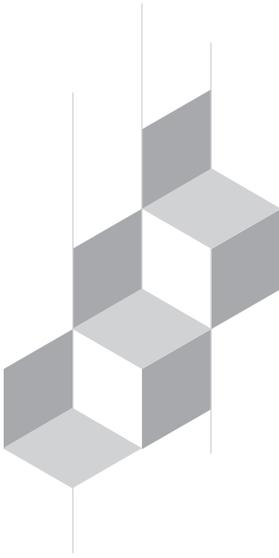
KUSUNOKI, K. A. R. **O Desenvolvimento do Autocontrole da Conduta na Educação Infantil**: um estudo sobre os cantos de trabalho de Freinet. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Marília, SP.

MELLO, S. A. **Brincar é Coisa Séria**. Mimeo.(s.d.). (Texto produzido para o trabalho docente em turmas do Curso de Pedagogia).

O COMEÇO da vida. Direção de Estela Renner. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2016.
Disponível em: <https://bit.ly/3oChBkc>. Acesso em: 04 out. 2022.

RINALDI, C. **A escuta visível**. Réggio Children, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.



CAPÍTULO 18

Projeto Alegria de Viver: o resgate dos jogos e construção de brinquedos da cultura popular na Residência Pedagógica

Admilson Gonçalves de Almeida

Danilo de Souza

Magda Jaciara de Andrade Araújo

Mara Ester da Silva

Sarah Fernandes de S. Outeiro Gregol

Na educação física escolar, ainda percebemos dificuldades relacionadas ao desenvolvimento da sua prática pelo professor. A repetição de conteúdo, ou até mesmo aulas livres, ainda existem nas escolas, embora tenhamos um vasto repertório de atividades que podem ser contempladas.

A Metodologia de Projetos vem sugerir uma prática em que o aluno possa ser participativo e ativo e, assim, o professor seria auxiliador no processo de mediação, construindo juntos o conhecimento. Dessa maneira, são proporcionadas aulas mais contextualizadas com incentivo da investigação, discussão e a construção de atividades, criando um ambiente favorável para o estudante experimentar e realizar atividades que irão ampliar o seu repertório de conhecimentos.

Na tentativa de pensarmos em uma prática pedagógica na educação física escolar que pudesse contribuir com as proposições teórico-metodológicas que apresentamos, foi criado o projeto “Alegria de viver: o resgate dos jogos e a construção de brinquedos da cultura popular”. Trata-se de um projeto desenvolvido e aplicado durante o Programa da Residência Pedagógica (PRP), junto ao curso de Educação Física, Unasp campus Hortolândia/SP, em parceria com uma escola municipal de educação infantil no interior do estado de São Paulo. O projeto valoriza o jogo, a brincadeira, a arte, a

cultura popular e a construção de brinquedos com materiais recicláveis na perspectiva de resgatar o prazer de aprender brincando.

Essa parceria firmada no PRP com as escolas de educação básica e os cursos de graduação em licenciatura foram contundentes no processo de formação dos futuros docentes, pois os colocou de frente com as questões e problemáticas da educação física escolar, proporcionando a possibilidade de construção de projetos pedagógicos que enriquecessem a vida dos educandos pelo viés da educação física escolar.

Na busca por uma perspectiva de formação prático-reflexiva aos licenciandos, considerou-se relevante abordar a área da educação física mediante uma abordagem comprometida com o desenvolvimento global dos alunos da educação básica. E esse foi um dos objetivos na implementação desse projeto.

Histórico da educação física na escola

A educação física no Brasil tem o seu início no desenvolvimento cultural no período do Brasil império; apesar de não ter ocorrido de forma cabal, foi nessa época que surgiram os primeiros tratados sobre a educação física. Ao longo dos anos, existiram várias concepções orientando essa disciplina, dentre elas citamos: higienismo e militarismo, esportivista, também chamada de mecanicista, tradicional ou tecnicista e recreacionista (DARIDO, 2001).

A partir de 1980 começaram a acontecer mudanças nas concepções sobre a área de educação física devido a um processo que envolve muitas transformações como pesquisas acadêmicas relacionadas à prática pedagógica de professores desse componente curricular, dentre outros (DARIDO, 2003). Nesse contexto, ganham espaço as abordagens, desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora e saúde renovada.

Historicamente, observamos concepções opostas em relação aos conhecimentos a serem trabalhados na educação física, uma visão mais tradicional que atribui aos conteúdos um papel central no ensino e aprendizagem dos alunos e outra em contraposição que defende uma visão mais progressista, está associada a uma interpretação cognitiva e construtivista da aprendizagem. Nessa última concepção, os conteúdos devem ser contextualizados para que o aluno consiga ter envolvimento, e assim, alcance uma aprendizagem significativa.

Darido (2003) defende que as aulas devem contemplar três dimensões para que o aprendizado ocorra de maneira construtiva e efetiva: dimensão conceitual, dimensão procedimental e dimensão atitudinal, conforme pode ser visualizado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Dimensões do Aprendizado

Dimensão conceitual	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as transformações por que passou a sociedade em relação aos hábitos de vida e relacioná-las com as necessidades atuais de atividade física. • Conhecer as mudanças pelas quais passaram os esportes. • Conhecer os modos corretos da execução de vários exercícios e práticas corporais cotidianas.
Dimensão procedimental	<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar e adquirir alguns fundamentos básicos dos esportes, dança, ginásticas, lutas, capoeira. • Vivenciar diferentes ritmos e movimentos relacionados às danças, como as danças de salão, regionais e outras. • Vivenciar situações de brincadeiras e jogos.
Dimensão atitudinal	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar o patrimônio de jogos e brincadeiras do seu contexto. • Respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência. • Reconhecer e valorizar atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião e outras.

Fonte: adaptado de Darido (2003),

Ao pensar na aula de educação física no contexto escolar, os conteúdos devem estar sistematizados, respeitando os aspectos das dimensões citadas acima para uma melhor organização e respectivamente um melhor aprendizado. A educação física está vinculada à área de linguagens, sendo as brincadeiras e jogos uma das temáticas que devem ser contempladas e que contribuem para o desenvolvimento das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

Alguns autores da área de educação física, como Freire (2002; 2003) e Scaglia (2005), propõem as brincadeiras como parte integrante dos conteúdos da educação física escolar. Sendo assim, tanto a brincadeira como os jogos devem ser vivenciados, fazendo parte do planejamento do professor, sendo estes contextualizados para que possam ser explorados de uma maneira ampla e enriquecedora.

A organização das brincadeiras e dos jogos é importante, pois eles devem ser bem contextualizados e estruturados de maneira que o aluno consiga compreendê-los. Assim, a Metodologia de Projetos sugere um início, o desenvolvimento e o fechamento das atividades, como explicaremos melhor no tópico seguinte.

Por que trabalhar com projetos?

Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse estudante passa a desenvolver seu potencial global. Hernández (1998) diz que os projetos representam uma nova postura pedagógica, coerente com uma nova maneira de compreender e vivenciar o processo educativo, de modo a responder a alguns desafios da sociedade atual.

Sendo assim, evidencia-se uma ruptura com a visão tradicional de educação. Segundo o autor, trabalhar com projetos traz uma nova perspectiva para o processo ensino-aprendizagem. Por meio dos projetos, aprender deixa de ser um simples ato de memorização, e o ensinar significa construir conhecimento. Segundo Antunes (2001, p. 15) “um projeto é uma pesquisa ou uma investigação, desenvolvida em profundidade sobre um tema ou um tópico que seja interessante e se deseje aprender”. Ele acrescenta que: “A essência e chave do sucesso de um projeto é que representam um esforço investigativo, deliberadamente voltado a encontrar respostas convincentes para questões sobre o tema, levantados pelos alunos, professores” (ANTUNES, 2001, p. 15).

Antunes (2001) fala ainda que o objetivo de um projeto não é apenas procurar respostas corretas e abrangentes, e sim aprender de modo expressivo o tópico estudado. Embora o aluno seja o centro da aprendizagem, a orientação do professor no projeto é de suma importância, pois viabiliza com amplitude desenvolver o uso das múltiplas inteligências e, dessa forma, os alunos podem se organizar para que, conhecendo melhor suas competências, expressem os resultados de suas investigações.

Favorecer o contato entre os residentes e o trabalho com projetos mostra-se relevante, pois, conforme Franks e Keller-Franco (2020), essa metodologia vem sendo largamente difundida na literatura pedagógica e nas diretrizes propostas no marco legislativo brasileiro; no entanto, ainda pairam dificuldades por parte dos professores em trabalhar com essa abordagem.

Com base em pesquisa realizada com professores do ensino fundamental, as autoras concluem que as concepções dos docentes sobre a aprendizagem baseada em projetos carecem de uma fundamentação teórica consistente, o que acaba refletindo em práticas distanciadas dos princípios fundantes dessa proposta. Dessa forma, reitera-se a importância de oferecer aos residentes condições propiciadoras de vivências significativas em relação ao trabalho com projetos.

Segundo Zaballa (2002), trabalhar com a Metodologia de Projetos proporciona uma visão integrada, complexa e uma aprendizagem com enfoque globalizador. O autor defende que, quando se fala de processos globalizados, os participantes têm um envolvimento maior para chegar ao conhecimento de um tema que lhes interessa, para a solução de problemas do meio social ou natural que lhes instigam. A partir dessas reflexões foi possível

pensar, elaborar e aplicar o projeto que denominamos “Alegria de viver: o resgate dos jogos e construção de brinquedos da cultura popular nas aulas de educação física”.

Este trabalho traz uma experiência vivenciada pelos residentes e preceptores com as crianças nas aulas de educação física, experiência essa que proporcionou resgatar as brincadeiras populares, algumas que fizeram parte da infância dos pais dos envolvidos, pois tinha-se o interesse de valorizar as brincadeiras tradicionais sem o uso de recursos e aparatos tecnológicos e a construção de brinquedos com materiais alternativos e recicláveis.

Proposta de projeto realizado no PRP

Apresenta-se a seguir as linhas gerais do projeto desenvolvido:

Professores: Mara Ester da Silva, Sarah Fernandes de Souza Outeiro Gregol e Danilo de Souza (preceptores); Admilson Gonçalves de Almeida e Magda Jaciara (docentes orientadores).

Escola: Emef Professora Patrícia Maria Capelato Basso.

Tema: alegria de viver mediante resgate de brincadeiras da cultura popular.

Turma: alunos do fundamental I.

Quantidade de aulas: 8.

Componente curricular: educação física e artes.

Objetivo geral: proporcionar aos alunos o conhecimento e a vivência das brincadeiras e jogos populares na educação física escolar utilizando elementos do componente curricular de artes.

Objetivos específicos: ampliar o repertório de aprendizagem e estimular a criatividade, a curiosidade, a pesquisa e a solução de problemas frente aos desafios que surgirem; conhecer brinquedos e brincadeiras antigos e construir brinquedos da cultura popular com materiais recicláveis.

Desenvolvimento do projeto

A ideia da construção do projeto “Alegria de viver” teve início com as obras do artista plástico Ivan Cruz. Ele faz um resgate de brincadeiras e jogos da cultura popular, sendo estes jogos de grande importância no processo de desenvolvimento das crianças. Assim, foi proposto um trabalho de maneira contextualizada e interdisciplinar com a área de artes, o qual tivesse mais sentido e um melhor significado.

Na primeira etapa, foi sugerido aos alunos que fizessem pesquisas sobre o artista e sua obra, e assim iniciamos a construção do projeto. Na segunda etapa, já conhecendo a vida e obra do artista, perguntamos sobre as brincadeiras e os jogos que gostavam e conheciam. Cada aluno falava o que já conhecia ou apresentava os dados da pesquisa que tinha feito. Assim, era possível fazer um levantamento dos conhecimentos prévios das crianças relacionados aos jogos e brincadeiras da cultura popular para fazer a seleção dos conteúdos e atividades que poderiam ser aplicadas no decorrer do projeto pedagógico.

Os alunos também fizeram uma pesquisa com os pais ou familiares mais velhos a fim de saber quais as brincadeiras ou brinquedos que eles brincavam na infância e confeccionaram brinquedos reforçando a temática de resgate de brinquedos e brincadeiras antigas ou folclóricas, como por exemplos: balagandã, bilboquê, peteca, vai e vem, pé de lata, elástico, cama de gato, entre outros.

Na terceira etapa, com as brincadeiras e jogos já selecionados, começamos as vivências. As atividades foram desenvolvidas em todas as turmas, sendo direcionadas de acordo com as idades. Nesta etapa, as aulas se iniciavam com uma roda de conversa, onde eram apresentadas as brincadeiras ou os jogos. Os alunos já traziam algum conhecimento prévio elaborado por meio de pesquisas ou da sua experiência.

A aula era dividida em dois momentos. No primeiro, havia a prática dos jogos e das brincadeiras; no segundo momento, era realizada a mesma brincadeira, porém com uma nova proposta, inclusive com as sugestões dos próprios alunos e também dos residentes, visando instigar a curiosidade e a pesquisa, proporcionando uma multiplicidade de ações desafiadoras que motivaram e estimularam a criatividade e a redescoberta dos jogos e brincadeiras, gerando novas propostas e diferentes estratégias para solucionar os desafios surgido durante as aulas. A releitura das brincadeiras incluía a possibilidade de integrar outras disciplinas.

Algumas das brincadeiras desenvolvidas foram: brincadeira do ovo choco; pique-bandeira educativo; brincadeira da batata quente educativa; atividade de pular corda; mãe da rua; corrida do saco; bobinhos goleadores; cabra-cega; gincana; que horas são, senhor lobo?; alerta; coelhinho sai da toca (jogo cooperativo sem perdedores); dança das cadeiras cooperativas (jogo cooperativo sem perdedores).

Na quarta e última etapa, todos os alunos já tinham vivenciado e criado outras possibilidades de brincadeiras e jogos. Assim, junto com os residentes e com os alunos, organizamos um fechamento do projeto. Desta maneira, foi enviado um convite ao artista plástico Ivan Cruz. A ideia era aproveitar todo o material criado pelos alunos no decorrer do projeto e organizar uma exposição na escola, da qual o próprio artista estaria também participando.

O fechamento foi na escola e teve participação de todos os alunos, professores e do artista Ivan Cruz, o qual foi recebido pelos alunos e apresentado à exposição em sua

homenagem. O artista convidou os alunos para fazerem um trabalho conjunto, pintando o muro da escola e registrando suas obras ali, de maneira que elas ficaram registradas não só na memória dos alunos, uma vez que as mesmas atividades retratadas nas telas foram vivenciadas nas aulas práticas na quadra de modo que tivesse um significado sem alterar a dinâmica da brincadeira.

Considerações finais

A educação física escolar precisa, por intermédio das aulas, proporcionar aos estudantes experiências diversificadas, bem como reflexões críticas que promovam novas significações, compreensões e saberes sobre jogos e brincadeiras, atividades rítmicas expressivas e dança, esporte, luta, ginástica, atividades circenses, mímica, entre outras.

Assim, torna-se igualmente importante que o docente de educação física promova, a partir dos conteúdos tradicionais, uma ampla reflexão crítica sobre esses diferentes discursos presentes na sociedade a fim de que o aluno possa agir autonomamente quando decidir dentro ou fora da escola e ao longo da vida usufruir de práticas corporais a partir de seus objetivos particulares como o lazer, a promoção da saúde, a melhoria da aptidão física, a socialização e o bem-estar, entre outros.

A parceria firmada no PRP entre as escolas de educação básica e os cursos de licenciatura em Educação Física do Unasp campus Hortolândia proporcionou para o futuro docente conhecer a realidade educacional de uma escola pública municipal, pois o residente foi colocado em contato com as questões decisivas do fazer profissional, conduzindo-o a reflexões e ações formativas capazes de prepara-lo de maneira cada vez mais efetiva para o exercício da profissão, proporcionando de maneira intensa a tão cara relação teoria e prática na formação docente.

Foi nessa parceria entre professores e alunos que foi desenvolvido esse projeto pedagógico no contexto escolar da educação básica, que proporcionou o aprendizado e a pesquisa por parte das crianças, passando assim a ter real significado cada aula de educação física. Os residentes tiveram a oportunidade de vivenciar uma metodologia ativa de enfoque globalizador através do trabalho com projetos, e a proposta do PRP se articulou com o currículo do curso de forma direta, pois este se pauta na aprendizagem da docência mediante a articulação teoria-prática valorizando os contextos reais onde se dá o exercício da profissão como campo de conhecimento, visando a formação de um profissional diferenciando que valoriza a ética e o respeito pelo ser humano e o compromisso com a atualização constante mediante a busca por práticas inovadoras que avalizem sobretudo alunos críticos, participativos e atuantes para uma sociedade cada vez mais justa e inclusiva.

Referências

ANTUNES, C. **Um Método para o Ensino Fundamental**: o projeto. Petrópolis: Vozes, 2001.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas da Educação Física escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 25, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3pzRJ7K>. Acesso em: 04 out. 2022.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FRANKS, F. F.; KELLER-FRANCO, E. Aprendizagem baseada em projetos: a concepção de docentes. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró-RN, v. 6, n. 17, ago. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3owYgAI>. Acesso em: 04 out. 2022.

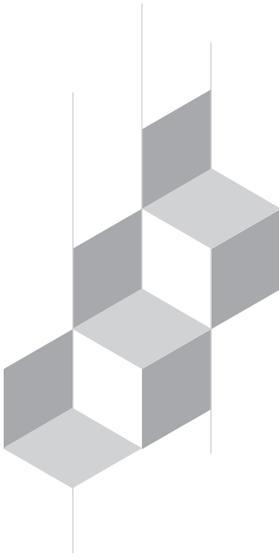
FREIRE, J. B. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, J. B. **O Jogo**: Entre o Riso e o Choro. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCAGLIA, A. J. Jogo: um sistema complexo. *In*: FREIRE, J. B.; VENÂNCIO, S. (orgs.). **O Jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores associados, 2005.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ARTMED, 2002.



CAPÍTULO 19

O Programa de Residência Pedagógica no contexto do ensino de ciências por investigação

Tatiana Schneider Vieira de Moraes

Alice Helena Bertola

José Salustiano dos Santos

Camila Bigelli

Este trabalho sistematiza algumas das ações desenvolvidas no âmbito do PRP (edital Capes nº 06/2018) com ênfase nas metodologias de cunho investigativo relacionadas ao ensino de ciências. O grupo de trabalho foi constituído por quatro residentes bolsistas, uma residente voluntária, uma professora preceptora (escola básica) e a docente orientadora (universidade) e teve por objetivo discutir, entre outras perspectivas, a inserção do Ensino de Ciências por Investigação (Enci) na escola fundamental, bem como a introdução das crianças em processos autênticos de investigação científica, engajando-as em tarefas de resolução de problemas, levantamento e teste de hipóteses, sistematização e contextualização do conhecimento, visando uma efetiva aproximação entre o universo da criança e a cultura científica.

O engajamento em atividades investigativas é apontado por Sasseron (2015) como um caminho para a promoção da alfabetização científica (AC) na escola básica, processo reconhecido como um dos objetivos centrais do ensino de ciências e possível de ser efetivado desde os primeiros anos de escolarização. O foco principal da AC é o envolvimento do aluno com processos científicos e engajamento em situações de tomada de decisões individuais e coletivas.

Pesquisas recentes, nacionais e internacionais, na área de ensino de ciências, salientam a importância de ressignificar o processo de ensino e romper com a adoção de práticas tradicionais, priorizando o desenvolvimento de ações educativas capazes de engajar os alunos em processos investigativos em sala de aula, possibilitando

a construção de conhecimento científico e almejando a formação crítica desse aluno, enquanto cidadão participativo da sociedade em que vive.

O ensino de ciências por investigação pode ser compreendido como uma abordagem didática possível de ser realizada com alguns conteúdos. Nesta perspectiva, o Enci privilegia o papel ativo do aluno no processo de construção dos seus conhecimentos e a mediação intencional do professor para que a aprendizagem seja efetivada a partir da proposição de situações-problema, discussões, observação de fenômenos e engajamento do aluno com processos científicos (SASSERON, 2015).

O desenvolvimento das atividades investigativas em sala de aula também favorece a criação de um ambiente que estimula a comunicação entre alunos, e entre eles e o professor, culminando com processos argumentativos, nos quais os alunos são conduzidos a formular hipóteses, criar argumentos para defendê-los, propondo afirmativas e reunindo fatos que direcionam a explicação das ações investigadas (SASSERON; CARVALHO, 2011; SASSERON, 2015).

No conjunto dos estudos que enfatizam essa abordagem em sala de aula, Zompero e Labaru (2011) destacam, a partir de uma análise de cinco pesquisas, que o desenvolvimento do ensino por investigação pode ser alcançado a partir de: um problema real a ser analisado, emissão de hipóteses, planejamento para a realização do processo investigativo, interpretação e, por fim, a comunicação das informações obtidas.

Carvalho (2013) defende a investigação em sala de aula, apontando abordagens metodológicas que dialogam com essa discussão a partir da proposição de problemas investigativos, levantamento e teste de hipóteses, resolução do problema de investigação, análise e interpretação dos dados, construção de relações causais, explicação, socialização dos conhecimentos construídos e registros. A autora propõe a criação de um ambiente investigativo em aulas de ciências, por meio da estruturação de Sequências de Ensino Investigativas (SEIs) com o objetivo de conduzir os alunos no processo de construção de novos conhecimentos. A autora aponta ainda que alguns elementos constitutivos da SEI contribuem para instigar os alunos a partir de uma situação-problema, fazendo-os pensar e propor soluções para a mesma, incluindo o uso de leituras de textos, atividades experimentais, debates, atividades em grupo, produção de desenhos e textos, entre outros.

Para que essa proposta seja inserida no cenário escolar, as atividades investigativas precisam ser organizadas a partir do fomento de questões problematizadoras, as quais se relacionem com aspectos da vida dos alunos, ou seja, problemas reais e desafiadores que podem ser vivenciados e refletidos no contexto escolar, com a orientação e mediação do professor. É necessário que os alunos se interessem pelo problema a ser investigado, de forma a se sentirem motivados a resolvê-lo (ZANON; FREITAS, 2007; ZOMPERO; LABARU, 2011).

Com a compreensão de que o Enci pode representar um caminho possível para as propostas que almejam a alfabetização científica, emerge a questão central dessa

investigação: como as atividades investigativas podem contribuir para o envolvimento dos alunos com processos efetivos de alfabetização científica?

Partindo dessa perspectiva, este trabalho objetiva investigar se o ensino de ciências por investigação contribui para inserção dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em processos efetivos de alfabetização científica, a partir do desenvolvimento de ações investigativas, intencionalmente planejadas. Dessa forma, buscamos compreender a importância da escrita no contexto das atividades investigativas como uma ferramenta inerente ao trabalho de construção de conhecimento em um processo investigativo.

Para tanto, foram empreendidas ações na escola-campo com o objetivo de articular os elementos do Enci com a escola básica, no contexto da alfabetização científica, a partir da estruturação de duas Sequências de Ensino Investigativa (SEIs), pautadas nos pressupostos de Carvalho (2013).

A análise dos dados sugere o engajamento dos alunos com situações de registros, decorrentes de ações intencionalmente planejadas em um contexto investigativo, os quais podem favorecer a inserção da criança em processos associados ao fazer científico, representados no recorte desta análise pela necessidade da criança escrever e comunicar seus achados.

Desenvolvimento

No contexto do Programa da Residência Pedagógica, a investigação foi estruturada com um enfoque predominantemente qualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 2018). Os dados gerados e selecionados para a análise circunscrevem uma abordagem de estudo de caso, na medida em que ocorre a busca pela compreensão da observação detalhada em cooperação com os participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Os dados gerados também permitem a análise e interpretação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real, oriundos da produção de dados, com embasamento numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado, conforme orientam Lüdke e André (2018).

Importa destacar que os princípios éticos foram adotados com o envio e recolhimento de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos pais dos alunos, bem como os nomes dos sujeitos e da escola-campo foram preservados.

Com base no referencial teórico e metodológico do ensino de ciências por investigação, foram estruturadas duas regências, as quais foram aplicadas na escola-campo em uma turma de 3º ano e em uma turma de 5º ano do ensino fundamental. A constituição da Sequência de Ensino Investigativa (SEI) foi um processo oriundo de encontros recorrentes entre a docente orientadora, os alunos residentes, a professora preceptora (5º ano) e a professora do 3º ano. As temáticas foram sugeridas pelas

professoras das turmas em questão por corresponderem aos tópicos do conteúdo programático a serem ministrados.

A organização da SEI (CARVALHO, 2013) compreende um conjunto de atividades, intencionalmente planejadas, envolvendo um conteúdo escolar e organizado de modo a privilegiar as discussões dos alunos durante a resolução de problemas, permitindo o levantamento de hipóteses, a sistematização do conhecimento e o registro das atividades realizadas. O quadro 1 sistematiza as ações desenvolvidas na SEI aplicada no 3º ano.

Quadro 1 – SEI aplicada na turma do 3º ano do EF.

TÍTULO: “A Classificação dos Seres vivos”	
Problema de investigação: Como podemos classificar os seres vivos?	
AULA 1	Conversando sobre os seres vivos e não vivos do mundo: apresentação do problema de investigação, passeio pesquisa e registro.
AULA 2	Conhecendo o grupo dos artrópodes: leitura de livro, atividade de classificação dos artrópodes e registro das ações.
AULA 3	Classificando o reino animal: atividade de classificação com imagens de diferentes animais (habitat, locomoção, alimentação, cobertura do corpo e reprodução), circuito de animais (hamster, peixe, gato, lula, camarão, minhoca, larvas de besouro, tartaruga, pintinho).
AULA 4	Classificação do reino vegetal: passeio pesquisa para coleta de folhas, leitura de texto sobre classificação das folhas e registro.
AULA 5	Evidenciando o processo da fotossíntese: realização da atividade experimental e investigativa sobre a fotossíntese, leitura de texto e registro.
AULA 6	Conversando sobre classificação e aplicação do jogo: atividade utilizando chave dicotômica de classificação de animais e plantas, seguida de leitura de texto sobre cadeia alimentar e realização de atividade lúdica sobre “Jogo da cadeia alimentar” e registro.

Fonte: elaborado pelos autores (2019)

Na sequência são destacados os elementos que sistematizam as ações desenvolvidas na SEI aplicada no 5º ano (Quadro 2).

Quadro 2 – SEI aplicada na turma do 5º ano do EF

TÍTULO: “Magnetismo”	
Problema de investigação: Como os ímãs funcionam?	
AULA 1	Conversa inicial sobre o tema e seu contexto; aplicação do questionário diagnóstico para sistematizar as dúvidas e o conhecimento anterior das crianças; roda de conversa e formação de grupos para manuseio dos kits de experimentação (ímãs e magnetismo).
AULA 2	Conversa inicial sobre as atividades desenvolvidas na aula anterior; aplicação de um texto de sistematização de conhecimento “O funcionamento do ímã” (NESSMANN, 2006); discussão de curiosidades relacionadas ao tema “magnetismo” e ao funcionamento do ímã (apresentação de vídeo e PPT).
AULA 3	Apresentação da história sobre a cidade de Magnésia e sobre a magnetita; proposta de desenvolvimento de uma história em quadrinhos (HQ) sobre o magnetismo; Pesquisa para a casa: bússola inventada pelos chineses.
AULA 4	Apresentação e discussão da pesquisa realizada sobre a bússola; entrega das HQs; realização da atividade experimental 1 “Campo magnético”: recipiente de vidro (cuba) e barquinho feito com tampinhas de refrigerantes e ímãs pequenos; Realização da atividade experimental 2 “limalha de ferro”.
AULA 5	Continuidade das discussões sobre campo magnético com a atividade experimental 3 “Futebol magnético”. Foi organizado um torneio acerca da proposta da atividade e registro individual por parte dos alunos..
AULA 6	Leitura do texto de sistematização “Curiosidade Magnética” (CARVALHO, 2019); discussão sobre polos magnéticos e polos geográficos; atividade prática com manuseio de bússola; apresentação e simulação através de planeta Terra confeccionado com bola de isopor.
AULA 7	Realização de um jogo com características de Rolling Playing Game (RPG) sistematizando o conteúdo de todas as atividades desenvolvidas durante a regência; organização e seleção das equipes; Realização das etapas iniciais do jogo mesclando resolução de enigmas e simulação de teatro acerca do jogo “Caça ao tesouro” com atividades externas; Utilização de informações ligadas ao magnetismo e utilização da bússola para a fase final do jogo.

Fonte: elaborado pelos autores (2019)

A partir da aplicação das regências, foram obtidos dados na forma de registros das crianças (desenho e escrita), os quais foram agrupados e analisados com base em eixos temáticos estruturados a partir das similaridades entre os agrupamentos realizados. Os

eixos temáticos são: 1) registros de classificação; 2) registros de atividade experimental; 3) registros de perguntas; 4) registro de atividade lúdica; 5) registros de texto histórico.

Os registros produzidos pelos alunos ao término das atividades desenvolvidas nas SEIs foram analisados com base nos eixos propostos, sendo que a presença do eixo “registros de classificação” ficou evidente na escrita produzida por uma aluna, após a separação dos materiais encontrados no passeio-pesquisa, no qual apresenta suas hipóteses sobre a classificação dos seres vivos (animais e plantas) e dos seres não vivos na 1ª aula da SEI do 3º ano (Figura 12).

A análise indica que, dentre as hipóteses da criança, a pena foi classificada como um elemento do “grupo das plantas”, ou seja, do reino vegetal. Essa confusão é plausível e aceitável para a idade, uma vez que esses conhecimentos estão sendo construídos e consolidados pela criança, e observar a pena como um elemento isolado pode dificultar a visualização do animal como um todo. Por isso entendemos que as atividades de classificação são potentes para trabalhar os conceitos científicos, pois favorecem o ordenamento dos dados.

Jiménez-Aleixandre, Rodríguez e Duschl (2000) apresentam um conjunto de operações epistemológicas (indução, dedução, causalidade, definição, classificação, apelos, consistências e plausibilidade) que orientam a construção dos argumentos utilizados pelos alunos, os quais contribuem para a inserção na cultura científica e no entendimento dos diferentes aspectos das ciências, bem como no engajamento em discussões que envolvam temas científicos. Nesse entendimento, os autores apontam a classificação como uma operação epistemológica para se fazer ciência na medida em que possibilita o agrupamento de objetos ou organismos de acordo com critérios preestabelecidos.

Sasseron e Carvalho (2008) propõem os indicadores de alfabetização científica, nos quais a “classificação de informações” (p. 338) integra um conjunto de indicadores relacionados ao trabalho com os dados obtidos em uma investigação. As autoras apontam que o ato de classificar informações “constitui-se em um momento de ordenação dos elementos com os quais se está trabalhando procurando uma relação entre eles” (p. 338). Como apontado pelos autores, classificar não é um único elemento do processo de AC, mas representa uma habilidade importante que, somada a tantas outras em um processo investigativo, pode contribuir para elevar os níveis de consciência das crianças e o envolvimento crescente com a aquisição de significados da linguagem das Ciências.

Na sequência das análises, a discussão se voltou para os registros realizados depois das ações práticas e investigativas. Após a realização do experimento sobre a fotossíntese na aula 5 da SEI do 3º ano, as crianças fizeram o registro dessa atividade e o eixo “registro de atividade experimental” fica evidente (Figura 13).

O registro apresenta vários elementos que foram utilizados para a elaboração do experimento da fotossíntese. A criança descreve os passos realizados durante o desenvolvimento da experiência, incluindo aspectos relacionados às conclusões finais

observadas pelo grupo. Importa destacar que, apesar de ser um registro individual, a criança reforça o caráter coletivo da construção do experimento quando utiliza todos os verbos na terceira pessoa do plural.

Silva (2017) aponta que os registros classificados como “relatos de experimentos” representam um gênero textual típico da cultura científica e apresentaram mais indícios da interação dos alunos com a cultura científica, uma vez que evidenciaram, de forma mais relevante, o uso da escrita enquanto elemento do fazer científico.

A presença do eixo “registro de perguntas” fica evidente na 1ª aula da SEI realizada no 5º ano sobre magnetismo, após a interação do grupo com o kit experimental (Figura 14).

As perguntas dos alunos refletem as dúvidas que eles possuem sobre o conteúdo a ser estudo e reafirmam o potencial investigativo da proposta em desenvolvimento, uma vez que os problemas propostos precisam fazer sentido para os alunos. Sasseron e Carvalho (2008, p. 339) classificam a pergunta como um indicativo do processo de levantamento de hipóteses por parte do aluno que “pode surgir tanto da forma de uma afirmação como sendo uma pergunta (atitude muito usada entre os cientistas quando se defrontam com um problema)”.

Munford e Lima (2007) afirmam que nem todas as perguntas efetivadas em sala de aula possuem natureza investigativa. O mote central envolve a mediação do professor para saber conduzir os alunos no processo da investigação, ora propondo questões, ora direcionando a elaboração dos questionamentos dos alunos engajados no processo investigativo.

No contexto da regência do PRP, os residentes propuseram um momento de sistematização de questões por parte das crianças, de modo a inseri-las no processo investigativo, considerando suas dúvidas e hipóteses iniciais sobre os fenômenos que observavam. O eixo “registro de atividade lúdica” ficou evidente quando as crianças registraram a atividade de futebol magnético realizada na 5ª aula da SEI sobre magnetismo.

As atividades lúdicas compuseram a SEI sobre magnetismo em vários momentos, no sentido de ampliar a interface estabelecida entre o ato de aprender ciências e a motivação dos alunos como apontam Trivelato e Silva (2011). As autoras também enfatizam que o jogo pressupõe o emprego de diversas linguagens, articulação entre diferentes conceitos e áreas, envolvimento com o desafio proposto, bem como o estímulo à socialização, cooperação e busca por soluções criativas. Assim, os jogos dessa sequência foram estruturados de modo a fornecer regras para o seu desenvolvimento ao mesmo tempo em que envolvessem os alunos com alguns conceitos científicos.

O eixo “registros de texto histórico” foi analisado a partir da elaboração da história em quadrinhos que foi produzida pelos alunos na aula 3 da SEI sobre o magnetismo, sendo essa motivada pela leitura de um texto histórico e discussões sobre a descoberta do ímã (Figura 16).

O uso da história da ciência na educação, sobretudo nos anos iniciais, é um elemento a ser explorado com vistas a ampliar a discussão sobre a natureza da ciência e a percepção mais honesta do trabalho do cientista. Andrade e Martins (2009) apontam que o estudo de episódios históricos contribui para que o aluno construa uma visão mais adequada sobre o processo de construção do conhecimento científico e perceba a ciência não como um ente isolado, mas sim como um componente de um contexto histórico que sofre influências políticas e sociais, desmitificando a ideia da ciência como algo atemporal e mágico.

Após análises dos registros produzidos pelos alunos, foi possível perceber o engajamento em processos científicos a partir da resolução de problemas, levantamento e teste de hipóteses, exploração de materiais, coleta de dados, discussões orais e registro de informação. Moraes e Carvalho (2017) apontam que, ao vivenciar esse processo de investigação e fazer uso de diferentes linguagens da ciência, a criança passa a desenvolver habilidades essenciais para o fazer científico, as quais possuem relação direta com processos de AC, bem como possibilitam a formação de novos conceitos científicos.

Considerações finais

As ações vinculadas ao PRP tiveram como foco o ensino, sobretudo o ensino de ciências por investigação, mas também possibilitaram a inserção do aluno residente em contextos amplos de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Este estudo apresenta capilaridade tanto para a instrumentalização teórica e prática dos licenciandos envolvidos no contexto da formação inicial como dos professores da escola básica, que passam a vivenciar novas propostas metodológicas em um contexto de formação continuada. Essa constatação evidencia as possibilidades de interface entre o conhecimento produzido na universidade e o conhecimento trabalhado na escola básica, de modo a vencer as barreiras impostas nesse processo. Evidencia também a constante necessidade de reflexão sobre a formação e profissionalização do professor em formação e do professor em exercício. Ademais, os alunos da escola também são favorecidos, uma vez que se beneficiaram das atividades propostas, intencionalmente planejadas, com o intuito de articular a promoção da AC a partir do fomento de ações investigativas.

As duas sequências de ensino investigativas aqui apresentadas, estruturadas no contexto da regência do PRP, foram potentes para engajar os alunos em tarefas de resolução de problemas, levantamento de hipóteses, comunicação e compreensão de fenômenos. O desenvolvimento dessas sequências possibilitou a coleta de dados através das representações dos registros dos alunos, pois, ao propor uma tarefa de registrar uma situação de

aprendizagem, o repertório do aluno se expande de modo significativo e esses registros podem expressar evidências do conhecimento adquirido durante as atividades realizadas.

Com essa perspectiva, as SEIs desenvolvidas contemplaram atividades de leitura e escrita relacionadas com atividades de investigação e experimentação, pesquisa, atividades lúdicas, sistematização e discussão de conceitos estudados. A relação entre essas diferentes estratégias se apresenta como uma proposta inovadora para o processo de ensino e aprendizagem de ciências, na medida em que mobiliza diversas formas do pensamento e possibilita o engajamento dos alunos com diferentes estratégias de ensino. O trabalho investigativo, assim organizado, valoriza o protagonismo da criança durante o processo de formação de conceitos científicos.

Ademais, importa destacar a ação autônoma dos residentes na condução das regências, intencionalmente planejadas, bem como na percepção da sala de aula como um espaço para a construção de conhecimento para o aluno e de pesquisa e de desenvolvimento profissional para o professor, como evidencia Garrido (2018). Dessa forma, a autora complementa que tal constatação somente é possível a partir do momento em que o professor reconhece suas práticas pedagógicas como um objeto de análise e reflete sobre a articulação entre as alternativas que qualificam o ensino e melhoram a aprendizagem.

Assim, fundamentados pelo referencial teórico e metodológico do ensino de ciências por investigação, foi possível construir, no âmbito do PRP, situações educativas capazes de oferecer condições para que professores em formação se apropriem de procedimentos e referenciais que o instrumentalizem como “um investigador e produtor de conhecimento sobre o ensino” (GARRIDO, 2018, p. 128). A autora complementa argumentando sobre a necessidade de o professor romper com antigas “certezas pedagógicas” e vivenciar um processo de mudança epistemológica, em que a criticidade seja um elemento essencial para a promoção de novas práticas pedagógicas.

Por todo o exposto, foi possível evidenciar a articulação entre a universidade e a escola básica, no âmbito do PRP, a partir da promoção de ações de pesquisa, extensão e ensino que, de fato, alcançaram a escola. O Programa nos permitiu vislumbrar possibilidades de formação de professores que usam a criatividade e a inovação como estratégia para romper com práticas pedagógicas tradicionais e conceber o Enci como uma abordagem metodológica possível para a promoção do pensamento crítico e do protagonismo dos alunos.

Referências

ANDRADE, C. S.; MARTINS, A. F. História e Filosofia da Ciência: Contribuições aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. *In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 7., 2009, Florianópolis. **Anais[...]**. Florianópolis: Abrapec, 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, A. M. P. O Ensino de Ciências e a proposição de Sequências de Ensino Investigativas. *In: CARVALHO, A. M. P. Ensino de Ciências por Investigação*: Condições para implementação na sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CARVALHO, I. Curiosidade Magnética. **Ciência hoje das crianças**, c2018. Disponível em: <https://bit.ly/3GmuXaf>. Acesso em: 04 out. 2022.

GARRIDO, E. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. *In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (orgs.). Ensinar a ensinar*: didática para escola fundamental e média. 2. ed. São Paulo: Cengage, 2018.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P.; RODRÍGUEZ, A. B.; DUSCHL, R. A. Doing the lesson or doing science: argument in high school genetics. **Science Education**, Hoboken, v. 84, n. 6, p. 757-792, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MORAES, T. S. V.; CARVALHO, A. M. P. Investigação científica para o 1º ano do ensino fundamental: uma articulação entre falas e representações gráficas dos alunos. **Ciência & Educação**, v. 23, n. 4, p. 941-961, 2017.

MUNFORD, D.; LIMA, M. E. C. C. Ensinar ciências por investigação: em que estamos

de acordo? **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 72-89, 2007.

NESSMANN, P. **Magnetismo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006. (Coleção O que é).

SASSERON, L. H. Alfabetização Científica, Ensino por Investigação e Argumentação: Relações entre Ciências da Natureza e Escola. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, n. especial, p. 49-67, 2015.

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.

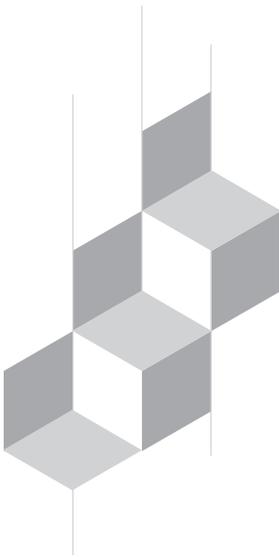
SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59 – 77, 2011.

SILVA, E. F. **A escrita no contexto da aula de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**: relações possíveis entre a alfabetização científica e alfabetização linguística. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2017.

TRIVELATO, S. F.; SILVA, R. L. F. Atividades lúdicas e ensino de Ciências – a biodiversidade como exemplo. *In*: TRIVELATO, S. F.; SILVA, R. L. F. **Ensino de Ciências**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. (Coleção Ideias em ação).

ZANON, D. A. V.; FREITAS, D. A aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem. **Ciências & Cognição**, v. 10, p. 93-103, 2007.

ZOMPERO, A. F.; LABURU, C. E. Atividades Investigativas no Ensino de Ciências: Aspectos Históricos e Diferentes Abordagens. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 67-80, 2011.



CAPÍTULO 20

“Fizemos história em Engenheiro Coelho”: impactos da Residência Pedagógica

Elder Hosokawa

Rebeca Pizza Pancotte Darius

Thais Gonçalves Silva

Giza Guimarães P. Sales

Em meados de 2018, o Brasil colhia os frutos de um pós-impeachment e a desilusão de um governo transitório enfraquecido por denúncias contundentes de corrupção na mídia jornalística. Esse período foi marcado por uma crise política que se arrastava desde 2013 com fortes reflexos na economia nacional (SÁBER, 2018) e foi intensificado por greves nas universidades federais. A falta de uma política nacional norteadora para qualidade do ensino básico e ensino superior produziram uma sensação de desalento (FARIAS; SILVESTRE; JARDILINO, 2017). Para agravar tal panorama, o país experimentava uma expansão rápida de cursos EAD, atingindo especialmente as licenciaturas e Pedagogias com a abertura do campo educacional para grandes corporações internacionais na área da educação.

Nos últimos anos, os cursos de licenciaturas têm vivenciado uma crise estrutural que perpassa pela desvalorização do professor, achatamento salarial que se refletiu na redução da atração da carreira do magistério por parte da classe média. A realidade da redução da demanda por licenciaturas presenciais e a oferta na modalidade EAD começaram a atrair de modo crescente jovens de camadas subalternas com pouco acesso aos cursos elitizados e tendo como única opção e utopia seguir a carreira de professores que nas escolas públicas, se tornaram referencial existencial, humano e motivacional (FECOMÉRCIO, 2020).

Nesse contexto de incerteza e esperança, foi lançado o Programa da Residência Pedagógica, doravante citado pelas iniciais PRP, com um edital que incluía a previsão de descontinuidade em caso de falta e recursos, o que felizmente acabou não ocorrendo

e o PRP foi concluído com êxito. O calendário indicava início em agosto de 2018 e final em janeiro de 2020, perfazendo um total de dezoito meses de duração do Programa, com estrutura organizacional e remuneração semelhantes ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que o governo federal, através da Capes e do Ministério da Educação, idealizou e implementou em 2007. Vale lembrar que o curso de Pedagogia da Unifesp desenvolveu o piloto do PRP em 2006 e 2007 (GATTI, 2019).

Os indicadores internacionais e nacionais apontavam para a educação brasileira em situação de falência; com isso, setores suprapartidários começaram a se mobilizar com a convicção generalizada da educação como necessária prioridade de governo, seja pela meta social de inclusão ou dos que focam o desenvolvimento econômico do país (LIMA, 2020). Com aprovação pela Capes e início em 2018, o PRP foi visto como um alento aos cursos formadores de professores, num contexto de enorme incredulidade e desalento.

O curso de licenciatura em História do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), campus Engenheiro Coelho, estava prestes a completar uma década de existência, estando situado numa instituição confessional de médio porte, tricampi, com quase 17 mil estudantes, além dos estudantes que iniciavam os cursos na modalidade a distância, cuja primeira oferta ocorreu em 2018 em 68 polos incluindo Pedagogia e Letras, entre outros.

O Centro Universitário Adventista, embora criado em 9 de setembro de 1999, com presença na cidade de São Paulo, Hortolândia e Engenheiro Coelho, iniciou em sua sede na zona Sul de São Paulo, como um empreendimento educacional da Igreja Adventista do Sétimo dia em 1915, denominado Seminário Adventista, numa extensa área rural e como uma escola formadora de missionários pastores, por meio do curso teológico, e professoras, por meio do curso normal, para disseminarem a pregação adventista no Brasil (HOSOKAWA, 2001). Apenas em 1973, fundou-se o primeiro curso superior, na área da educação, com a Faculdade Adventista de Educação (FAED), que oferecia o curso de Pedagogia e posteriormente demais licenciaturas que foram se expandindo nos anos 1980 (SALES, 2019).

Com uma filosofia que pregava o afastamento dos grandes centros urbanos, preocupada com a formação espiritual de seus egressos, em 1983 começou a implantar num dos municípios mais distantes da região metropolitana de Campinas, região de Artur Nogueira, que surgiu nas proximidades de um projeto do governo estadual de estabelecimento de núcleos coloniais no final do século 19 (RABELLO, 1990).

O Unasp campus Engenheiro Coelho-Artur Nogueira surgiu próximo desses municípios que acabaram interligados a partir de 1961 com a crise da ferrovia e o avanço das rodovias locais (FROMBERG-FERREIRA, 2011). A partir de 1983, o Unasp se desenvolveu numa extensa área rural entre os limites dos dois municípios. Vários cursos foram implantados, perfazendo cerca de quinze, sendo quatro na área da educação e Licenciaturas: Pedagogia, Letras, Música e História, que começou em 2010 (KUHN, 2013).

Atualmente o Unasp campus Engenheiro Coelho é uma instituição com quase 5 mil estudantes e cerca de 1.500 estudantes residentes oriundos de mais de vinte estados do Brasil. Possui o regime de internato e externato. Em agosto de 2012, estimulou o ingresso no Pibid e, desde então, vem participando de todas as edições com produção de relatos e experiências marcantes para docentes e discentes envolvidos em experiências exitosas entre 2012 e 2019, desenvolvendo ricos projetos sobre história e diversidade e uso de jogos em sala de aula (SCHUNEMANN, H. E. A.; QUADROS, 2017).

Uma das premissas do PRP era a reformulação dos estágios supervisionados nos cursos de formação de professores, por meio da integração entre os conhecimentos acadêmicos e práticos de maneira inovadora, como se percebe: “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” (BRASIL, 2018, p. 1).

A execução do Programa se daria a partir da articulação entre as instituições formadoras de ensino superior, as IES, e as escolas públicas parceiras, denominadas escolas-campo, por meio do desenvolvimento de um Projeto Institucional e demais sub-projetos separados por áreas. No caso do curso de História do Unasp, o subprojeto de caráter interdisciplinar foi composto junto ao curso de Música, sendo que cada curso atuou nas suas especificidades. O subprojeto de História foi proposto e desenvolvido pelo docente orientador, também coordenador do curso de História, alunos do curso de História selecionados como bolsistas residentes, além de contar com o acompanhamento do preceptor, professor da escola estadual parceira, localizada no município de Engenheiro Coelho. A participação do coordenador como docente orientador voluntário foi motivada pelo desejo de apresentar o curso como estratégico para o Unasp do ponto de vista da formação de profissionais pesquisadores, e com uma vivência de estágio que atingisse as necessidades dos egressos atuarem nas escolas públicas e privadas.

Contexto histórico do município de Engenheiro Coelho

O PRP foi aplicado no município de Engenheiro Coelho, que conta com uma população estimada em pouco mais de 20 mil habitantes, apresentando o terceiro menor índice de desenvolvimento humano da região metropolitana de Campinas. (IBGE, 2018), o município carece de iniciativas do poder público para melhorias nos diversos setores da sociedade, incluindo o educacional.

A história local conhecida remonta ao século 16, à tribo dos Kayngué, que resistiram à chegada do domínio português e à escravidão indígena impetrada pelas bandeiras no século 17 (MELIÁ, 1987). A população nativa nas imediações de Limeira e

Mogi Guaçu foi lentamente desaparecendo com assimilação, massacres, após sucessivos confrontos no século 18. A produção açucareira e de farinha localizada e pontual foi substituída pela extensa monocultura cafeeira no século 19. Ainda no tempo do império, para o interior paulista foram trazidos escravos de diversas etnias da África e do Nordeste e submetidos ao trabalho compulsório.

A chegada de investimentos de capital inglês e norte-americano ao estado de São Paulo fez estender a malha ferroviária até Guaiquica, onde uma estação foi inaugurada, construída pela companhia Estrada de Ferro Funilense (1891-1921) e desativada em 1961 (EVANGELISTA, 2018).

As queimadas para preparo da terra para a lavoura, a exploração predatória de madeira e lenha para a construção da via férrea e carvão para movimentar as locomotivas a vapor geraram intenso desmatamento na região desde final do século 19 entre Campinas e Guaiquica (MARCONDES, 2006). A introdução da citricultura nos anos 1920 na região entre Limeira e Engenheiro Coelho trouxe outro desafio: a concentração residual de substâncias organocloradas no solo e lençol freático decorrente de décadas de usos de agrotóxicos nas plantações de laranja. Ainda nos dias atuais, a queima de cana se constitui num importante agravo à saúde da população nos meses de inverno.

No início do século 20, as terras de Guaiquica pertencentes a Joaquim Cardoso de Moraes foram compradas por um imigrante belga, dando origem à Fazenda São Pedro, dedicada ao cultivo de cana-de-açúcar, algodão e café, transformando-se num próspero bairro rural de Mogi-Guaçu. Ali, em 22 de outubro de 1909, foi estabelecida a Escola Masculina de Guaiquica, sob a condução inicial do professor João Baptista de Almeida. No dia 13 de agosto de 1919, foi anunciada a indicação da professora Theodolina Gonçalves Dias para a nova Escola Mista de Guaiquica, segundo prescrição da lei 1.579, Art. 48, de 19/12/1917, que transformou as escolas masculinas em escolas mistas, estendendo às meninas a oportunidade da alfabetização (CORREIO PAULISTANO, 1909; 1919).

O município de Mogi Mirim foi desmembrado em 1948, e Guaiquica, futura Engenheiro Coelho, passou a ser administrada por Artur Nogueira até 1991 (FERREIRA, L.; FERREIRA, S., 2000). Na gestão do governador Jânio da Silva Quadros, em 22 de junho de 1957, foi publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo o decreto-lei 4.249 oficializando o grupo escolar que levou o nome de uma personalidade política local e proprietário das terras de influente família local (HEFLINGER JÚNIOR; FAVERO, 2011) em cuja escola foi idealizado o presente PRP e tem sido utilizada desde agosto de 2012 como campo de atividades de extensão, estágio e Pibid do curso de licenciatura em História e Letras. Engenheiro Coelho possuía duas escolas de educação básica privadas e uma escola estadual com oferta de ensino fundamental e médio; quatro CEIs, três Emeiefs e uma Emef. As escolas públicas, incluindo o Programa

Educação de Jovens e Adultos (EJA) no início do ano letivo de 2018 somaram 3.800 crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Em Engenheiro Coelho, entre 2005 e 2015, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), embora tenha sofrido oscilações, indicou crescimento de 3,6% em 2005, para 4,9% em 2015, levemente superior à taxa projetada de 4,8% para 2015. O último Ideb (Anos iniciais do ensino fundamental) apresentou o índice de 5,4% e nos anos final a taxa de 4,9%. Para 2019, a meta era de 5,8% e o alcançado foi 5,9. Na busca por melhorias no Ideb como reflexo de uma sociedade em desenvolvimento, Engenheiro Coelho estabeleceu em 2015 algumas metas no Plano Municipal de Educação (ENGENHEIRO COELHO, 2015).

Experiência do subprojeto de História no PRP: relatos de um percurso

Buscando dialogar com o PME-EC, o subprojeto de História teve como foco as seguintes ações:

- Desenvolver projetos que contemplem a história da cultura afro-brasileira e indígena;
- Promover a articulação entre as áreas da educação com a saúde, trabalho e emprego, esporte e cultura;
- Analisar as práticas pedagógicas e sua interação e sintonia com os materiais didáticos;
- Desenvolver projetos sobre valores, cidadania, preservação do ambiente escolar, ética, ecologia.

O PRP foi planejado dentro do debate atual na área de ensino de história – em sintonia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com as orientações da BNCC – que prevê a inclusão da diversidade cultural, da valorização da memória e da história e o meio ambiente.

Os documentos referenciais do ensino no Brasil indicam uma preocupação com a transmissão da memória e da história, confirmando o que Le Goff (1990) diz acerca do valor da memória para sociedades desenvolvidas e em desenvolvimento. Há também preocupação com a formação do indivíduo, o respeito as diferenças étnico-culturais

num país miscigenado e a formação de educandos que se percebam integrantes de uma sociedade e conscientes de seu papel histórico-social.

Educadores e historiadores da área de ensino e metodologia de história defendem que, para atingirmos os objetivos, competências e habilidades propostas hoje no ensino da disciplina de história precisamos cada vez mais de um professor reflexivo, disposto a investir sempre em novas metodologias e estabelecer, de fato, um diálogo com os discentes (BITTENCOURT, 1997; GUIMARÃES, 2003; KARNAL, 2010).

A integração das Diretrizes Nacionais Curriculares de Música e História e a proposta da Base Nacional Comum Curricular impunham desafios para a integração prática dos cursos parceiros História e Música no subprojeto autorizado pela Capes.

Dentre as ações previstas, ocorreram aquelas que independiam do sucesso da junção de ambos os cursos, como:

- Diagnóstico dos desafios de aprendizagem e as demandas da escola;
- Participação, integração dos residentes na vida escolar e identificação com a atividade da docência;
- Escrita e registro das experiências dos residentes no ambiente virtual ou físico e/ou relatórios físicos presenciais de acompanhamento do preceptor da área de história;
- Divulgação das práticas e experiências dos residentes em seminários no curso de graduação com acesso dos preceptores e interessados da comunidade;
- Divulgação das práticas e experiências nas redes sociais;
- Desenvolvimento de habilidades na seleção e produção de materiais didáticos;
- Produção de relatos de experiência pelos residentes em formato científico e divulgado nos anais dos seminários e congressos internos e externos da área de ensino.

Com uma média de noventa alunos matriculados no curso, em seis meses de integralização, foi um desafio alcançar 24 estudantes para concorrer ao edital. Como havia previsão de junção de cursos diferentes, História fez parceria com Música e seu projeto foi aprovado, inicialmente para ser levado a efeito com a turma de Música.

Logo nas primeiras reuniões, percebeu-se que o município de Engenheiro Coelho só possuía uma escola pública de ensino fundamental II. Os estudantes do curso de

Música já atuavam em estágios nas escolas municipais de educação infantil e fundamental I e, assim, espalharam-se pela cidade.

Embora conteúdos e metodologias apontassem para afinidades no projeto de música e história, com amplas possibilidades de intervenção nas salas de aula, verificou-se uma barreira estrutural para a aplicação do subprojeto de história e música, pois esta última não estava contemplada no ensino fundamental II e ensino médio; não havia meios de efetivar o subprojeto e optou-se, então, que cada graduação seguisse seu caminho.

O grupo de história optou por buscar a integração do currículo oficial com a história regional, com ênfases em temas de meio ambiente, diversidade e inclusão, com a ressignificação da formação docente. E, assim, os residentes elaboraram seus planos de atividade em busca de referenciais teóricos amparados nas metodologias ativas envolvendo iconografia, música e mídias. Alguns elementos percebidos no momento da ambientação e diagnóstico da realidade foram ganhando destaque perante os residentes, momento esse considerado importante para a imersão posterior no ambiente escolar com as intervenções (BRASIL, 2018).

O próprio prédio e algumas construções históricas bem descaracterizadas foram provocações instigantes para diálogo curricular com a história local e outros campos do saber. A paisagem marcada pelo cultivo da cana-de-açúcar, pelo plantio de laranja, milho e mandioca há mais de um século, rica nomenclatura local com nomes indígenas, a letra do hino e o brasão do município com uma rica simbologia econômica e cultural remetiam a aspectos do povoamento local, fases econômicas, tecnologia e transporte.

Processo de imersão dos residentes: desafios, limites e possibilidades

A etapa da imersão dos residentes na escola revelou grande tensionamento de uma instituição que atende estudantes no limite de sua capacidade física, uma vez que o edifício escolar fora construído em 1959 dentro de um conceito arquitetônico singular do governo Jânio Quadros na década de 1950, numa concepção modernista (HADLICH, 2009).

Uma sucessão de reformas e adaptações ao longo de décadas desfiguraram o projeto de setenta anos, enclausurando a escola entre paredes com o erguimento de extensos muros e concertina para melhorar a segurança de suas instalações, construídas nos limites da praça central da cidade, ocupando boa parte de um quarteirão, numa propriedade escolar delimitada por três ruas centrais. O pátio era reduzido para atividades práticas, a quadra utilizada pela educação física, tudo no limite da capacidade.

A inexistência de auditório na escola e na cidade, bem como a distância do Unasp implicou em uma série de dificuldades logísticas, uma vez que boa parte dos alunos da

IES são alunos pertencentes ao regime de internato (moram dentro da instituição) e outros residem nas proximidades da instituição, que dista cerca de 10 km da região central de Engenheiro Coelho. Do grupo dos bolsistas residentes, não havia nenhum morador na área da escola, metade residia no Unasp e em bairros vizinhos ao complexo universitário. Para chegar até a escola, os residentes dependiam de caronas ou do transporte público cedido pela prefeitura municipal para os estudantes da rede pública que, em caráter excepcional, foi estendido aos residentes.

Outro desafio ao projeto foi a atribuição de carga horária do preceptor no período da tarde e manhã apenas com turmas do sétimo ano do ensino fundamental II. O conteúdo programático previa conteúdos desde o período da idade média, passando pelos povos pré-colombianos e estendendo-se a todo o período colonial brasileiro.

Mesmo diante da complexidade dos horários, foi possível dialogar com o Pibid na realização de algumas oficinas e programações abertas a ambos os grupos. A escola-campo do PRP abrigava também 24 bolsistas do Pibid de História e 24 bolsistas do Pibid de Letras, todos do Unasp, além de eventuais estagiários avulsos de outras instituições. A carga horária inviabilizou reuniões e atividades na escola. O transporte escolar, no limite por conta do uso em todos os períodos, inclusive para deslocamento dos alunos universitários para o Unasp, era impraticável para projetos fora da classe. As restrições de saída dos alunos do espaço escolar eram rigorosas.

Perante tais limitações e desafios, os residentes começaram a buscar nas metodologias ativas, na educomunicação, suporte para as suas intervenções e práticas. Percebeu-se a possibilidade do uso de meios como, por exemplo, a gravação de voz dos estudantes com a devida autorização dos responsáveis, para divulgação das experiências pelo rádio e redes sociais. A educomunicação é um campo de diálogo entre duas áreas que vem se consolidando nas últimas décadas. Para Soares (2000), a comunicação e a educação compõem um mesmo campo de diálogo e integração, sendo que a relação é seu elemento constitutivo. Nesse sentido, não se trata da incorporação da tecnologia na educação somente, mas do campo de diálogo criado na inter-relação com o uso das tecnologias que, nesse caso, foram softwares e aplicativos de edição de gravação em telefone celular e microfone profissional de rádio. Parte deles foram envolvidos em transmissão de eventos do PRP e divulgação de conteúdo nas redes sociais e rádio.

Os estudantes do sétimo ano foram confrontados em uma série de aulas conduzidas pelos residentes na etapa final, os quais, com criatividade integraram os conteúdos curriculares que abordavam arquitetura escolar e religiosa das igrejas com o catolicismo e a reforma protestante, brasões medievais com a simbologia do município, a representação iconográfica do Brasil Colonial e fotos antigas de Guaiquica/Engenheiro Coelho no papel das mulheres, crianças e homens.

Os residentes fizeram a imersão na escola enfrentando desafios estruturais de uma unidade escolar sem espaço para um grande volume de estagiários, bolsistas e

residentes. A sala dos professores não foi disponibilizada em razão de incidentes previamente ocorridos. A biblioteca, um espaço ainda disponível, concentrou os residentes nas suas ações de reflexão e busca de informações dentro da escola. Aos poucos foram se ambientado quanto aos desafios da disciplina, dos horários, das regras, dos espaços de poder dos gestores, dos professores, dos funcionários e estudantes. Aprenderam a interagir com cada um desses atores e protagonistas da ação educativa nas situações desafiadoras e limites do ensino público.

Execução do subprojeto de História

Nas oficinas e reuniões entre docente orientador voluntário, preceptor, residentes e a professora de estágio do curso de licenciatura, foi ficando evidente a necessidade de focar a integração do conteúdo curricular com a história local.

Os residentes assistiram a palestras ministradas pelo docente orientador sobre a história de Engenheiro Coelho com acesso bibliográfico sobre a cidade e a uma oficina sobre o potencial da Hemeroteca da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro para enriquecer os conteúdos; dessa maneira, buscou-se produzir aulas que integrassem os conteúdos curriculares com a perspectiva dos novos dados apreendidos pelos residentes.

Assim, os residentes introduziram para os alunos informações de jornais sobre Guaiquica no início do século 20 e estiveram em potencial e reais condições de contribuir em sua comunidade com a divulgação de informações atualizadas sobre a história local. Durante esse processo, duas informações foram corrigidas na execução do PRP: a fundação da estação em 1º de novembro de 1911, ao invés de 2 de setembro de 1912 (DIÁRIO OFICIAL, 1911; CORREIO PAULISTANO, 1911; HEFLINGER JÚNIOR, 2011) e o enigmático nome “Engenheiro Coelho” até então era conhecido como José Luiz Coelho. Em consulta à Hemeroteca da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, foi descoberto que o nome correto do engenheiro é Constante Affonso Coelho (1850-1912), figura republicana (O SÉCULO, 1912; A REPÚBLICA, 1912; CORREIO PAULISTANO, 1912).

Para tornar possível a divulgação dos resultados, descobriu-se a possibilidade de fazer uso do rádio e de conceitos da educomunicação. Historicamente, o rádio e a televisão foram absorvidos pelo campo educacional com dificuldades devido à associação que se fazia com o “caráter lúdico e mercantil” (SOARES, 2000, p. 22), deles e de outras tecnologias. Porém, o uso do computador possibilitou a quebra dessa resistência em parte por ser um recurso útil a professores e alunos em seu trabalho diário, “possui em si mesmo os meios de produção de que o pequeno produtor cultural – o aluno e o professor – necessitam [...]” (SOARES, 2000, p.22). Assim, embora percebe-se uma ampliação cada vez maior do uso dos recursos tecnológicos na educação,

compreendemos que o essencial é o educador ter em mente o que se almeja com esse uso e não o uso em si.

No caso do projeto em questão, percebeu-se a necessidade de confrontar algumas informações a respeito da história do município para que fosse oportunizado aos estudantes uma versão mais coerente com os fatos e a forma como eles poderiam sintetizar essa busca e socializar esse conhecimento como protagonistas do fazer pedagógico foi por meio de tecnologias. Assim, em contato com a Rádio Unasp FM, os alunos receberam duas oficinas de treinamento no primeiro semestre de 2019, procurando ter noções de gravação e utilização do software Audacity. Um microfone profissional, usado também pelos alunos de graduação do curso de Rádio e TV, foi temporariamente alocado para os estudantes.

A velocidade do projeto e a concorrida disponibilidade dos equipamentos que nem sempre estavam adequadamente configurados limitaram a ampla participação dos residentes e dos estudantes. Os interessados em participar do projeto entregaram permissão dos responsáveis e preencheram o termo de autorização de gravação de voz.

Duas sessões de gravação foram realizadas; enquanto o professor trabalhava os conteúdos, uma parte dos alunos se ausentava da classe na sala de informática. Como sugestão da oficina, uma caixa de papelão e um microfone direcional foram a solução para reduzir o volume das aulas que vazava de tetos abertos entre algumas salas com comunicação de ruído. Acrescia-se o barulho intenso de carros e veículos pesados nas imediações da sala de gravação.

Os estudantes apresentaram expressiva dificuldade de leitura e redação. Foi solicitado que lessem breves curiosidades trabalhadas em classe, mediante integração de conteúdos curriculares e história local. Dois a três parágrafos curtos de um pequeno texto “Você Sabia?” foram produzidos com a declaração do nome e série, idade, identificação da escola e do projeto. Após ensaios de gravação, erros e acertos, planejou-se a emissão das mensagens na grade de programação da rádio local por ocasião do aniversário da cidade, no dia 29 de maio, mas houve perda de gravação, erros de conversão e a edição atrasou. Em três programas da Rádio Unasp FM, sendo um deles ao vivo, foram apresentados os resultados do PRP e as descobertas históricas foram divulgadas.

Apesar dos percalços, estudantes e residentes sentiram-se protagonistas da produção de conhecimento histórico até então desconhecido. Residentes que, até então, mantinham pouca relação com o município sede da instituição passam a compreender um sentido histórico mais amplo, que incluía o estado de São Paulo, o Brasil e o mundo. Perceberam e passaram a valorizar a relevância da história local num contexto mais amplo de entendimento e aprendizado significativo duradouro.

Socialização dos Resultados

Os residentes do subprojeto de história foram desafiados a divulgar os resultados de suas pesquisas e experiências no PRP em eventos externos ao Unasp. Com isso, submeteram trabalhos que foram aceitos por instituições de renome no Brasil e no estado de São Paulo, como Unicamp e USP, que aceitaram as submissões dos estudantes-pesquisadores em três eventos:

- 9º Seminário Nacional do Centro de Memória – Colóquio de Memória Histórica da Unicamp. Colóquio Gestão do Patrimônio Cultural. Unicamp. 30/07/2019. Título o trabalho: “Identidade social e percepção do patrimônio a partir de um edifício escolar: contribuições do PRP”. Contribuíram para este trabalho os alunos: Felipe Lopes Pereira, Joubert Johnson Nogueira Ferreira e Lucas Almeida dos Santos. Orientador: Prof. Elder Hosokawa.
- 27º Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica da USP (SIICUSP), realizado na Faculdade de Educação da USP em 23/09/2019 e a segunda etapa em 05/11/2019. Com a apresentação de três trabalhos, sendo o primeiro: “Ensino de história regional integrada com o rádio: experiência do PRP”. Contribuíram para tal trabalho as alunas: Letícia Sponton Cândido, Amanda Marques Vieira e Thais Caroline de Almeida Lima. O segundo trabalho apresentado teve como título: “Patrimônio e identidade social: contribuições do Programa de Residência” e contou com a colaboração dos alunos: Lucas Almeida dos Santos, Joubert Johnson Nogueira Ferreira e Felipe Lopes Pereira. O terceiro trabalho, cujo título: “O uso de jornais e imagens no ensino de história regional: experiência do PRP”, teve contribuição dos alunos: Daniel Fernandes Teodoro e Mariana de Sena Prado. Todos orientados pelo professor e docente orientador Elder Hosokawa.
- 27º Congresso Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) da Unicamp. 16/10/2019. Nesse evento foram apresentados três trabalhos: o primeiro, “A iconografia, a música e o ensino de história através da educomunicação”, com os alunos: Daniel Fernandes Teodoro e Mariana de Sena Prado. O segundo trabalho, “Metodologias ativas no ensino de história: o uso do rádio como ferramenta de aprendizagem no PRP”, com os alunos: Felipe Lopes Pereira, Joubert Johnson Nogueira Ferreira e Lucas Almeida dos Santos. O terceiro trabalho: “Rádio: recurso tecnológico no contexto educativo na transmissão da história local”, com as alunas: Amanda Marques Vieira, Letícia Sponton Cândido e Thais Caroline de Almeida Lima. Todos orientados pelo professor e docente orientador Elder Hosokawa.

Um total de sete trabalhos de iniciação científica e socialização de práticas foram submetidos e aprovados em dois eventos da Unicamp e USP em 2019, na vigência do Programa, com integral participação dos residentes. Os mesmos residentes participaram

também em dois eventos internos da instituição, um deles de iniciação científica e outro organizado com a participação dos diferentes subprojetos de Residência Pedagógica tri-campi, com os títulos dos resumos aceitos, respectivamente:

- XX Encontro Nacional de Iniciação Científica (ENAIC) Unasp campus Engenheiro Coelho, 11/11/2018, com os seguintes trabalhos: “Caminhos e estradas: uma reflexão histórico-pedagógica em uma escola na região metropolitana de Campinas”. Autores: Lucas Almeida dos Santos, Felipe Lopes, Joubert Johnson Nogueira Ferreira; orientador: Elder Hosokawa. “A música e o ensino de história em escola pública de nível fundamental II na Região Metropolitana de Campinas”. Autores: Daniel Fernandes Teodoro, Mariana de Sena Prado. Orientadores: Dayana de Oliveira Formiga, Elder Hosokawa e Thaís Gonçalves Silva. “Jogos e ensino de história”. Autores: Thaís Caroline de Almeida Lima, Amanda Marques Vieira, Letícia Sponton Cândido. Orientadores: Elder Hosokawa e Dayana de Oliveira Formiga.
- I Encontro de Integração das Licenciaturas: Residência Pedagógica do Unasp campus São Paulo, 08/12/2020, com os seguintes trabalhos: “O jornal como fonte histórica no ensino de história de Engenheiro Coelho, SP”. Bolsistas: Daniel Fernandes Teodoro; Mariana de Sena Prado. “O ensino da história afro-brasileira: um estudo de caso. Bolsistas: Amanda Marques Vieira; Letícia Sponton Cândido; Thaís Caroline de Almeida Lima. “O prédio escolar como mediador entre passado e presente: contribuições do PRP”. Bolsistas: Felipe Lopes Pereira; Joubert Johnson Nogueira Ferreira; Lucas Almeida dos Santos. Todos orientados pelo docente orientador Elder Hosokawa.

Por meio dos dados apresentados, é possível perceber o incentivo à pesquisa impulsionado pelo PRP, o que também contribui para o fortalecimento das demais instâncias fundamentais do ensino superior, o ensino e a extensão. O edital da Capes indicava a necessidade dessa articulação: “durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente” (BRASIL, 2018, p. 18).

Considerações finais

Além do protagonismo dos residentes com imersão na escola, desafiados na busca de novas metodologias, de dedicação na busca de fontes e bibliografia para suas

incursões na pesquisa histórica, houve um intenso estímulo à participação semanal delas nas classes e nas reuniões conhecidas como seminário interdisciplinar.

O projeto gerou repercussão na mídia regional e institucional. Foi divulgado na Rádio Unasp FM com a participação de dois residentes e docentes orientadores dos cursos de Pedagogia e História. Aspectos do Programa foram transformados em banners, apresentações orais e resumo divulgados em três encontros de iniciação científica na USP, Unicamp e Unasp entre 2018 e 2019.

Dos quinze que se formaram em 2019, oito eram bolsistas do PRP e sete do Pibid. Cinco deles ingressaram no mercado de trabalho na Rede Educacional Adventista, um indicativo da preferência de alunos formandos na classificação do edital de 2018 e um claro indicativo de preparo para o mercado. Dos três residentes do PRP, ainda não atuantes no mercado de trabalho, um continua sua segunda graduação e outros dois aguardam oportunidade, que ficou complexa em 2020 por conta da pandemia e da conversão das aulas presenciais em aulas on-line. Cumpriu-se nesses egressos a meta da Diretriz Curricular Nacional de História (BRASIL, 2001) de articular competências e habilidades dos egressos de ensino e pesquisa. Os graduandos tiveram uma ampla oportunidade de vivenciar em dezoito meses a reflexão, a prática da docência e um olhar crítico transferido em debate acadêmicos, mesmo que em nível de iniciação científica, mas avaliada por diversos comitês científicos.

Um dos trabalhos submetidos em 2019 concorreu e foi classificado entre os melhores trabalhos da Faculdade de Educação da USP, sendo finalista com outras áreas e unidades da USP no 27º SIICUSP. Apesar de não ganharem a final, os alunos egressos de um curso de três anos, concorrendo com cursos elitistas de cinco e seis anos, sentiram a sensação de participarem de um programa do governo brasileiro numa instituição privada que os formou para a docência num tempo mais de esperança do que de realizações.

O caminho para os cursos de licenciatura no Brasil pode e deve ser olhado com mais atenção pelo poder público. Ações como esta do PRP demonstram resultados satisfatórios. É necessário acreditar no potencial de todos os atores: governo, escola e sociedade, bem como proporcionar meios para o trabalho integrado entre essas esferas.

Referências

A REPÚBLICA. **Os Que Morrem**: Dr. Constante Coelho. Curitiba, PR, p. 1, 12 out. 1912. Disponível em: <https://bit.ly/3rO71bW>. Acesso em: 04 out. 2022.

BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <https://bit.ly/3owFp94>. Acesso em: 04 out. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/31F49Tx>. Acesso em: 04 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital Capes nº 06/2018** - Programa Residência Pedagógica. Brasília, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3oBeGIq>. Acesso em: 04 out. 2022.

CORREIO PAULISTANO. **Congresso Legislativo.** São Paulo, p. 1, 23 out. 1909. Disponível em: <https://bit.ly/31EAuKz>. Acesso em: 04 out. 2022.

CORREIO PAULISTANO. **Necrologia:** Dr. Constante Coelho. São Paulo, p. 2, 08 out. 1912. Disponível em: <https://bit.ly/3oxZMmj>. Acesso em: 04 out. 2022.

CORREIO PAULISTANO. **Instrução Pública.** São Paulo, p. 6, 14 ago. 1919. Disponível em: <https://bit.ly/3oAorGL>. Acesso em: 04 out. 2022.

DIÁRIO OFICIAL. **Estrada de Ferro Funilense, Projecto de horário a vigorar por ocasião da inauguração do prolongamento,** p. 4183, 01 nov. 1911. Disponível em: <https://bit.ly/3y8kUTl>. Acesso em: 04 out. 2022.

ENGENHEIRO COELHO. **Plano de Metas de Educação.** 2015. Mimeografado.

EVANGELISTA, A. L. **Estrada de Ferro Funilense (SP): território, história e patrimônio cultural.** Dissertação (Mestrado em Urbanismo) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018.

FARIAS, I. M. S.; SILVESTRE, M. A.; JARDILINO J. R. L. (orgs.). **Aprender a ser professor:** aportes de pesquisa sobre o Pibid. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

FERREIRA, L. C. F.; FERREIRA, S. A. **Artur Nogueira:** Berço da Amizade. Artur Nogueira: Edi & Graf, 2000.

FROMBERG-FERREIRA, L. C; BARBOSA, A. M.; FROMBERG-FERREIRA, S. **Cosmópolis:** de Fazenda Funil à Cidade Universo. 2011

GATTI, B. A. (org.) **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GUIMARÃES, S. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

HADLICH, F. **As Escolas do IPESP**: projetos de edifícios escolares produzidos para o Instituto de Previdência do Estado de São Paulo de 1959 a 1962. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, São Paulo, 2009.

HEFLINGER JÚNIOR, E.; FÁVERO, E. **Retratos de Engenheiro Coelho**. Engenheiro Coelho, SP: Edição do Autor, 2011.

HOSOKAWA, E. **Da Colina Rumo ao Mar**: Colégio Adventista Brasileiro, Santo Amaro (1915-1947). Dissertação (Mestrado em História Social) – São Paulo, USP, 2001.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE CIDADES**. São Paulo: IBGE, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/> Acesso em: 04 out. 2022.

KARNAL, L. (org.). **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

KUHN, M. **30 ANOS UNASP EC**. Campinas SP: Arpejo Comunicação Integrada, 2013.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. (Coleção Repertórios).

LIMA, C. C. **Os incomodados que mudem o mundo**: histórias de quem fez (e faz) o terceiro setor no Brasil. São Paulo, SP: Editora Senac, 2020.

MARCONDES, M. História e informática: o uso da hipermídia no resgate da história da Estrada de Ferro Funilense. **Resgate**: Revista Interdisciplinar de Cultura, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 109–114, 2006.

MELIÀ, B.; SAUL, M. V. A.; MURARO, V. F. **O Guarani**: uma bibliografia etnológica. Santo Ângelo: Fundação Missioneira de Ensino Superior, 1987.

O SÉCULO. **São Paulo**. Rio de Janeiro, RJ. Terça Feira, 8 de Out. 1912, p. 3. Disponível em: <https://bit.ly/3GoZy6V>. Acesso em: 04 out. 2022.

FECOMÉRCIO. EAD: entenda como essa tecnologia trouxe inclusão para a educação no

Brasil. **Revista Problemas Brasileiros**, n. 457, abr. 2020.

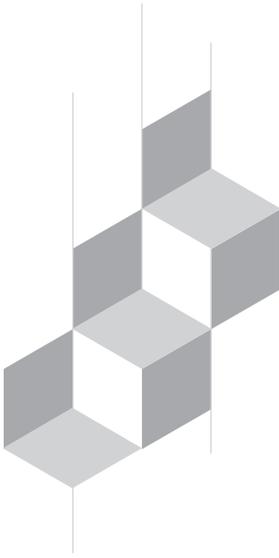
RABELLO, J. **John Boehm**: educador pioneiro. São Paulo: Centro Nacional da Memória Adventista – Gráfica do IAE, 1990.

SÁBER, T. A. **Michel Temer e o fascismo comum**. São Paulo SP: Hedra, 2018.

SALES, G. G. P. **A Faculdade Adventista de Educação - FAED (1973-1999)**: o curso de Pedagogia e sua contribuição para a formação de professores no Brasil. Tese (Doutorado em História da Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2019.

SCHUNEMANN, H. E. A.; QUADROS, S. C. O. (org.). **Introdução à Docência**: compartilhando experiências. Engenheiro Coelho: Unaspres, 2017. v. 1.

SOARES, I. O. Educocomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 19, p. 12-24, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3DF5xCS>. Acesso em: 04 out. 2022.



CAPÍTULO 21

Aportes da pedagogia freinet no Programa de Residência Pedagógica no contexto do curso de pedagogia da Unesp

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
Elianeth Dias Kanthack Hernandes

A democracia de amanhã é preparada na democracia da escola [...] (FREINET, p. 78).

O Programa Residência Pedagógica (PRP), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), articulado com as demais atividades acadêmicas previstas no PPP (Projeto Político Pedagógico) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), está compondo um projeto de formação de professores no curso de Pedagogia da Unesp, campus de Marília, oportunizando aos participantes (residentes bolsistas, residentes voluntários, professores coordenadores e professores preceptores) saberes que lhes permitam qualificar não somente o ensino oferecido nas escolas de educação básica e na universidade, mas também nas atividades de extensão e pesquisa acadêmicas.

Após a experiência da implementação do PRP nos anos de 2018-2019, esperamos que a vivência de uma nova etapa do projeto (2020/2021) possibilite replicar e aprofundar o realizado, aperfeiçoando as ações e os encaminhamentos, e que forneça, ao seu final, importantes subsídios para a tão necessária reformulação do estágio supervisionado, cujas deficiências e fragilidades são reiteradamente apontadas por estudantes e pesquisadores da área.

Os pontos considerados positivos e produtivos desse Programa figuram nos seguintes aspectos: ampliação da inserção do graduando na realidade escolar; parceria entre universidade e redes de ensino públicas, com a valorização das características locais; valorização do ensino presencial, principalmente nas atividades de ampliação da formação científica na graduação, contemplando as áreas de conhecimento específicos

e os conhecimentos pedagógicos, atualizados e sintonizados com os avanços científicos e tecnológicos; articulação entre teoria pedagógica, prática docente e pesquisa científica; produção, inovação e socialização de conhecimentos científicos, interdisciplinares no âmbito da escola e da universidade; valorização dos profissionais que atuam na educação básica; reconhecimento da importância da participação dos profissionais do ensino superior na formação inicial e continuada de professores; e difusão da relevância da escola na formação das pessoas, particularmente em sua formação inicial.

Neste capítulo, abordamos parte das atividades desenvolvidas em nossa Residência Pedagógica, em sua primeira edição, intitulada “Leitura e Escrita nas diferentes áreas do conhecimento” em parceria com uma das escolas municipais dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Emef), localizada em bairro da zona Sul da cidade de Marília-SP. No período de ambientação, imersão, observação, participação e regência, os residentes bolsistas e voluntários, foram acompanhados por um professor preceptor já efetivo na escola.

Na condição de pedagogos em formação inicial, esses residentes organizaram coletivamente um plano de ação sob a supervisão de professoras formadoras do curso de Pedagogia. O plano teve como intuito organizar, por meio da pedagogia Freinet, um planejamento de ensino compartilhado junto a crianças de uma turma de 4º ano. Diante da análise e reflexão sobre aspectos educativos oriundos das observações e, ainda, sobre a importância dos respectivos materiais dados a ler na escola para formação de leitores mirins, a biblioteca foi eleita com área temática do plano de ação intervencionista. Assim, primeiro abordamos, neste texto, a pedagogia Freinet e a vida de seu criador e, na sequência, suas técnicas e princípios norteadores articulados e trabalhados nos planos de ações intervencionistas durante o PRP; por fim, as considerações finais.

A razão para estudar inicialmente com os residentes a respeito dessa pedagogia pacifista, forjada no período entre e pós-guerra, deriva inicialmente do fato de que, apesar de muitos dos conceitos e atividades escolares idealizados pelo pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966) tenham se tornado tão difundidos, ainda assim há muitos educadores utilizando-os sem nunca terem ouvido falar no autor, como é o caso encontrado em nossas escolas marilienses. A exemplo temos: as aulas-passeio (ou estudos de campo), os cantinhos pedagógicos como os espaços de aprendizagem e a troca de correspondência entre escolas.

Ademais, a utilização dessas técnicas desenvolvidas por Freinet não significa por si só que o professor adotou uma prática freinetiana; é preciso lembrar que o educador francês criou tais recursos para atingir o objetivo maior de despertar, nas crianças, uma consciência de seu meio, incluindo os aspectos sociais e de sua história. Levar os residentes a refletir, estudar e pesquisar sobre tais recursos observados no período de imersão na escola-campo de estágio promove o questionamento de como tais atividades se inserem no contexto escolar e se os professores que as adotam costumam ter consciência de suas possibilidades de inserção num plano pedagógico mais amplo. De fato, não é necessário conhecer a fundo a obra de

Freinet para fazer bom uso dessas atividades, mas entender a teoria que motivou sua criação possibilita sua aplicação integrada e pode torná-las mais férteis.

Célestin Freinet: vida e obra

A educação é transformadora em todos os sentidos da vida humana e muitos pensadores, ao longo dos anos, dedicaram-se à árdua tarefa de pensar a educação e revolucionar o ambiente das escolas. Como alternativas aos métodos tradicionais, esses educadores propuseram diferentes modelos e teorias que podem servir de inspiração para o aprimoramento das escolas.

Dentre eles, temos Freinet, pedagogo e pedagogista anarquista francês, uma importante referência da pedagogia de sua época, cujas propostas continuam a ter grande ressonância na educação dos dias atuais. Freinet se identificava com a corrente da escola nova, anticonservadora, e protagonizou as chamadas escolas democráticas. Segundo ele, além das técnicas pedagógicas, o ambiente político e social ao redor da escola não deveria ser ignorado pelo educador.

Como para Freinet a pedagogia comporta a preocupação com a formação de um ser social que atua no presente, o professor deve mesclar seu trabalho com a vida em comunidade, criando as associações, os conselhos, eleições, enfim, as várias formas de participação e colaboração na formação do aluno, bem como direcionar o movimento pedagógico em defesa da fraternidade, respeito e crescimento de uma sociedade cooperativa e feliz. Para Freinet, “a democracia de amanhã é preparada na democracia da escola” (1996, p.78), epígrafe deste capítulo que sintetiza os preceitos de sua pedagogia, fruto do seu trabalho em regiões pobres da França. Diversos autores compõem a base para falarmos sobre vida e obra de Freinet, dentre eles temos: Oliveira (1995), Munhoz (2010), Elias (1997; 1998), Nascimento (1995), Sampaio (1994), Kanamaru (1997), Saveli, Althaus e Tenreiro (2005) e Gurgel (2006).

Freinet nasceu em 1896, em Gars, povoado na região da Provença, sul da França. Foi pastor de rebanhos antes de começar a cursar o magistério. Lutou na primeira guerra mundial em 1914, quando os gases tóxicos do campo de batalha afetaram seus pulmões para o resto da vida. Em 1920, começou a lecionar na aldeia de Bar-sur-Loup, onde pôs em prática alguns de seus principais experimentos, como a aula-passeio e o livro da vida. Em 1925, filiou-se ao Partido Comunista Francês. Dois anos depois, fundou a Cooperativa do Ensino Leigo, para desenvolvimento e intercâmbio de novos instrumentos pedagógicos.

Em 1928, já casado com Élise Freinet (que se tornaria sua parceira e divulgadora), mudou-se para Saint-Paul de Vence, iniciando intensa atividade pedagógica. Cinco anos depois, foi exonerado do cargo de professor. Em 1935, o casal Freinet construiu

uma escola própria em Vence. Durante a segunda guerra, o educador foi preso e adoeceu num campo de concentração alemão. Libertado depois de um ano, aderiu à resistência francesa ao nazismo.

Recobrada a paz, Freinet reorganizou a escola e a cooperativa em Vence. Em 1956, liderou a vitoriosa campanha “25 alunos por classe”. No ano seguinte, os seguidores de Freinet fundaram a Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (Fimem), que hoje reúne educadores de cerca de quarenta países. Freinet morreu em 1966 (SAMPAIO, 1994).

A medida da independência do pensamento de Freinet pode ser deduzida do fato de ele ter sido perseguido, ao longo da vida, por forças políticas de tendências totalmente opostas. Embora pacifista, o educador envolveu-se nas duas grandes guerras mundiais (1914-1918 e 1939-1945). O primeiro conflito ideológico de que participou, no entanto, se deu na cidade de Saint-Paul de Vence, habitada por uma comunidade conservadora, que reprovou seus métodos didáticos e conseguiu que fosse exonerado do cargo de professor, em 1933. Durante a segunda guerra mundial, em 1940, com a França ocupada pela Alemanha nazista, foi preso como subversivo, tanto por sua filiação ao Partido Comunista (PC) como por suas atividades inovadoras no campo pedagógico.

Depois do fim da guerra, passou a ser chamado frequentemente a colaborar com políticas oficiais e foi tachado de pensador burguês pela cúpula do PC, do qual se desligou na década de 1950. Pessoalmente, Freinet nunca abandonou sua crença no socialismo nem seus planos de colaborar para a criação de um ensino de caráter popular na França e em outros países (ELIAS, 1997; OLIVEIRA, 1995; GURGEL, 2006).

Freinet se inscreve, historicamente, entre os educadores identificados com a corrente da escola nova, que, nas primeiras décadas do século 20, se insurgiu contra o ensino tradicionalista, centrado no professor e na cultura enciclopédica, propondo em seu lugar uma educação ativa em torno do aluno. O pedagogo francês somou ao ideário dos escolanovistas uma visão marxista e popular, tanto da organização da rede de ensino como do aprendizado em si. Em um videodocumentário, intitulado *Coleção Grandes Educadores - Célestin Freinet*, é dito que: “Freinet sempre acreditou que é preciso transformar a escola por dentro, pois é exatamente ali que se manifestam as contradições sociais”. A voz é de Rosa Maria Whitaker Sampaio, coordenadora do polo São Paulo da Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (Fimem), que congrega seguidores de Freinet.

Na teoria do educador francês, o trabalho e a cooperação vêm em primeiro plano, a ponto de ele defender, em contraste com outros pedagogos, incluindo os da escola nova, que não é o jogo que é natural da criança, mas sim o trabalho. Seu objetivo declarado é criar uma escola do povo. Segundo Fleuri (1995, p. 67) não foi por acaso que Freinet criou uma pedagogia do trabalho. Para ele, a atividade é o que orienta a prática escolar e o objetivo final da educação é formar cidadãos para o trabalho livre e criativo,

capaz de dominar e transformar o meio e emancipar quem o exerce. Um dos deveres do professor, segundo Freinet, é criar uma atmosfera laboriosa na escola, de modo a estimular as crianças a fazer experiências, procurar respostas para suas necessidades e inquietações, ajudando e sendo ajudadas por seus colegas e buscando no professor alguém que organize o trabalho (NASCIMENTO, 1995, p. 56).

Outra função primordial do professor, segundo Freinet (1973; 1974a; 1974b; 1976; 1977a; 1977b; 1977c; 1977d; 1978; 1996a; 1996b; 1998a; 1998b; 1998c), em suas mais renomadas e conhecidas obras, é colaborar ao máximo para o êxito de todos os alunos. Diferentemente da maioria dos pedagogos modernos, o educador francês não via valor didático no erro. Ele acreditava que o fracasso desequilibra e desmotiva o aluno, por isso o professor deve ajudá-lo a superar o erro. “Freinet descobriu que a forma mais profunda de aprendizado é o envolvimento afetivo”, diz Rosa Sampaio no mesmo videodocumentário citado acima.

Ao lado da pedagogia do trabalho e da pedagogia do êxito, Freinet propôs, finalmente, uma pedagogia do bom senso, pela qual a aprendizagem resulta de uma relação dialética entre ação e pensamento, ou teoria e prática. O professor se pauta por uma atitude orientada tanto pela psicologia quanto pela pedagogia — assim, o histórico pessoal do aluno interage com os conhecimentos novos e essa relação constrói seu futuro na sociedade.

Esse aspecto muito particular que atribuía ao aprendizado de cada criança é a razão de Freinet não ter criado um método pedagógico rígido, nem uma teoria propriamente científica. Freinet (1977a; 1977b; 1977c; 1977d) dedicou a vida a elaborar técnicas de ensino que funcionam como canais da livre expressão e da atividade cooperativa, com o objetivo de criar uma nova educação. Lançou-se a essa tarefa por considerar a escola de seu tempo uma instituição alienada da vida e da família, feita de dogmas e de acumulação estéril de informação - e, além disso, em geral, a serviço apenas das elites. “Freinet colocou professor e alunos no mesmo nível de igualdade e camaradagem”, diz Rosa Sampaio. O educador não se opunha, porém, às aulas teóricas.

A primeira das novas técnicas didáticas desenvolvidas por Freinet foi a aula-passeio, que nasceu justamente da observação de que as crianças para quem lecionava, que se comportavam tão vividamente quando ao ar livre, pareciam desinteressadas dentro da escola. Uma segunda criação célebre, a imprensa na escola, respondeu à necessidade de eliminar a distância entre alunos e professores e de trazer para a classe a vida “lá fora”. “É necessário fazer nossos filhos viverem em república desde a escola”, escreveu Freinet (1996a, p. 45, 49).

A pedagogia de Freinet se fundamenta em quatro eixos: a cooperação (para construir o conhecimento comunitariamente), a comunicação (para formalizá-lo, transmiti-lo e divulgá-lo), a documentação, com o chamado livro da vida (para registro diário dos fatos históricos), e a afetividade (como vínculo entre as pessoas e delas com o conhecimento). Elias (1997) e Oliveira (1995) corroboram com tal afirmativa.

Com a intenção de propor uma reforma geral no ensino francês, Freinet reuniu suas experiências didáticas num sistema que denominou “escola moderna”. Entre as principais técnicas de Freinet estão a correspondência entre escolas (para que os alunos possam não apenas escrever, mas ser lidos), os jornais de classe (mural, falado e impresso), o texto livre (nascido do estímulo para que os alunos registrem por escrito suas ideias, vivências e histórias), a cooperativa escolar, o contato frequente com os pais (Freinet defendia que a escola deveria ser extensão da família) e os planos de trabalho.

O pedagogo era contrário ao uso de manuais em sala de aula, sobretudo as cartilhas, por considerá-los genéricos e alheios às necessidades de expressão das crianças. Defendia que os alunos fossem em busca do conhecimento de que necessitassem em bibliotecas (que deveriam existir na própria escola) e que confeccionassem fichários de consulta e de autocorreção (para exercícios de matemática, por exemplo). Para Freinet, todo conhecimento é fruto do que chamou de *tateio experimental* - a atividade de formular hipóteses e testar sua validade - e cabe à escola proporcionar essa possibilidade a toda criança (SAMPAIO, 1994).

Muitos outros estudiosos da biografia de Freinet apontam ser o autor pouco utilizado nas academias por não ser considerado um pesquisador científico. Todavia, Freinet, como autodidata, forjou a pedagogia freinetiana, como base em sua prática pedagógica, como um educador-pesquisador do “chão da escola”. Produziu uma ciência, mas uma ciência aplicada e não teórica apenas, no sentido de viver a educação como fruto das relações entre a criança e a escola, a criança com outra criança, com os adultos e a comunidade, enfim, dentre outras relações vivenciadas no âmbito escolar e fora dele. Uma ciência educativa que estimula o pensamento crítico, a análise mais acurada e o desenvolvimento do pensamento investigativo e científico das crianças.

Dentre suas obras mais conhecidas temos: *As técnicas Freinet da Escola Moderna* (1975), *O texto livre* (1976), *Modernizar a escola* (1974a), *O método natural I* (1977a), *O método natural II* (1977b), *O método natural III* (1977c), *A leitura pela imprensa na escola* (1977d), *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular* (1978), *Pedagogia do bom senso* (1996), *Educação pelo trabalho* (1998a), *Ensaio de psicologia sensível* (1998b), *Conselho aos pais* (1974a) e *O jornal escolar* (1974b).

O PRP, as invariantes pedagógicas de Freinet e suas técnicas

De acordo com Gurgel (2006), nos dias atuais, o sistema de ensino está totalmente direcionado para a formação de pessoas aptas para o mercado de trabalho tendo como foco a empregabilidade. Como consequência disso, desde a educação infantil e anos

iniciais do ensino fundamental, a essência da criança como sujeito de sua formação está sendo deixada em segundo plano, como preconizava Freinet à sua época.

O célebre educador francês asseverava sobre o quanto os professores do ensino tradicional são conhecidos por apenas repassar o conhecimento aos alunos, sem que haja uma troca entre eles. Criticando esse sistema, Freinet denunciava que as crianças são induzidas a seguir os caminhos que seus pais trilharam, facilitando a adaptação e a manutenção do status quo. Por outro lado, a educação seria outra, caso considerasse a essência da criança e sua capacidade de aprender, respeitando-a. Para ilustrar essa perspectiva que considera a dimensão de sujeito da criança, o autor utiliza metáforas interessantes:

Tu, como todos os outros educadores, procedes um pouco como aqueles pais que, quanto mais foram crianças endiabradas, mais ferozmente severos são para com os filhos; ou como o adulto que caminha um pouco apressadamente, sem reparar que a criança que acompanha tem que dar três passos enquanto ele dá um [...]Reages com a tua natureza de homem, as tuas possibilidades e conhecimentos de adulto, como se as crianças que te estão confiadas fossem também adultas, com possibilidades semelhantes[...]Põe-te no lugar dessa criança que acabas de humilhar, com uma nota má ou uma posição inferior na classificação. Lembra-te do teu próprio orgulho quando estavas entre os primeiros, e de todos os maus sentimentos que te agitavam quando outros te passavam à frente. Então compreenderás e hás de suprimir a classificação (FREINET, 1978, p. 56-58).

Para Freinet, a educação deveria proporcionar ao aluno a realização de um trabalho real. Como afirmamos, sua carreira docente teve início construindo os princípios educativos de sua prática. Ele propunha uma mudança da escola, pois a considerava teórica e, portanto, desligada da vida. Todas as suas propostas de ensino estão baseadas em investigações a respeito da maneira de pensar da criança e de como ela construía o seu conhecimento. Mediante a observação constante, percebia onde e quando deveria intervir e como criaria condições para despertar a vontade de aprender do aluno.

De acordo com Freinet, a aprendizagem através da experiência seria mais eficaz, porque se o aluno fizer um experimento e isso der certo, repeti-lo-á e avançará no processo; porém, não avançará sozinho, pois precisará da cooperação do professor (MELO, 2003; ELIAS; SANCHES, 2007; SCARPATO, 2017). Vamos percebendo, assim, o quanto a pedagogia Freinet traz grandes contribuições para repensarmos o ensino na escola pública e o quanto na/com/para a formação de professores inicial e continuada ela se torna fundamental, particularmente para nós no PRP.

Diante do quadro apresentado até aqui, destacamos o quanto os estudantes e/ou crianças trabalham de forma colaborativa e cooperativa na perspectiva freinetiana. Por essa razão, a interação entre elas, com o formador, com as pessoas presentes na escola, com o meio e com os materiais, promove aprendizagens duradoras e significativas, já

que todos os envolvidos estabelecem intensas relações de trocas. Nesse contexto, todos são ouvidos, e, por meio das negociações feitas entre eles e o formador, se organizam o trabalho pedagógico e as experiências a serem vividas.

Esse foi um dos princípios assumidos por nós nas escolas em que estivemos trabalhando na implementação do PRP no ano de 2019, e que esperamos poder continuar e aprofundar nas próximas edições do Programa, inspirando-nos, inclusive, nas invariantes pedagógicas preconizadas por Freinet para a construção de um itinerário de trabalho formativo.

Não sem razão, traçamos um paralelo para as nossas experiências no PRP, fundados nesta pedagogia. Há princípios no saber pedagógico que Freinet considerava invariáveis, ou seja, independentemente do local ou período histórico, certos pressupostos deveriam sempre ser levados em consideração na prática educativa. Desta forma, postulou as chamadas “invariantes pedagógicas” (IMBERNÓN, 2012), consideradas como pilares de sua proposta pedagógica.

Conforme Imbernón, a obra de Freinet que apresenta as invariantes pedagógicas foi originalmente publicada em 1964. Com esta obra Freinet pretendia realizar um guia de iniciação para novos professores e, em seu texto introdutório, cita a seguinte definição de invariantes: “que não varia nem pode variar, quaisquer que sejam as atitudes pessoais. [...] A invariante constitui a base mais sólida, evita tanto as decepções como os erros” (FREINET, apud IMBERNÓN, 2012, p. 45).

Segundo Sampaio (1994), Freinet considerava que apenas transmitir conselhos técnicos para os professores poderia ser insuficiente e, por este motivo, resolveu dar instruções mais exatas. Com este intuito elaborou as invariantes pedagógicas, estabelecendo uma nova gama de valores escolares, numa busca pela verdade, que deveria ser feita a partir da experiência e do bom senso.

Sampaio (1994) explica que, na obra original de Freinet, junto a cada invariante, ele apresentava um teste a ser respondido pelo professor de modo que se tornasse um parâmetro para a sua prática pedagógica, de forma a evidenciar a evolução do professor sempre que ele repetisse o teste ao longo do ano escolar.

Para sinalizar os resultados de tais testes, Sampaio (1994) mostra que no código pedagógico criado por Freinet havia semelhança com o código de trânsito, pois através das cores verde, amarela e vermelha, os professores registravam suas respostas. Verde para quando estivessem atuando de acordo com a invariante em questão, amarelo para quando uma prática estivesse em desacordo com a invariante e vermelho para quando a atitude, nas palavras de Imbernón (2012, p. 53) “mais se afastassem das invariantes”. As invariantes pedagógicas de Freinet, assim são declaradas:

1. A criança é da mesma natureza que o adulto.
2. Ser maior não significa necessariamente estar acima dos outros.

3. O comportamento escolar de uma criança depende do seu estado fisiológico, orgânico e constitucional.
4. A criança e o adulto não gostam de imposições autoritárias.
5. A criança e o adulto não gostam de uma disciplina rígida, quando isto significa obedecer, passivamente, uma ordem externa.
6. Ninguém gosta de fazer determinado trabalho por coerção, mesmo que, em particular, ele não o desagrade. Toda atitude imposta é paralisante.
7. Todos gostam de escolher o seu trabalho mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa.
8. Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, atuar como máquina, sujeitando-se a rotinas nas quais não participa.
9. É fundamental a motivação para o trabalho.
10. É preciso abolir a escolástica.
11. Todos querem ser bem-sucedidos. O fracasso inibe, destrói o ânimo e o entusiasmo.
12. Não é o jogo que é natural na criança, mas sim o trabalho.
13. Não são a observação, a explicação e a demonstração - processos essenciais da escola - as únicas vias normais de aquisição de conhecimento, mas a experiência tateante, que é uma conduta natural e universal.
14. A memória, tão preconizada pela escola, não é válida, nem preciosa, a não ser quando está integrada no tateio experimental, em que se encontra verdadeiramente a serviço da vida.
15. As aquisições não são obtidas pelo estudo de regras e leis, como às vezes se crê, mas sim pela experiência. Estudar primeiro regras e leis é colocar o carro na frente dos bois.
16. A inteligência não é uma faculdade específica, que funciona como um circuito fechado, independente dos demais elementos vitais do indivíduo, como ensina a escolástica.
17. A escola cultiva apenas uma forma abstrata de inteligência, que atua fora da realidade, fica fixada na memória por meio de palavras e ideias.
18. A criança não gosta de receber lições autoritárias.
19. A criança não se cansa de um trabalho funcional, ou seja, que atende aos rumos de sua vida.
20. A criança e o adulto não gostam de ser controlados e receber sanções. Isso caracteriza uma ofensa à dignidade humana, sobretudo se exercida publicamente.
21. As notas e classificações constituem sempre um erro.
22. Fale o menos possível.
23. A criança não gosta de sujeitar-se a um trabalho em rebanho. Ela prefere o trabalho individual ou de equipe numa comunidade cooperativa.
24. A ordem e a disciplina são necessárias na aula.

25. Os castigos são sempre um erro. São humilhantes, não conduzem ao fim desejado e não passam de paliativo.
26. A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, isto é, a gestão da vida pelo trabalho escolar pelos que a praticam, incluindo o educador.
27. A sobrecarga das classes constitui sempre um erro pedagógico.
28. A concepção atual das grandes escolas conduz professores e alunos ao anonimato, o que é sempre um erro e cria barreiras.
29. A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas.
30. Uma das primeiras condições da renovação da escola é o respeito à criança e, por sua vez, a criança deve ter respeito aos seus professores; só assim é possível educar dentro da dignidade.
31. A reação social e política, que manifesta uma reação pedagógica, é uma oposição.
32. É preciso ter a esperança otimista na vida (IMBERNÓN, 2012, p. 56-57).

Vemos ademais, pelos estudos realizados em nossos dois grupos de pesquisa, a saber, “PROLEAO – Processos de leitura e escrita: apropriação e objetivação” e “Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural”, o quanto as críticas de Freinet alinham-se às de Vygotsky, e o quanto suas técnicas também se alinham às diretrizes apontadas por ele para nortear procedimentos de aquisição da escrita — temática central de nosso PRP “Leitura e escrita nas diferentes áreas do conhecimento”.

Com a utilização das técnicas Freinet é possível não somente promover uma aproximação com as ideias vygotiskianas, com as de Bakhtin (1992), já que todos concebem a expressão do sujeito e a relação com o outro como elementos fundamentais da sua própria constituição como seres históricos, sociais e culturais. Contrariando a metodologia tradicional, Freinet inicia o trabalho com a linguagem pela expressão escrita dos relatos feitos pelas crianças, a partir das experiências significativas que vivem. Dessa forma, Freinet ensina às suas crianças que escrever é desenhar ideias, sentimentos, informações.

Com este método, denominado por Freinet (1977a; 1977b) como natural de aprendizagem da escrita, ele defende a passagem de uma forma de linguagem a outra — do desenho para a linguagem oral e escrita — e a convivência e utilização de diferentes linguagens pela criança ao longo do ensino fundamental, preservando e cultivando sempre e essencialmente o desejo de expressão e de comunicação — para Freinet, necessidades vitais da criança. Seja pela correspondência interescolar, seja com o jornal da turma, de parede, os álbuns, os planos de trabalho, o livro da vida, os textos das crianças na pedagogia Freinet têm sempre um destinatário, uma funcionalidade, manifestam um desejo de expressão. Nas palavras de Freinet (1978, p. 60), “quanto à qualidade dos textos, e sobretudo do trabalho, essa é e será incomparável, porque os nossos impressos foram vividos e sentidos, logo, completamente compreendidos”.

A prática pedagógica das técnicas de ensino desenvolvidas por Freinet realiza com as crianças, em relação à escrita, aquilo que Lísina (1987) chamou de iniciativa antecipadora: cria a necessidade da linguagem. Desse ponto de vista, como orienta Vygotsky (1995), a escrita se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança. Desde o início, apresenta-se à criança como um instrumento cultural complexo e como uma representação direta da realidade, uma vez que os atos de escrita que testemunha têm sempre o foco na realidade, em seu significado, e não nos sons que quer grafar.

A imprensa — que na atualidade pode ser substituída pelo uso do computador e da impressora — é o principal instrumento pedagógico que Freinet introduziu na escola para a valorização do trabalho com a linguagem escrita. A criança utiliza a imprensa para escrever motivada pelo resultado: um texto escrito (individual ou coletivo) que expressa uma experiência significativa seja para o jornal, seja para o registro num álbum, seja para comunicar aos correspondentes um texto que terá leitores. Consiste na atividade própria de escrever, não para aprender uma forma de comunicação, mas para comunicar uma ideia a outra pessoa “como uma complexa atividade cultural” (VYGOTSKI, 1995, p. 201).

A experiência da criança com o mundo se amplia pela sua vivência e registro. Com a aula-passeio, ela passa a observar a vida ao seu redor com os olhos de quem investiga, observa, sente prazeres e necessidades. É o momento em que a criança usa todas as suas habilidades para observar e guardar informações para relatar posteriormente, desenvolvendo pela própria necessidade a memória, a atenção, a percepção, como defende a teoria histórico-cultural (VYGOTSKI, 1995).

Ao escrever uma notícia para o jornal escolar ou para o jornal mural, a criança também experimenta o verdadeiro sentido da escrita: escreve para noticiar algo para outras pessoas e faz uso da linguagem escrita pela necessidade de transmissão de sua ideia, de uma mensagem. Isso também acontece com os registros no livro da vida e na correspondência interescolar, onde também estão presentes o aspecto emocional do envolvimento com outras pessoas.

Ao basear-se na livre expressão da criança como aspecto essencial de sua pedagogia, Freinet abre espaço para que a aquisição da linguagem escrita ocorra de maneira significativa, marcada por seu uso social, como forma de comunicação entre pessoas; contempla as relações apontadas por Lúria (1998) e Vygotsky (1995): a escrita como objeto funcional, instrumento cultural que serve à objetivação humana (GIROTTO; SILVA; MAGALHÃES, 2018).

Tanto no que concerne à objetivação como no que concerne à apropriação do conhecimento elaborado que se abre com a apropriação da leitura e da escrita, Freinet elabora técnicas condizentes às implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural: ao abandonar os manuais escolares em favor da expressão das crianças, abre, para elas, as portas das bibliotecas, dos museus, dos laboratórios, dos teatros. Traz para a escola um pouco do espaço do camarim dos teatros, dos ateliês dos artistas, das gráficas, das

oficinas de artesãos, com isso buscando ampliar o acesso das crianças ao mundo da cultura humana, fonte de experiência e humanização.

Considerações finais

A pedagogia Freinet, suas invariantes e técnicas aliadas à teoria histórico-cultural e à teoria bakhtiniana podem contribuir para a efetivação de uma prática pedagógica promotora de aprendizagens. No PRP, as técnicas Freinet são compreendidas como um caminho para práticas que possibilitem a apropriação da cultura pela criança, por seu uso social, ou seja, para aquilo para o que cada objeto da cultura foi criado e é utilizado socialmente. Desta maneira, são vistas como uma proposta alternativa para o trabalho na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando as crianças como produtoras de cultura.

O uso das técnicas Freinet permite que a criança vivencie as práticas sociais e participe da vida na escola, tendo em vista que a apropriação da cultura se estabelece com a aplicação de cada técnica, garantindo o protagonismo infantil. Terminamos com um proplado pensamento de Freinet, que conclama todos os professores à sua consciência de educador e ao engajamento formativo de cada um de seus alunos, tão caro à Residência Pedagógica:

Se não voltares a ser como uma criança... não entrarás no reino encantado da pedagogia... Longe de procurares esquecer a infância, habitua-te a revivê-la: revive-a com os alunos, procurando compreender as possíveis diferenças, originadas pelas diversidades de meio e pelo trágico dos acontecimentos que influenciam tão cruelmente a infância contemporânea. Compreende que essas crianças são, aproximadamente, o que eras a uma geração, que não eras melhor do que elas, que não são piores do que tu e que, portanto, se o meio escolar e social lhes fosse mais favorável, poderiam fazer melhor do que tu, o que seria um êxito pedagógico e uma garantia de progresso. Para isso, nenhuma técnica há de preparar-te melhor do que a que incita as crianças a exprimirem-se, pela palavra, pela escrita, pelo desenho e pela gravura. O jornal escolar contribuirá para a harmonização do meio e continua a ser um fator decisivo na educação. O trabalho desejado, ao qual nos entregamos totalmente e que nos proporciona as alegrias mais exaltantes, fará o resto. E o sol brilhará... (FREINET, 1978, p. 60).

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

COLEÇÃO Grandes Educadores Celéstin Freinet. Direção de Paulo Aspis. s.l.: Attar - mídia e educação, s.d.

ELIAS, M. D. C.; SANCHES, E. C. Freinet e a pedagogia: uma velha ideia muito atual. *In*: FORMOSINHO, J. O; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ELIAS, M. C. (Org.). **Pedagogia Freinet**: teoria e prática. Campinas: Papirus, 1997.

ELIAS, M. C. (Org.). **Celéstin Freinet**: uma pedagogia da atividade e da cooperação. Petrópolis: Vozes, 1998.

FLEURI, R. M. **Freinet**: confronto com o poder disciplinar. Campinas: Papirus, 1995.

FREINET, C. **Modernizar a Escola**. Lisboa: Dinalivros, 1973.

FREINET, C. **Conselho aos Pais**. Lisboa: Editorial Estampa, 1974a.

FREINET, C. **O Jornal Escolar**. Lisboa: Editorial Estampa, 1974b.

FREINET, C. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

FREINET, C. **O texto livre**. Lisboa: Dinalivros, 1976.

FREINET, C. **O método natural I**: a aprendizagem da língua. Lisboa: Editorial Estampa, 1977a.

FREINET, C. **O método natural II**: a aprendizagem do desenho. Lisboa: Editorial Estampa, 1977b.

FREINET, C. **O método natural III**: aprendizagem da escrita. Lisboa: Editorial Estampa, 1977c.

FREINET, C. **A leitura pela imprensa na escola**. Lisboa: Dinalivros, 1977d.

FREINET, C. **A saúde mental da criança**. Lisboa: Edições 70, 1978.

FREINET, C. **Para uma escola do povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.

FREINET, C. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1996 b.

FREINET, C. **Educação pelo trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

FREINET, C. **Ensaio de psicologia sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b. v. 1.

FREINET, C. **Ensaio de Psicologia Sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998c. v. 2.

GIROTTO, C. G. G. S.; SILVA, G. F.; MAGALHÃES, C. Freinet, Vigotsky e Bakhtin: uma aproximação possível ao acesso à cultura escrita. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 155-174, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3oBrK0A>. Acesso em: 04 out. 2022.

GURGEL, E. A. **Pedagogia Freinet**: mediação para o social, o político e a formação de professores. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

IMBÉRNON, F. **Pedagogia Freinet**: a atualidade das invariantes pedagógicas. Porto Alegre: Grupo Penso, 2012.

KANAMARU, A. T. Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 3, p. 767-781, set. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3lMNNiK>. Acesso em: 04 out. 2022.

LÍSSINA, M. La genesis de las formas de comunicación en los niños. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.). **La Psicología Evolutiva e Pedagógica en la URSS (Antropología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MELO, G. (org.). **Palavra de Professor(a)**: tateios e reflexões na prática da Pedagogia Freinet. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MUNHOZ, L. **Escrever, inscrever, reescrever**: reflexões sobre a escrita docente no Movimento de Professores da Pedagogia Freinet. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

NASCIMENTO, M. E. P. **Pedagogia Freinet: natureza, educação e sociedade**. Campinas: Edunicamp, 1995.

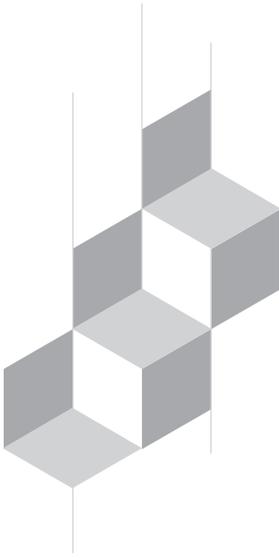
OLIVEIRA, A. M. M. **Celéstin Freinet: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Formação de Professores, 1995.

SAMPAIO, R. M. W. **Freinet: evolução e história**. São Paulo: Scipione, 1994.

SCARPATO, M. A livre expressão na Pedagogia Freinet. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, [s.l.], v. 12, n. 1, p.620-628, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3rxH27b>. Acesso em: 04 out. 2022.

SAVELI, E.; ALTHAUS, M.; TENREIRO, M. O. Infância e educação na obra de Freinet. *In*: OLIVEIRA, M. S. **Fundamentos filosóficos da Educação Infantil**. Maringá: EDUEM, 2005.

VYGOTSKI, L. S. La Prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.



CAPÍTULO 22

Residência pedagógica, Metodologia da Problematização e estágio: aproximações e possibilidades para a formação docente

Rebeca Pizza Pancotte Darius

Elize Keller-Franco

Giza Guimarães P. Sales

Os debates sobre a melhoria da formação de professores no Brasil vinculam-se ao papel dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura. Tardif (2011) defende que a revisão da formação dos professores deve-se apoiar num sólido repertório de conhecimentos fortemente articulado com as práticas profissionais. Para tal, ele propõe que a aprendizagem da profissão seja redirecionada para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores. Nessa perspectiva, o campo onde é exercida a profissão deixa de ser visto como um espaço de aplicação das teorias produzidas fora dele para tornar-se um espaço de aprendizagem e formação, bem como de produção de conhecimento e de práticas inovadoras.

Os estágios vêm sendo considerados como espaços privilegiados para promover essa interlocução com os ambientes de trabalho. No marco legislativo da educação brasileira, especialmente nas várias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica que se estabeleceram a partir das exigências sobre a formação de professores contempladas na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, os estágios passaram a adquirir o status de dimensão epistemológica, constituindo-se em componente curricular teórico-prático para a aprendizagem da docência.

No entanto, apesar do relevo concedido às práticas e ao estágio como campo de conhecimento a partir dos referentes legais, verifica-se a permanência dos dilemas históricos que o caracterizam. No debate sobre a dimensão social e formadora desse

componente formativo, as críticas mais comuns têm-se dirigido ao modo tradicional e burocrático em que comumente é conduzido e às concepções fragmentadas que concebem a prática como aplicação de conhecimentos teóricos previamente aprendidos ou o polo oposto onde a prática sobrepõe-se ao referencial teórico, deflagrando a tão prolapada dicotomia teoria e prática. Somam-se a estes, a ausência de vínculos entre as instâncias formadoras, a academia e a escola.

A esse contexto, no bojo das políticas voltadas para a formação de professores, o governo federal lançou o Programa da Residência Pedagógica (PRP) mediante o edital 06/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). Conforme o referido edital, o PRP tem como finalidade reformular o estágio nas licenciaturas por meio de projetos inovadores que promovam a relação teoria-prática e a parceria entre os cursos de licenciaturas com as escolas públicas da educação básica, como pode ser visualizado nos objetivos propostos:

I. 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; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da Residência Pedagógica; III. 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; IV. 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, 2018c, p. 1).

O edital (BRASIL, 2018a, p. 3) determina que as instituições selecionadas devem “comprometer-se em reconhecer a Residência Pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado”. O documento prevê que o PRP se desenvolva por meio de um período de imersão nas escolas-campo para os licenciandos (residentes) que estejam cursando a partir da segunda metade do curso, mediados pelo docente orientador na IES, por um professor da educação básica (preceptor) em articulação com o coordenador institucional. Os envolvidos recebem bolsas da Capes, havendo a possibilidade de participantes voluntários tanto para residentes como para docentes orientadores.

O Programa estabelece um total de horas de atividades distribuídas da seguinte forma: ambientação na escola-campo (60 horas), imersão (320 horas), elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (60 horas). Essas 440 horas são desenvolvidas em um período de dezoito meses para os quais são sugeridos dois meses para preparação dos alunos e curso de formação para preceptores; quatro meses para

ambientação do residente na escola com orientação conjunta do docente orientador e do preceptor. Nessa fase de ambientação os residentes realizam atividades de diagnóstico e elaboram o plano de atividades com base na realidade diagnosticada; dez meses para a realização da imersão na escola, sendo no mínimo 100 horas destinadas a regências e as demais poderão ser compostas por projetos de intervenção extraclasse; e, dois meses para a elaboração do relatório final, avaliação e socialização dos resultados.

A ideiação do PRP expressa nos documentos legais que a embasam - edital 06/2018 (BRASIL, 2018a) e portaria Capes nº 45, de 12 de março de 2018, alterada pela portaria nº 175 (BRASIL, 2018b) - denota a intencionalidade de promover uma formação prática para os estudantes, possibilitando aos mesmos vivenciarem processos de aprendizagem da docência vinculados aos contextos reais em que irão atuar, perspectivando o estágio como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras.

Ao apresentarmos as intencionalidades presumidas no PRP, não desconhecemos ou desconsideramos os desafios e os limites que subjazem a residência nem mesmo as críticas colocadas ao Programa; apenas não os tomaremos neste capítulo. Diante da dificuldade que os cursos de formação inicial encontram para desenvolver o estágio como espaço para investigação e produção de saber em que universidade, escola, estudante estagiário, professores universitários e da educação básica dialoguem sobre os desafios educacionais e a complexidade da docência, vamos buscar no PRP um caminho para a construção de alternativas para ressignificação do estágio. Nessa direção, trazemos para reflexão a Metodologia da Problematização, a partir do Arco de Magueréz (BORDENAVE; PEREIRA, 1982; BERBEL, 1995; 1998), como uma possibilidade.

A experiência da implementação do Programa Residência Pedagógica com a utilização da Metodologia da Problematização

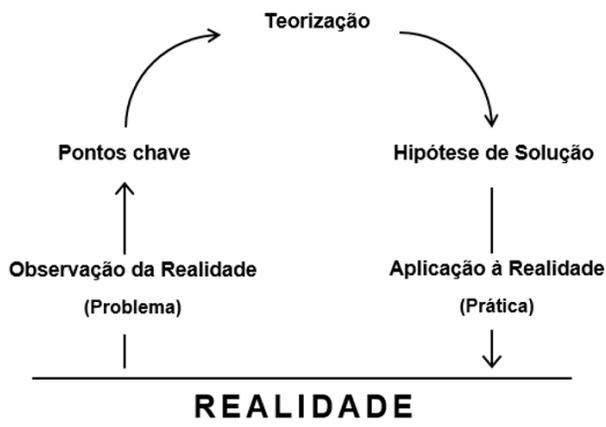
A Metodologia da Problematização é uma proposta de ensino, pesquisa e estudo com ampla repercussão em cursos na área da saúde e que tem se expandido nas últimas décadas para a área da educação por meio dos trabalhos de Berbel (1995). Ela está estruturada em cinco etapas interligadas entre si que tem como referência o Arco de Magueréz, criado nos anos 1970 e estruturado por Bordenave e Pereira (1982) que foram inspirados também na educação problematizadora de Paulo Freire. Guarda identidade ainda com pedagogia histórico-crítica, proposta nesse mesmo período por Saviani, que prevê a estruturação do ensino em momentos tendo como base a realidade objetiva e a instrumentalização do educando para uma ação transformadora na sociedade (SAVIANI, 2005).

Como alternativa metodológica, a Metodologia da Problematização orienta uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento de estudantes com autonomia intelectual,

visando prepará-los para atuar intencionalmente na transformação dos contextos educacionais e sociais. Ela consiste em levar o aluno a: observação da realidade para compreensão das problemáticas e suas causas, identificação dos pontos-chave para seleção dos aspectos principais a serem estudados, produção da teorização para aprofundamento teórico sobre os pontos selecionados, elaboração das hipóteses de solução para propor alternativas que auxiliem na superação da problemática percebida, aplicação à realidade por meio do desenvolvimento de projetos ou atividades inovadoras (COLOMBO; BERBEL, 2007).

Trata-se de uma proposta que se assemelha ao método científico, embora não seja idêntica a ele e que, desenvolvida como método de ensino ou estudo (BERBEL, 1995), pode contribuir para a formação de estudantes mais ativos, autônomos e conscientes dos limites impostos pela realidade e de suas possibilidades. O esquema exposto na figura 1 representa as etapas do próprio Arco de Magueréz que foi representado por Bordenave e Pereira (1982), como se vê:

Figura 1 – Arco de Magueréz



Fonte: Bordenave e Pereira (1982)

A Metodologia da Problematização se mostrou uma possibilidade para a implementação do PRP no curso de Pedagogia do Unasp campus Engenheiro Coelho-SP, tendo em vista que as diretrizes do Programa previam momentos tais como ambientação com levantamento de diagnóstico e planejamento, imersão para desenvolvimento de ações de intervenção e reflexão, avaliação e socialização dos resultados. A possibilidade de articulação da Metodologia da Problematização com o PRP se constituiu a partir das bases teórico-metodológicas da proposta que tem como pressuposto que o ponto de partida e

o de chegada é a realidade, ou seja, parte da observação e problematização da realidade concreta pelo aluno e finaliza com a aplicação na prática, sendo que nesse ínterim há uma série de ações que podem orientar e conduzir para uma prática transformadora.

Essa concepção teórico-metodológica permitiu que a Metodologia da Problemática, estruturada em uma sequência de etapas, fosse pensada no âmbito do estágio na residência: observação da realidade associada à ambientação; pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade associados à imersão na escola com ênfase na aplicação/intervenção na realidade; e a última etapa para atendimento ao edital, sendo o momento da socialização das ações. Essas etapas devem ser vistas em seu conjunto e consideradas como inter-relacionadas, dinâmicas e flexíveis. Tal relação pode ser visualizada a partir da figura 2 que demonstra a estrutura das etapas da Metodologia da Problemática.

Figura 2 – Correlação entre as etapas da Metodologia da Problemática



Fonte: elaborado pelas autoras (2020)

Por ser uma proposta de ensino, estudo e até mesmo pesquisa, foi possível organizá-la conforme indica a figura 3 na tentativa de demonstrar como as etapas da Metodologia da Problemática foram organizadas conforme as etapas estipuladas pelas diretrizes do PRP, indicando a ideia de processo, continuidade e relação, como segue:

Figura 3 – Fluxograma - Metodologia da Problemática(etapas) do PRP



Fonte: elaborado pelas autoras (2020)

É possível observar que não se trata de uma correlação direta, mas de uma sequenciação que seguiu as duas lógicas combinadas entre si: a da metodologia e a da residência. Percebe-se que, em alguns momentos, as etapas do PRP se repetem e/ou se sobrepõem por dois motivos: primeiro, porque de um ano para o outro, houve mudança na turma de alunos que estavam sob a responsabilidade das preceptoras, sendo necessária uma nova observação da realidade específica daquela sala de aula; segundo, porque é natural que os momentos se “misturem”: enquanto o residente já está imerso no universo, também está aguçando suas percepções, portanto, se ambientando ainda, revendo a problemática, reestruturando os pontos-chave, pesquisando outros autores não pensados antes, para aprofundar a teorização em um movimento dialético no qual as fases se intercomunicam. Como afirma Berbel (1998, p. 149) acerca desse processo: “na Metodologia da Problematização, após o estudo de um problema poderão surgir outros, como desdobramento do primeiro, só percebidos pelos alunos com o estudo aprofundado deste”.

No caso do PRP, as etapas da teorização e hipóteses de solução propostas pela Metodologia da Problematização foram agrupadas indicando que o aprofundamento teórico possibilitou pensar em alternativas de intervenção. Também foi acrescentado um tópico que diz respeito ao depois, ao momento da avaliação e reflexão. Em nada esses ajustes alteram a estrutura e os princípios da abordagem, mas foram assim organizados para preservar as especificidades de cada proposta. Essa articulação ocorre porque as duas propostas aqui consideradas, a da metodologia e a da Residência Pedagógica, trabalham intencionalmente mediante a aproximação da realidade para analisá-la criticamente à luz da teoria, levantando subsídios para a intervenção transformadora e para a proposição de novas experiências.

A ambientação

A ambientação pode ser associada à etapa da observação da realidade. O período de ambientação previsto no Edital 06/2018 (BRASIL, 2018a) tinha como intuito o conhecimento da realidade escolar por parte do residente mediante o acompanhamento da IES e da escola básica, de forma que o diagnóstico do contexto pedagógico, cultural e social da escola lhe permitisse construir o plano de atividades a ser desenvolvido no período de imersão. Ressaltamos que a articulação entre as duas instâncias formadoras se fez presente em todo o processo devido à própria natureza do Programa, que previa esse trabalho em conjunto. Assim, enquanto a relação entre docente orientadora da IES, preceptores e residentes se estreitava por meio de reuniões presenciais ora na escola, ora na IES, e contatos online, os residentes eram orientados quanto à organização do planejamento que deveria seguir as etapas da Metodologia da Problematização.

Para que esse processo ficasse claro a todos os participantes, foram realizadas reuniões para estudos sobre a Metodologia da Problematização a partir dos textos de Berbel (1995; 1998). Portanto, na etapa de ambientação, os licenciandos tiveram oportunidade de iniciar as idas às escolas para conhecer a comunidade escolar, perceber a dinâmica de trabalho da instituição, participar de reuniões de planejamento com as preceptoras etc. Nas reuniões, o foco era a observação da realidade tanto escolar quanto especificamente da sala de aula. “Tal observação permitirá aos alunos identificar dificuldades, carências, discrepâncias, de várias ordens, que serão transformadas em problemas, ou seja, serão problematizadas” (BERBEL, 1998, p. 142).

Assim, a partir dessa observação sistemática do contexto escolar e da realidade da sala de aula da preceptora (professora na escola-campo responsável para acompanhar os licenciandos), foi possível a identificação de problemáticas (BERBEL, 1998) pertinentes a esse universo. Na reflexão entre docente orientadora, preceptoras e residentes, inúmeras problemáticas foram se delineando como demandas para intervenção. Ao mesmo tempo em que as problemáticas iam se definindo, a análise das causas também era pensada. Diversas áreas foram elencadas como prioritárias, desde a leitura e escrita na alfabetização, o raciocínio lógico-matemático nos anos finais do ensino fundamental I, o desenvolvimento psicomotor das crianças na educação infantil, entre outros.

Portanto, na ambientação, que incluía o momento da elaboração do plano de atividades proposto pela Capes (BRASIL, 2018a), os residentes levantaram problemáticas junto à comunidade escolar, elaboraram um planejamento escrito com base na sequência da Metodologia da Problematização: observação da realidade - levantamento das problemáticas da sala de aula juntamente com a preceptora e equipe pedagógica da escola; identificação dos pontos-chave - seleção de assuntos principais que deveriam ser estudados acerca da problemática; teorização - aprofundamento teórico por parte do residente com o aporte dos principais autores; hipóteses de solução - elaboração pelo residente de possíveis ideias para intervenção na realidade da sala de aula; aplicação à realidade - desenvolvimento de projetos e propostas para auxiliar na resolução do problema mediante práticas de regências de classe e outras intervenções pedagógicas. Tal processo teve orientação direta da IES e o acompanhamento das preceptoras.

O processo de imersão

No momento estabelecido como imersão pela Residência Pedagógica, estabeleceu-se uma identificação com as seguintes etapas da Metodologia da Problematização: identificação dos pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e da aplicação à realidade. Embora a identificação dos pontos-chave, teorização e hipóteses de solução já estivessem presentes lá no momento da ambientação informando a elaboração do

plano de ação, aqui essas fases foram retomadas e aprofundadas para subsidiar as vivências práticas de condução de aula e demais intervenções pedagógicas. Essas retomadas são cabíveis e pertinentes uma vez que as etapas da Metodologia da Problematização não ocorrem de forma estanque, pois elas se intercomunicam ao longo de todo o processo; no entanto, daremos um destaque ao momento da elaboração das hipóteses e da aplicação à realidade.

Como é de se esperar, a elaboração das hipóteses ocorreu ao longo de todo o processo, ou seja, à medida que os residentes iam participando semanalmente da realidade da sala de aula, além das reuniões na escola-campo e na IES para orientações e trocas de experiências, iam construindo suas hipóteses e organizando suas práticas futuras. “Nesta metodologia, as hipóteses são construídas após o estudo, como fruto da compreensão profunda que se obteve sobre o problema, investigando-o de todos os ângulos possíveis” (BERBEL, 1998, p. 144).

Na elaboração das hipóteses de solução, temos que “os alunos confrontam suas ideias, suas propostas com os dados disponíveis, com as informações disponíveis até então” (BERBEL, 1995, p. 16). Destacamos como primordial nesse momento de elaboração das hipóteses, que corresponde aos projetos e atividades que os alunos planejaram para serem desenvolvidas nas regências, o papel das professoras preceptoras no acompanhamento semanal.

Esse acompanhamento fez com que o aluno fosse construindo habilidades requeridas no fazer docente. O olhar das preceptoras, a orientação quanto às ações possíveis de serem realizadas e outras que deveriam ser adaptadas e reformuladas, proporcionaram experiências docentes que permitiram a aprendizagem e o desenvolvimento dos próprios residentes na formação inicial e intensificou o comprometimento da professora com o desempenho e formação dos licenciandos.

Percebemos que esse desenvolvimento pode estar refletindo o que traz a proposta: “os resultados deverão voltar-se para algum tipo de intervenção na realidade, na mesma realidade na qual foi observado o problema, imediatamente, dentro do nível possível de atuação [...]” (BERBEL, 1998, p. 152) e foi justamente isso que os licenciandos vivenciaram. Ao terem o compromisso com a intervenção na realidade, ainda que essa intervenção fosse em conformidade com as possibilidades de atuação que tinham pois estavam em fase de formação inicial, como futuros professores foram levados a mobilizar conhecimentos, habilidades, competências, repertórios esses adquiridos ao longo do processo formativo por meio dos estudos, observações, confrontações e reflexões contínuas.

Pode-se dizer que a aplicação à realidade foi um momento crucial no Programa, tendo ocorrido ao longo dos dez meses e de maneira semanal, portanto, contínua, ao invés de momentos estanques. “Esta etapa é destinada à prática dos alunos na realidade social. É a fase que possibilita o intervir, o exercitar, o manejar situações associadas à solução do problema” (BERBEL, 1995, p. 16). Isso não quer dizer que as etapas

anteriores permaneciam intocadas. Na verdade, foi necessário voltar algumas vezes à problemática ou mesmo à teorização inicial e reformulá-las, ajustá-las de acordo com o que a práxis realizada ia revelando.

A proposta metodológica que ora se apresenta como alternativa ao estágio supervisionado demandou a comunicação constante entre IES e escola-campo, o diálogo entre os atores envolvidos no processo, o respeito aos saberes que abarcam a esfera de ação de cada um e o objetivo em comum, que é contribuir para a formação de futuros professores. Esta articulação proporcionada pelo Programa e pela Metodologia da Problematização teve o “sentido especial de levar os alunos a exercitarem a cadeia dialética de ação-reflexão-ação, ou dito de outra maneira, a relação prática-teoria-prática, tendo como ponto de partida e de chegada no processo de ensino e aprendizagem, a realidade social” (BERBEL, 1998, p 144).

Socialização, avaliação e relatório final

Embora a Metodologia da Problematização não traga previsão de uma etapa posterior à aplicação à realidade como previa o edital do PRP, consideramos que deve fazer parte da postura de todo estudante, educador ou pesquisador o refletir sobre sua prática e a disposição em divulgar aos pares as ações desenvolvidas, sejam seus aspectos positivos ou as limitações e desafios. No caso da realidade que vivenciamos, os momentos de reflexão e socialização se deram ao longo do processo, em encontros semestrais no âmbito do curso de Pedagogia e entre os residentes de outros cursos também, em eventos internos e externos.

A socialização em tais eventos consistiu na exposição da Metodologia da Problematização por parte dos residentes, articulada às etapas da Residência Pedagógica e a divulgação das intervenções realizadas, dos desafios e dos resultados obtidos. O último evento foi organizado pela coordenação institucional e contou com a participação de todos os cursos do Unasp envolvidos no Programa. Ali os residentes tiveram a oportunidade de expor os resultados finais dos projetos realizados. Houve também a participação dos residentes em um evento externo de iniciação científica, o Seminário Internacional de Iniciação Científica da Universidade Estadual de São Paulo - SIICUSP - 2019.

O processo de autoavaliação e avaliação do Programa consistiu numa autorreflexão e reflexão acerca da vivência que tiveram, incluindo a realidade escolar e o ensino superior, os limites encontrados e as possibilidades. Pode-se dizer que esses momentos aconteceram ao longo do processo principalmente nos momentos de reuniões em que os residentes podiam se manifestar e expor suas ideias quanto ao que estavam vivenciando. Como síntese de todo esse processo, cada residente elaborou um relatório final organizado pela Capes, que nos permitiu sintetizar suas principais impressões.

A voz dos residentes sobre a aproximação estágio, residência e Metodologia da Problematização para a formação docente: experiências e desafios

A parceria estabelecida entre o curso de Pedagogia e escolas-campo do município oportunizou aos residentes a imersão no cotidiano escolar. Por se tratar de uma experiência de formação teórico-prática desenvolvida ao longo de dezoito meses, os licenciandos puderam realizar suas atividades de estágio no âmbito desse Programa acompanhados pela docente orientadora da IES e mediados pelas preceptoras das escolas-campo.

Durante a vigência do Programa, os residentes participaram de atividades acadêmicas e científicas, que envolveram desde estudo de textos e aprofundamento bibliográfico, diagnóstico da realidade, planejamento, participação em fóruns, eventos de formação, participação em congressos científicos com apresentação de trabalhos nos quais puderam socializar as práticas desenvolvidas trazendo reflexões sobre as aproximações entre estágio, Residência Pedagógica e Metodologia da Problematização.

Para a finalização do PRP, era solicitada a elaboração de um relatório final pelos residentes. Esse documento deveria contemplar o plano de atividades que orientou todas as ações da residência, o relatório das atividades desenvolvidas e as considerações finais com as impressões dos estudantes a respeito do Programa e das experiências vivenciadas.

Na primeira parte do relatório, os residentes descreveram as atividades teóricas e práticas realizadas nos diversos espaços formativos como: atividades internas no âmbito da IES e das escolas-campo, que consistiram em reuniões de formação e planejamento, orientações individual e em grupo, ambientação, observação, planejamento de atividades, elaboração de projetos e regências, além de atividades externas como participação em eventos acadêmicos e congressos com apresentação dos resultados do trabalho e experiências decorrentes do desenvolvimento dos projetos.

Na segunda parte do relatório, os residentes apresentaram nas considerações finais suas impressões a respeito do Programa, sugestões para melhorias, se houve articulação entre as instituições envolvidas, além de descreverem as principais dificuldades encontradas e as principais contribuições do PRP para sua formação.

Os relatórios serviram como instrumento para conhecer as atividades desenvolvidas e percepção dos estudantes sobre a participação no Programa. Foram considerados para análise os relatórios dos 24 residentes. É com base na observação e análise desses relatórios que apresentamos a seguir a voz dos residentes, como uma síntese da percepção que tiveram durante sua atuação no Programa.

Na descrição das atividades realizadas, observou-se que foi expressiva a referência à utilização da Metodologia da Problematização/arco de Magueres como condutora

do processo, dos quais selecionamos alguns registros, caracterizados pelas iniciais dos residentes entre parênteses:

- (P. M. S. L.) “Participamos da ambientação na escola, iniciando, o processo de imersão nas atividades cotidianas escolares, verificando a infraestrutura e a organização escolar, e, por meio da observação participativa em sala de aula, identificamos as problemáticas, que seriam adequadas ao projeto de intervenção, com a intenção de trabalhar os problemas identificados. O trabalho foi fundamentado no método do *Arco Maguerez* conforme as etapas da *Metodologia da Problemática*. Primeiramente, observar a realidade, identificar os pontos-chave, e desse modo, na terceira etapa elaborar a teorização no qual serão considerados todos os pontos-chave observados na elaboração do tema, com isso, produzimos as prováveis hipóteses de solução, e, finalmente, aplicamos as seguintes hipóteses na realidade.”
- (E. S. C.) “Ao longo do primeiro semestre da residência, tivemos rodas de conversa com as preceptoras, docentes universitários, entrevista com a diretora da escola e observação na sala de aula. Durante esses momentos, tivemos a oportunidade de verificar em qual problema iríamos focar usando a metodologia do *Arco de Maguerez*. Identificamos a problemática na área de matemática, e a partir daí começamos a planejar juntamente com as preceptoras e docentes universitárias que nos acompanharam durante o processo.”
- (L. C. P. S.) “O projeto começou a ser pensado durante a ambientação com as observações realizadas na escola visando aprendizagem dos alunos mediante a busca por uma problemática para ser trabalhada. Através de conversas e questionamentos juntamente com a preceptora vimos que havia necessidades na área de ciências da natureza, fazendo a interdisciplinaridade com as outras áreas. Por essa razão, surgiram questionamentos de como trabalhar ciências da natureza no primeiro ano do ensino fundamental I e como incentivá-los a serem pesquisadores da realidade que os cerca? Com o acompanhamento dos profissionais envolvidos, nós residentes trabalhamos as dificuldades encontrada em sala de aula, seguindo os passos do *Arco de Maguerez*”. (Grifos nossos)

Dentre os depoimentos explicitados pelos estudantes na parte do relatório dedicada à impressão sobre a residência, a recorrência de algumas ideias nos permitiu elencar temáticas que auxiliam a visualizar de maneira mais clara as percepções dos residentes em relação às suas experiências no PRP. Destacamos, a seguir, algumas falas que se mostraram reveladores da percepção que predominou no discurso dos bolsistas,

conforme as temáticas elencadas, tais como: articulação teoria e prática - vivência prática e reflexão; imersão na realidade escolar - experiência adquirida - troca de saberes; e contribuição para a formação - dificuldades encontradas, conforme observado nos registros. Os depoimentos estão representados pelas iniciais dos nomes dos residentes.

A respeito da relação teoria e prática, vivência prática e reflexão, temas encontrados nas falas dos residentes, consideramos o que dizem Pimenta e Anastasiou (2005). Para as autoras, o processo de “mediação reflexiva” (p. 78) abarca a investigação, que, por sua vez, envolve o conhecer as teorias em articulação com as experiências e também com o que percebemos por intermédio da emoção, do afeto, do olhar, ou seja, “conhecer é o ato que mobiliza o ser humano por inteiro” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 78). Assim, percebemos que a RP possibilitou essa mobilização como se evidencia nos comentários:

- (G. F. B.) “O contato com a escola provocou em mim um maior entendimento de como ocorre o processo de *ensino e aprendizagem*, relacionamento professor-aluno, *teoria e prática*.”
- (E. S. C.) “O PRP proporcionou a nós, alunos de pedagogia, oportunidades para relacionar a *teoria e prática* docente.”
- (D. P. S.) “Poder participar em sala de aula através da observação e auxílio junto à professora é maravilhoso, porque *se aprende de forma prática e real*.”
- (P. A. S.) “A RP me propiciou diversos saberes, ao entrar em *contato com a prática* através das observações, regências, leituras, pesquisas, atividades e da troca de saberes.”
- (G. F. B.) “Busquei *refletir* sobre a *minha prática* tentando descobrir novos caminhos para que o meu trabalho pudesse ser desenvolvido da melhor forma, para dar condições significativas de aprendizagem para os alunos.” (Gri-fos nossos)

Pimenta (1997) e Pimenta e Anastasiou (2005) nos auxilia a refletir sobre a experiência que o futuro professor tem da realidade escolar adquiridas nas vivências enquanto aluno e na observação de seus professores. O desafio da formação, no entanto, é colaborar com a construção da identidade do professor, em que ele passa a ver-se como tal, e para isso “[...] os saberes da experiência não bastam” (PIMENTA, 1997, p. 43). Assim, elementos como imersão na realidade escolar e as experiências adquiridas em decorrência da vivência proporcionada pela RP ganham um sentido especial quando vistos à luz do processo de uma construção da identidade docente, conforme demonstram os excertos:

- (K. B. S.) “A RP me deu a oportunidade de perceber de perto a realidade de uma sala de aula. Pude imergir totalmente no ambiente escolar e conhecer todas as áreas que a pertencem.”
- (N. S. N. P.) “Com a experiência da RP você consegue ver a realidade e como é uma sala de aula, os seus problemas, as coisas boas, como ensinar, técnicas usadas pela professora que podemos usar futuramente.”
- (M. Y. O.) “O contato direto com a escola, observar seu desenvolver diário trouxe experiências significativas, principalmente durante as regências de aula.”
- (P. M. S. L.) “Atualmente sinto mais segurança para futuras regências, além das dicas fundamentais dos orientadores e preceptores, tive a experiência de aplicar as metodologias ativas e a ludicidade nas regências.” (Grifos nossos)

Retomando o pensamento de Pimenta (1997) e Pimenta e Anastasiou (2005), é consenso que o ensino demanda a mobilização de saberes específicos, pedagógicos e da experiência e que, longe de serem blocos distintos e desarticulados, embora por tanto tempo tenham sido trabalhados assim na formação de professores, precisam ser considerados em conjunto a partir da prática social de ensinar. Nesse sentido, termos como aprendizado, conhecimento e experiência também se mostraram presentes em boa parte dos discursos, além de expressões similares que denotam a mesma percepção e são vistos dentro de um contexto de significado:

- (J. D. S. L.) “Na RP temos a *oportunidade de aprender outras áreas do conhecimento*, pois temos encontros de socialização, onde todos podem compartilhar seus projetos e resultados, mostrando assim que há *possibilidade da interdisciplinaridade*.”
- (E. S. C.) “Tem sido uma *experiência única e de grande aprendizado*, consigo me ver dando aula e melhorando nos aspectos que os preceptores me ajudaram a ver.”
- (G. F. B.) “A *experiência em sala de aula* tanto observando, quanto participando, foram de suma importância e enriquecimento para o meu *aprendizado* e dos colegas residentes.”
- (N. S. N. P.) “O nosso crescimento é fantástico tanto intelectual como humano. *Aprender* no dia a dia nos torna profissionais muito melhores para o futuro.” (Grifos nossos)

Concordamos com Barros e Moraes (2002, p. 16), quando mencionam que “a qualificação dos profissionais da educação constitui-se em uma importante preocupação na busca de alternativas que propiciem a melhoria do trabalho educativo na organização escolar”. Embora saibamos que outras variáveis também sejam importantes, como a formação pessoal e cultural do estudante, as condições de trabalho na escola, a pouca valorização do professor, entre outras, consideramos que a articulação da formação inicial com a formação continuada e com a realidade das escolas pode trazer contribuições. Assim, expressões como desenvolvimento, formação acadêmica e profissional também se fizeram presentes nas percepções demonstradas pelos residentes:

- (A. C. P. P.) “A RP foi de grande *relevância* para meu desenvolvimento profissional, pois o contato direto com a escola, observar seu desenvolver diário trouxe experiências significativas, principalmente durante as regências de aula.”
- (A. C. M.) “Contribuiu para minha *formação acadêmica e profissional*, oferecendo base para o início da docência, enfrentamento das dificuldades em sala de aula, mostrando a realidade da escola.”
- A análise dos relatórios nos permitiu observar ainda que alguns depoimentos englobavam mais de uma temática, como se vê a seguir:
- (L. C. P. S.) “Com a experiência que o projeto nos proporcionou permitiu nos *aproximar mais da realidade* de uma sala de aula, *melhor relacionamento entre teoria e prática*, além de uma formação mais completa e significativa.”
- (S. P. S. N. C.) “Com a RP estou adquirindo segurança sobre o que fazer e o que não fazer, de forma prática. São *experiências e aprendizagens adquiridas que contribuem para minha formação profissional*.” (Grifos nossos)

Como foi possível observar por meio da análise dos depoimentos, o PRP proporcionou aos licenciandos uma diversidade de experiências formativas carregadas de significados e permeadas por um conjunto de vivências relacionadas ao fazer docente e ao enfrentamento das dinâmicas da vida escolar. Portanto, evidencia-se que, por meio de uma real imersão no cotidiano escolar, aliada ao acompanhamento efetivo por parte dos preceptores, o residente é capaz de relacionar os conhecimentos teórico-práticos da formação.

Em continuidade à análise dos relatórios, foi possível observar algumas dificuldades mencionadas pelos residentes encontradas durante o desenvolvimento de suas atividades de estágio da RP. De acordo com Barros e Moraes (2002), muito do que é estudado

nos cursos de formação passa a ideia de uma escola idealizada, cujas características são definidas com certo distanciamento da “escola com todas as suas complexidades” (BARROS; MORAES, 2002, p. 20). No entanto, ressaltamos a importância de que, na formação, sejam consideradas as condições da escola que existe. Sobre as principais dificuldades encontradas, apontamos os seguintes depoimentos:

- (L. R. A. F.) “Posso dizer que as *primeiras aulas foram difíceis*, os planos de aula preparados não davam muito certo, as crianças perdiam o foco com facilidade, mas, agora posso dizer com certeza que sei fazer um plano de aula e aplicá-lo com clareza.”
- (M. K. M. O.) “Foram *muitas as dificuldades encontradas* como indisciplina, falta de controle da turma, carências da rede pública e a principal dificuldade em colocar o projeto em prática. Isso porque as crianças se dispersavam muito rápido. Porém, com o tempo fomos compreendendo a realidade e adaptando tudo, até começa a dar certo.”
- (M. M. C. F.) “Durante a RP, *encontramos diversas dificuldades*, já que é um mundo novo para nós que estamos aprendendo. Percebi que ensinar não é um trabalho fácil, requer muito esforço e dedicação, mas se for feito do jeito certo, sempre buscando novos conhecimentos, é possível guiar os alunos para o caminho do sucesso também. Dessa forma, posso afirmar convictamente que o PRP teve um papel fundamental na minha formação, me auxiliou em diversos momentos e me proporcionou uma reflexão significativa da minha prática pedagógica.” (Grifos nossos)

Diante do exposto, foi possível observar expressões recorrentes quanto à qualidade das ações desenvolvidas durante todo o processo formativo, experiências adquiridas durante a imersão no contexto escolar, superação do medo e insegurança quanto ao enfrentamento da sala de aula, percepção da articulação entre a teoria adquirida no curso e o enfrentamento de situações práticas durante as regências. Portanto, mais do que relatos de experiências da prática dos estágios realizadas no âmbito da RP, o que se pôde depreender dos depoimentos coletados se relaciona mais enfaticamente à percepção em relação à contribuição formativa proporcionada aos residentes.

Dessa forma, é passível de compreender que é por meio da imersão que se aproxima o licenciando e futuro docente do cotidiano escolar, permitindo, a partir das práticas de regência e demais atividades desenvolvidas durante toda a execução do Programa, que vivenciem o fazer docente e vislumbrem algumas ações como reveladoras de possibilidades de enfrentamento aos desafios do trabalho do professor. É por meio do trabalho

pedagógico de qualidade, da articulação entre teoria e prática e da parceria entre as instâncias formadoras, amparados por políticas de formação inicial e continuada de qualidade que certamente veremos o reflexo no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Considerações finais

A formação de professores no Brasil, desde as primeiras iniciativas com as escolas normais no século 19 até a atualidade, continua despertando discussões. No centro desses debates a formação prática figura como um dos grandes desafios.

Uma explicação para a perpetuidade da situação está na concepção que tem orientado os componentes práticos do ensinar e aprender a profissão docente. Predominantemente, a formação prática traduzida especialmente no estágio, tem sido orientada sob uma lógica instrumental, de ênfase técnica, também denominada na historiografia educacional como modelo “artesanal”, no qual subjaz a compreensão de que a aprendizagem da docência se dá mediante a imitação de profissionais em exercício.

Nessa perspectiva, o estágio será considerado como bem-sucedido à medida que o licenciando mais se aproximar dos modelos observados e reproduzi-los em suas “regências”. Assim, o estágio se limita à observação da sala de aula e reprodução de “aulas-modelo”, reduzido em sua dimensão reflexiva mediante a ausência de articulação teoria e prática, da análise do contexto escolar e de seus determinantes políticos e sociais. Os equívocos dessa visão podem ser dimensionados em Pimenta e Lima (2012, p. 37) ao alertarem que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”.

Na tentativa de superar esse enfoque, especialmente nas últimas décadas do século 20, a perspectiva da prática instrumental deu lugar ao criticismo. Essa perspectiva de estágio centrou-se na análise das falhas da escola, dos seus profissionais, das políticas educacionais, dos determinantes sociais e econômicos sobre a educação, caindo na crítica verbalista prenhe de uma abordagem propositiva.

O redimensionamento dessa situação passa pela superação da concepção de que a escola é o locus da aprendizagem prática e a universidade o locus da teoria, sendo necessário estabelecer nexos entre essas duas instâncias formadoras para que a leitura, a interpretação e a compreensão da realidade sejam refletidas em completo imbricamento com a teoria, e todas se informando mutuamente.

Tal perspectiva figura nas finalidades do PRP ao definir-se como a imersão planejada dos docentes em formação no ambiente escolar. Na experiência aqui relatada, a vivência e a experimentação de situações concretas do cotidiano foram objetos de reflexão constantes mediante o uso da Metodologia da Problematização, sendo esta uma

possibilidade viabilizadora do movimento de articulação teoria e prática e aproximação das instituições formadoras.

No âmbito conceitual, o resgate dos princípios que embasam e estruturam a Metodologia da Problemática em diálogo com os desafios que se colocam para o estágio e os encaminhamentos que se descortinam para o mesmo, bem como as expectativas apresentadas no PRP, revelaram uma identidade de princípios, finalidades e processos para ressignificação do ensino e aprendizagem da profissão.

A aproximação entre estágio, residência e Metodologia da Problemática abre possibilidades para uma formação que valoriza a compreensão das situações vivenciadas e observadas na escola e nos sistemas de ensino a partir da problemática das ações e das práticas amparadas com as explicações teóricas para estimular a ação transformadora. Nesse sentido, aprender a profissão docente no decorrer do estágio envolve ambientação/observação/problemática; investigação/aprofundamento/análise de soluções e intervenção/avaliação do processo.

No âmbito operacional, a condução da Residência Pedagógica com a Metodologia da Problemática conforme revelado nas falas dos licenciandos se mostrou um campo fértil para que os estudantes experienciassem vivências teórico-práticas, imersão na realidade, trocas de saberes com os profissionais em situações de trabalho e com os colegas, dentre outros.

O PRP propunha que as IES desenvolvessem experiências piloto para inovar o estágio em seus cursos de licenciatura. Assim, a Metodologia da Problemática apresentou-se como uma alternativa para conduzir a situação, pois a sua organização metodológica e os princípios que a embasam impelem para a relação intrínseca que existe entre o campo teórico e o campo da prática.

Referências

BARROS, M. S. F.; MORAES, S. P. G. Formação de Professores: expressão da complexidade da prática pedagógica. *In*: MACIEL, L. S. B.; PAVANELLO, R. M.; MORAES, S. P. G. (orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Maringá: Eduem, 2002.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da Problemática: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Semina**: Ci. Soc./Hum., Londrina, v. 16, n. 2, ed. especial, p. 9-19, 1995. Disponível em: <https://bit.ly/3pI6cyq>. Acesso em: 04 out. 2022.

BERBEL, N. A. N. A problemática e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação, p. 139-154, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/3y9zABz>. Acesso em: 04 out. 2022.

BORDENAVE, J.; PEREIRA, A. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital Capes nº 06/2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018a. Disponível em: <https://bit.ly/3dw8OKc>. Acesso em: 04 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Capes nº 45/2018**, de 12 de março 2018. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, 2018b. Disponível em: <https://bit.ly/3dEZ00l>. Acesso em: 04 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018c. Disponível em: <https://bit.ly/3yf7OVA>. Acesso em: 04 out. 2022.

COLOMBO, A. A.; BERBEL N.A.N. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 28, n. 2, p.121-146, 2007.

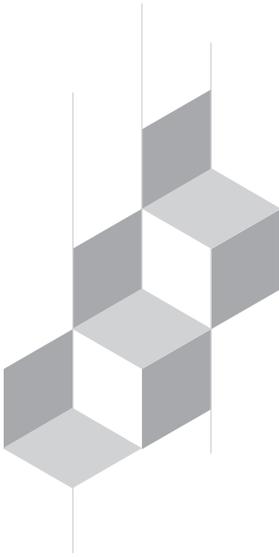
PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor - uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. *In*: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas: Papyrus, 1997.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, DI. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.



CAPÍTULO 23

O Programa de Residência Pedagógica: autonomia teórico-prática na formação docente

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
Vanilda Gonçalves de Lima

O presente texto visa apresentar e analisar as contribuições teórico-práticas do PRP referente aos anos de 2018/2019 desenvolvido na unidade escolar parceira da instituição de ensino superior (IES), possibilitadas à formação docente dos(as) discentes de Pedagogia que participaram como bolsistas e voluntários, tendo em vista vivenciar a experiência docente já na formação inicial na graduação.

O PRP, promovido e financiado pela Capes, é desenvolvido por instituição de ensino superior (IES) em parceria com a educação básica, nas unidades escolares estaduais e municipais. Caracteriza-se como ação efetiva de política pública educacional voltada à formação profissional para o magistério de futuros(as) licenciados(as), que atuarão na educação brasileira.

O desenvolvimento do PRP aconteceu em um período de dezoito meses, tendo início em agosto de 2018 e término em janeiro de 2020, visando ao cumprimento de 440 horas de atividades organizadas conforme o cronograma estabelecido pelos docentes orientadores abaixo apresentado:

Agosto e setembro de 2018: período de preparação dos alunos para participação no Programa pelo docente orientador.

Outubro de 2018 a janeiro de 2019: período de ambientalização do residente na escola e preparação do plano de atividades da residência em orientação conjunta com docente orientador e preceptor, com carga horária de 60 horas na unidade escolar.

Fevereiro a novembro de 2019: período de imersão na escola, com carga horária de 320 horas, sendo destinadas, no mínimo, 100 horas para realização de regências em salas de aula.

Dezembro de 2019: período de elaboração do relatório final das atividades do PRP, com carga horária de 20 horas.

Janeiro de 2020: período de realização de avaliação e socialização dos resultados dos objetivos alcançados no Programa de Residência Pedagógica (PRP, 2018/2019).

O cumprimento das atribuições legais da função de preceptor no PRP e da carga horária de desenvolvimento do Programa de 440 horas foi consolidada e subdividida em dois períodos fundamentais: atividades de ambientalização e de imersão/regência pedagógica, incluindo na carga horária os encontros semanais e mensais de reuniões, momentos de leitura e elaboração de planos de atividades, aplicação de regência e elaboração de relatórios teórico-práticos.

A partir da aprovação do subprojeto pela Capes, deu-se início ao desenvolvimento das ações prevista no projeto institucional. No processo de seleção, cada docente orientadora acolheu quatro discentes bolsistas e um(a) discente voluntário(a) para participar de seus respectivos subprojetos. O PRP teve por base atividades de orientação e de realização de ações pedagógicas dos(as) bolsistas diretamente na escola em três etapas interligadas, a saber: ambientalização, imersão e regência, sob a orientação e acompanhamento da docente orientadora e da professora preceptora.

No período de ambientalização na escola, os residentes foram acolhidos e desenvolveram atividades de apresentação e reconhecimento do espaço escolar para maior conhecimento da instituição de ensino da rede municipal. Nessa perspectiva, realizaram acompanhamento e pesquisa exploratória da rotina escolar por meio da observação e registro em “diário de bordo” das atividades do cotidiano escolar como: organização da escola, realização do horário de recreio, além do acompanhamento, observação e participação nas intervenções pedagógicas sob a orientação e supervisão da professora em sala de aula, a preceptora do Programa, com base na supervisão da docente orientadora. Realizaram também leitura e análise crítica do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar.

Os encontros aconteceram semanalmente, com carga horária de sete horas, sendo quatro horas de acompanhamento e intervenção direta em sala de aula e três horas para reunião de planejamento e orientação com a preceptora, em colaboração com a docente orientadora, no próprio espaço escolar.

No período de imersão, iniciado em fevereiro de 2019, os residentes aprofundaram o processo de observação e intervenção pedagógica por meio do planejamento colaborativo com a preceptora e docente orientadora e atuação direta com as crianças na aplicação de regências pedagógicas em sala de aula, demonstrando apropriação, domínio e autonomia no processo de formação e atuação docente.

As reuniões de planejamento do plano de ações do PRP também aconteciam no próprio espaço escolar durante o horário de realização das aulas semanais da disciplina

de língua inglesa. Neste intervalo, a preceptora tinha um tempo livre que utilizava para realização das reuniões de estudos, planejamento das atividades e para avaliação das ações pedagógicas de desenvolvimento do Programa.

Ao longo do período de desenvolvimento do PRP, os residentes foram acompanhados pela preceptora nas diversas reuniões gerais e eventos promovidos pelo Programa que aconteceram na Unesp campus de Marília, organizados e realizados sob a coordenação das docentes orientadoras da instituição de ensino. Essas atividades foram fundamentais para o processo de formação inicial dos(as) estudantes/residentes.

A formação profissional docente tem início nos cursos de graduação e se estende por todo o período de exercício profissional do(a) pedagogo (a), ou seja, consiste em um processo contínuo. Por tal razão, apresenta-se como elemento de atenção especial desde o início do processo da formação no curso de licenciatura, sendo intensificado no período de realização do estágio curricular, pois essa atividade caracteriza-se como crucial na formação profissional docente, tendo em vista a possibilidade de aproximação teórico-prática dos conhecimentos pedagógicos no contexto da realidade socioeducativa.

Pimenta e Lima (2005/2006) ressaltam que, historicamente, os conceitos de teoria e prática nos cursos de formação de professores sempre foram vistos como conceitos estanques, fragmentados ideologicamente, ou seja, desarticulados da relação entre teoria e prática. As autoras propõem a superação dessa fragmentação com base no conceito de práxis, a qual redireciona o desenvolvimento da atividade de estágio para uma ação investigativa vinculada à reflexão e intervenção na própria dinâmica da vida escolar, envolvendo os professores, crianças, toda a equipe escolar, famílias e toda a sociedade.

A proposta de formação docente do PRP, promovida pela Capes, defende a concepção de estágio proposto por Pimenta e Lima (2005/2006), pois o concebe como práxis, na perspectiva de desenvolvimento da atitude investigativa de formação docente fundamentada na estreita relação existente entre teoria e prática.

Candau (1984) também ressalta a importância da unicidade estabelecida entre os conceitos de teoria e prática no processo de formação docente inicial e continuada, pois constitui-se numa relação que contempla múltiplos fatores, ou seja, caracteriza-se como uma relação multidimensional, que envolve as dimensões político-social, técnica e humana do fazer pedagógico em sala de aula.

Nessa perspectiva conceitual, todas as pessoas envolvidas no processo educativo constituem-se como sujeitos históricos responsáveis pelo processo de transformação de si mesmo e de toda a sociedade. Conforme Pimenta e Lima (2005/2006, p. 11) “A profissão docente é uma prática social, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino”.

A atividade do estágio, compreendida como atividade teórico-prática possibilita ao sujeito aprendiz maior aproximação da realidade, tendo em vista conhecê-la de

forma crítica, dinâmica e multidimensional, capacitando-o para atuar em sua transformação como, verdadeiramente, uma atividade de investigação.

Pimenta e Gonçalves (1990) ressaltam que a finalidade do estágio consiste em propiciar ao estagiário a possibilidade de vivenciar concretamente a verdadeira realidade sociopolítica em que atuarão como futuros professores. No caso específico, o espaço de atuação profissional do futuro professor é a instituição escolar, ou seja, constitui-se como espaço indispensável para haver, de fato, a concretização da práxis pedagógica.

A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisadores que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas, também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p. 15).

A proposta de estágio como atividade de investigação por meio de elaboração e realização de projetos de pesquisa apresenta-se como uma concepção de formação profissional que integra dois processos fundamentais na formação profissional do docente: a de docente e a de pesquisador, ou seja, docente-pesquisador de sua própria prática pedagógica, no contexto sociocultural e político em que está inserido.

Conforme Sacristán (2005, p. 12), teoria e prática são indissociáveis no processo de formação da subjetividade do sujeito, ou seja, do professor, tendo em vista a existência da relação dialógica entre o conhecimento pessoal-subjetivo e a ação prática educativa, concretizando-se em uma relação dialética entre os saberes históricos e os saberes da experiência prática de cada professor como sujeito-protagonista de seu fazer pedagógico. Ainda conforme Pimenta e Lima (2005/2006, p. 16):

[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de analisar para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 16).

A unidade entre teoria e prática constitui-se, portanto, na base indispensável da formação inicial e continuada à formação profissional docente. Os conhecimentos teóricos são ferramentas utilizadas pelo professor para analisar criticamente a realidade escolar de forma mais ampla incluindo a sociedade como um todo, visando intervir diretamente na transformação, tendo em vista a superação das possíveis problemáticas, em busca da construção da prática educativa transformadora de si e de toda a sociedade.

Nesse contexto, o edital Capes 06/2018 fundamenta o PRP na concepção de estágio como atividade de formação do docente-pesquisador, ou seja, a formação da docência

aliada à formação do pesquisador, pois estabelece como exigência ao residente-bolsista a efetiva elaboração e desenvolvimento de um projeto de pesquisa como requisito básico das ações de atuação teórico-prática diretamente na escola e, especificamente, na sala de aula, por meio da aplicação da atividade de regência pedagógica, promovendo e fortalecendo o desenvolvimento da autonomia profissional na atuação docente.

O estágio promovido pelo PRP propiciou aos residentes o desenvolvimento de importantes habilidades necessárias ao processo de investigação, apropriação de conhecimento e de análise crítica da realidade específica da unidade escolar quanto aos aspectos da dinâmica geral de gestão educacional da unidade escolar e da gestão pedagógica em sala de aula.

Atendendo aos princípios teórico-metodológicos do PRP, as docentes responsáveis pela coordenação do Programa da Unesp campus de Marília elaboraram e encaminharam para aprovação da Capes o subprojeto institucional intitulado “Licenciatura em Pedagogia – leitura e escrita em diferentes áreas de conhecimento”, com o objetivo de integrar os princípios norteadores da política institucional de formação de professores da Unesp e propiciar o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, promovendo a imersão do licenciando em escolas de educação básica a partir do 3º ano do curso.

Direitos humanos e gênero na escola: práticas pedagógicas na perspectiva dos valores humanos na formação inicial à docência

O subprojeto que desenvolvemos contou com a orientação da Prof^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, intitulado “Direitos humanos e gênero na escola”. Participaram na condição de residentes, as alunas bolsistas: Letícia Araújo da Silva; Maria de Fátima Diniz Dutra; Otília Andressa Dal Evedove Pinto e Vitória Panizio Quirino, além do discente voluntário Everton Santana de Oliveira Junior.

O desenvolvimento do subprojeto teve por objetivo propiciar a formação inicial e continuada dos discentes bolsistas do curso de Pedagogia e da preceptora aos conhecimentos relacionados aos direitos humanos, instituídos pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEHD (BRASIL, 2003), fruto do comprometimento do Estado em parceria com a sociedade organizada, em defesa da construção histórica da sociedade civil.

As ações do PNEDH (BRASIL, 2003) resultam da articulação entre os poderes da República Brasileira, a saber: Poder Executivo envolvendo os governos (estaduais, municipais e do distrito federal), os organismos internacionais, as instituições de educação superior e a sociedade civil organizada.

Nesse contexto, são responsáveis pela coordenação e avaliação das ações desenvolvidas as entidades públicas e particulares como a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Previdência da República (SEDH), e o Ministério da Educação (MEC), juntamente com o Ministério da Justiça (MJ) e Secretarias Especiais.

A temática abordada no subprojeto foi de suma importância para a formação inicial e continuada dos professores, pois a preocupação com a formação do pedagogo em direitos humanos foi posta em discussão a partir das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013), conforme explicita Brabo (2012), ressaltando que uns dos objetivos da inserção da temática dos direitos humanos nas diferentes modalidades da educação básica consiste em “[...] promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana [...]” (BRASIL, 2009, p. 29 apud BRABO, 2012, p. 226).

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013) também trazem a discussão da temática da questão de gênero como tema a ser discutido nas escolas desde a formação inicial dos futuros docentes.

A respeito da formação de pedagogos em direitos humanos e gênero na escola, podemos ressaltar que os princípios gerais estavam contemplados na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelecem os princípios do direito de todo(a) cidadão(ã) à educação gratuita e de qualidade, explicitando os pressupostos do processo de democratização da educação como direito de todas as pessoas em todas as fases da vida. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997) também apresentam em seu texto o reconhecimento dos valores humanos, tendo como objetivo explícito a formação para o exercício da cidadania, bem como evidencia a questão de gênero (BRABO, 2012).

Nesse sentido, as discentes bolsistas e o voluntário iniciaram as atividades do PRP realizando ações de participação colaborativa no período de ambientação e imersão no ambiente escolar. Entretanto, logo passaram a desenvolver atividades de investigação, planejamento, orientação e aplicação de regências, acompanhadas pela preceptora em sala de aula. Dessa forma, o PRP desenvolveu-se na escola com duas turmas de crianças do 4º ano do ensino fundamental, ambas do período da tarde e contando com vinte e nove estudantes em cada sala, sob a nossa responsabilidade e de outra professora parceira do projeto.

O subprojeto “Direitos humanos e gênero na escola” teve início com a realização de uma roda de conversa com as crianças refletindo sobre “O que são direitos humanos?”. A partir dessa discussão apresentamos a proposta de desenvolvimento do projeto a ser desenvolvido em sala de aula. As crianças concordaram e elaboramos coletivamente o respectivo projeto investigativo a partir da própria linguagem e conhecimento das crianças.

Vivenciando os direitos humanos e gênero na escola

Após esta primeira atividade, refletimos coletivamente e reelaboramos a justificativa que foi “Estudar direitos humanos para mudar nossa vida”, tendo como objetivo geral “aprender sobre direitos humanos e gênero na escola e exercer a cidadania”. A metodologia escolhida para seu pleno desenvolvimento foi a participativa e dialógica na perspectiva de colocar em prática, no dia a dia, através de roda de conversa, de debates acerca de situações-problema envolvendo o tema do projeto e, também, tendo como recursos a leitura informativa e posterior escrita, reflexões através da arte (com música, dança e vídeos).

As referências principais foram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2003), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

A avaliação ocorria através da observação, dos posicionamentos nos debates, da escrita após leitura de textos que versavam sobre os temas do projeto, através de desenhos, participação e envolvimento durante todas as atividades desenvolvidas.

Com o projeto investigativo elaborado coletivamente, iniciamos as atividades pedagógicas com o estudo da Declaração Universal dos Direitos da Criança. Dessa forma, os residentes desenvolveram as regências com base na metodologia dialógica estabelecida com as crianças em sala de aula.

Os princípios da Declaração dos Direitos da Criança constituíram-se nos conteúdos das regências, pois, em cada aula, havia a exploração de um dos dez princípios da Declaração, que se davam por meio da leitura, interpretação oral e escrita de produções textuais de diferentes gêneros discursivos, também com atividades de desenhos, recortes/colagens, modelagens, apreciação musical e documentários temáticos.

No segundo semestre do ano letivo de 2019, os 4º anos participaram do desenvolvimento do projeto “Bacias de tratamento de esgoto de Marília”; os bolsistas abraçaram a temática e desenvolveram práticas de regências relacionadas à educação ambiental, tendo em vista promover a formação e o desenvolvimento da consciência ambiental.

O trabalho pedagógico com os direitos humanos e gênero abrange diferentes e importantes temáticas como a diversidade humana, o respeito, a dignidade, o bullying, a inclusão social e deficiências, dentre outras. Nesse sentido, foram exploradas tais temáticas por meio de diferentes estratégias como leitura literária e informativa, apreciação de vídeos, músicas, realização de dramatizações e produções textuais de diferentes gêneros discursivos, individuais e coletivas, conforme explicitado acima.

Em relação à diversidade humana, essa temática foi explorada de forma lúdica com o apoio e manuseio de bonecos de tecido doados pela professora orientadora. Os bonecos representavam pessoas com deficiências físicas (com uso de muletas e de cadeira de rodas), de mulheres vitimizadas pelo tratamento do câncer usando lenços, outros

representando a diversidade do povo brasileiro (pessoas negras africanas, indígenas, latinas, europeias, asiáticas - chinesas e japonesas), dentre outras.

As crianças gostavam muito dos bonecos, pois se identificavam com eles, o que os levou a fazerem parte da dinâmica cotidiana da sala de aula. Denominamos os bonecos de tecidos como nossos “amigos especiais”. Durante as aulas, as crianças pegavam os bonecos e ficavam com eles no colo e, assim, aprendiam a conviver de forma harmoniosa com a diversidade humana, sem discriminação e preconceitos.

Os discentes bolsistas e o discente voluntário estiveram constantemente envolvidos com as atividades do PRP e na concretude do projeto de regência com base nos direitos humanos e gênero na escola, o qual propiciou-lhes o conhecimento da dinâmica cotidiana da escola e da sala de aula frente ao sistema de ensino em que a unidade escolar encontra-se vinculada, ou seja, a rede municipal de educação.

Durante o período de regência pedagógica, os discentes bolsistas e o discente voluntário tiveram oportunidade pedagógica de colocar em prática os conhecimentos teórico-metodológicos nas diferentes atividades de elaboração e desenvolvimento do planejamento das regências. Inicialmente, eles elaboravam as aulas de regências sob a nossa colaboração e acompanhamento. Depois, desenvolveram tais atividades com maior autonomia e segurança, enviando o planejamento apenas para revisão, pois já haviam elaborados entre eles todo o planejamento didático-pedagógico.

O processo de autonomia de trabalho pedagógico das residentes e do aluno voluntário foi fruto de muito compromisso e envolvimento, esforço e comprometimento com o PRP proporcionado aos discentes, pois, por meio da proposta de regência, todos ampliaram seus conhecimentos teóricos e vivenciaram-nos na prática pedagógica em sala de aula com as crianças, realizando a relação entre teoria e prática. Ao final do projeto, eles demonstraram autonomia, segurança, capacidades e habilidades necessárias ao exercício profissional docente, pois já tomavam iniciativa de atitudes didáticas no contexto da sala de aula nas interações pedagógicas com as crianças.

O PRP muito contribuiu para com o processo de formação docente inicial do futuro pedagogo, bem como propiciou a formação continuada das professoras na condição de preceptora e de docente orientadora. Aprendemos muito com a energia, vitalidade e entusiasmo pedagógico dos alunos residentes, frutos da apropriação de conhecimentos teóricos consolidados na base teórico-metodológica dos conhecimentos pedagógicos crítico e humanizado.

Os três períodos do PRP foram essenciais no processo de formação inicial das discentes bolsistas e do discente voluntário, pois, por meio desse projeto, tiveram a oportunidade de conhecer e analisar a dinâmica de funcionamento da escola e da sala de aula no período de ambientalização, de observar e acompanhar a prática pedagógica da professora preceptora em sala de aula no período de imersão e, de fato, estabelecer a relação teoria e prática na ação pedagógica de regência no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de direitos humanos e gênero na escola a partir das temáticas abordadas durante o desenvolvimento

do subprojeto “Direitos humanos e gênero na escola”, vinculado ao subprojeto maior do PRP intitulado “Leitura e escrita em diferentes áreas de conhecimento”.

Durante o desenvolvimento do projeto, foram realizadas diversas e diferentes atividades de leitura de livros literários, reportagens, notícias, contos, histórias em quadrinhos, gibis, revistas, livros didáticos e, ademais, análise de obras artísticas, interpretação oral e escrita de situações problema e muitos momentos de rodas de conversa, tendo em vista problematizar e debater questões relacionadas às temáticas abordadas em cada um dos encontros das residentes bolsistas e residente voluntário.

Estivemos presentes em muitas atividades em sala de aula, acompanhando, participando e interagindo diretamente com as crianças. Essa relação tornou-se de fundamental importância para as crianças, para as residentes e o voluntário, bem como para a professora preceptora. Esta presença serviu de exemplo de ação profissional do docente da universidade direto com a unidade escolar do ensino fundamental, especificamente em sala de aula.

Neste breve relato, é possível constatar que a realização do PRP foi muito importante para todos os envolvidos, pois ampliou os conhecimentos teórico-práticos das residentes bolsistas e do discente voluntário em relação à dinâmica cotidiana da escola, bem como do vivenciar do processo pedagógico diretamente em sala de aula. Constatamos, ademais, o processo de relacionamento humano estabelecido entre professora e crianças, a relação das próprias crianças umas com as outras, bem como com todo o cotidiano da unidade escolar.

Consideração finais

O PRP teve como propósito propiciar o desenvolvimento do processo de formação docente dos graduandos do curso de Pedagogia, direcionando-o à escola sob o acompanhamento do docente orientador da IES e do preceptor da unidade escolar.

Dessa forma, cada residente desempenhou sua atribuição para que os objetivos estabelecidos pelo Programa fossem atingidos. Assim sendo, todas as discentes bolsistas e o discente voluntário cumpriram as devidas atribuições estabelecidas pelo PRP, junto ao desenvolvimento do subprojeto “Direitos humanos e gênero na escola” por nós orientado.

As principais ações desenvolvidas pelas residentes bolsistas e pelo residente voluntário durante o desenvolvimento do projeto podem ser relacionadas ao período de ambientação como a pesquisa exploratória de (re)conhecimento da unidade escolar, leitura, discussão e análise do Projeto Político Pedagógico, observação e participação das práticas pedagógicas. Participação ativa no desenvolvimento do projeto “Artes visuais” do fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado, no final do segundo semestre de 2018, e no projeto “Educação ambiental”, vinculado ao projeto “Bacias de tratamento de esgoto de Marília”, e das atividades teórico-práticas de regência pedagógica.

As relações interpessoais estabelecidas com as crianças também merecem ser destacadas, pois as discentes bolsistas e o discente voluntário estabeleceram um vínculo muito forte de amizade e relação humana que foi se fortalecendo, cada vez mais, a cada encontro semanal, durante todo o período de desenvolvimento do PRP.

As ações de regência pedagógica foram fundamentais para a formação e atuação docente do futuro profissional da educação, ou seja, o professor. As bolsistas e o discente voluntário foram, gradativamente, desenvolvendo autonomia, segurança e familiaridade com a temática abordada de modo a constituírem-se como verdadeiros professores.

Durante as atividades do PRP, pudemos perceber o fortalecimento gradual do comprometimento profissional de cada uma das discentes bolsistas e do discente voluntário para com a prática docente, pois sempre demonstravam alegria e prazer em estar semanalmente em sala de aula ministrando as regências, pesquisando recursos, adaptando as linguagens, tendo em vista a qualidade do processo de ensino e aprendizagem das crianças.

A relação profissional estabelecida e fortalecida entre os integrantes do próprio subprojeto “Direitos humanos e gêneros na escola” demonstrou compromisso do trabalho coletivo, tendo em vista o alcance de objetivos em comum. Essa relação é fundamental para o desenvolvimento do trabalho em equipe e colaborativo para garantir a qualidade da educação pública.

Nessa perspectiva, o PRP teve seus objetivos alcançados, pois as discentes bolsistas e o discente voluntário desenvolveram o subprojeto de forma assídua, demonstrando comprometimento político-pedagógico, responsabilidade social e domínio dos conteúdos das temáticas abordadas, pois não apresentaram dificuldades em acatar as orientações didático-pedagógicas e, sim, foram além delas, buscando informações, problematizando situações por meio de jogos e brincadeiras, dinâmicas, leituras literárias, interpretações e produções textuais de diferentes gêneros discursivos.

O desenvolvimento do projeto em questão resultou em produção teóricas apresentadas em dois momentos importantes de encerramento semestral do PRP, os quais foram acompanhados e orientados por nós, docente orientadora da IES e professora preceptora da unidade escolar.

O primeiro semestre do ano letivo de 2019 foi finalizado com as atividades do II Seminário Residência Pedagógica, com a participação do grupo na apresentação de trabalhos na categoria pôster e comunicação oral de texto resumo. Todas as discentes e o discente voluntário produziram um resumo e apresentaram no seminário. Também teve a participação da professora preceptora com o trabalho intitulado “Declaração dos Direitos da Crianças: ponto de partida para debate, leitura e escrita em sala de aula”.

O segundo semestre do ano letivo de 2019 foi encerrado com a realização das atividades do “III Seminário de Residência Pedagógica”, no qual todas as discentes bolsistas e o discente voluntário elaboraram e apresentaram trabalhos acadêmicos científicos com base nas vivências práticas proporcionadas pelo PRP. Foram produzidos e

apresentados trabalhos com textos completos na modalidade comunicação oral. Participamos do evento apresentando o texto produzido em parceria, intitulado “Relação teoria e prática na formação docente: o processo de inserção do futuro pedagogo na prática pedagógica no contexto escolar”.

As experiências teórico-práticas na formação docente, propiciadas pelo PRP, propuseram uma nova perspectiva de realização de estágio curricular que foi muito além da observação distanciada do graduando de licenciatura frente à prática pedagógica em sala de aula. Essa nova proposta de estágio visou à formação ativa do graduando de licenciatura, especificamente, no caso do futuro pedagogo, pois essa vivência teórico-prática é indispensável em sua formação, principalmente, frente à complexidade da educação na sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, “[...] a complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno universal e abstrato, mas sim imerso num sistema educacional, em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado [...]”. (PIMENTA;LIMA, 2005/2006, p. 20). A complexidade da educação resulta de um tempo e lugar histórico determinado, ou seja, a escola representa o espaço constituído, local histórico-social de materialização das relações humanas e culturais.

O estágio curricular passa a ser considerado como componente curricular integrado ao corpo de conhecimento do curso de Pedagogia, isto é, de formação para o exercício da licenciatura, ou seja, à prática docente (PIMENTA; LIMA, (2005-2006). Essa proposta de estágio tem por finalidade integrar os conhecimentos teóricos aos conhecimentos práticos, tendo em vista a formação profissional do licenciando para a efetiva atuação docente aliada ao campo da pesquisa, ou seja, visa à formação do docente-pesquisador frente ao trabalho coletivo.

[...] o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 21).

O PRP teve por base a proposta de formação teórico-prática do licenciando, especificamente do graduando do curso de Pedagogia. O subprojeto “Leitura e escrita em diferentes áreas de conhecimento” apresentou uma proposta de formação profissional docente de articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos, tendo em vista a proposta de atuação efetiva do residente em sala de aula por meio da regência pedagógica, atividade que resultou do trabalho coletivo de pesquisa, elaboração e desenvolvimento de planejamento didático-metodológico, aplicação prática e avaliação do processo de ensino e aprendizagem escolar.

A temática do subprojeto “Direitos humanos e gênero na escola” favoreceu o trabalho em coletividade, propiciou a discussão, o debate e fortaleceu a relação dialógica

entre os próprios residentes com as crianças e das crianças entre elas, tendo em vista a garantia do direito à participação nas ações efetivas de formação para e na cidadania.

O desenvolvimento desse projeto contribuiu para nossa formação continuada, na condição de professora preceptora e docente orientadora, fortalecendo o trabalho coletivo, estreitando as relações humanas e desenvolvendo as habilidades de atuação como preceptora, com a atribuição de orientar e acompanhar o processo de formação do profissional docente na educação básica.

Esperamos que o PRP tenha continuidade nos próximos anos por meio da realização de novas edições, pois é de fundamental importância para a formação de profissionais da licenciatura, ou seja, para a capacitação e atuação do profissional docente, tendo em vista a formação do docente-pesquisador de sua própria prática pedagógica e formação inicial dos discentes dos cursos de licenciaturas, proporcionando-lhes aprendizagens teórico-práticas do fazer pedagógico de forma autônoma, crítica e consciente da realidade escolar, sendo verdadeiramente o protagonista de sua formação profissional docente.

Podemos constatar que a proposta de Residência Pedagógica como estágio teórico-prático desenvolvida pelas discentes bolsistas e discente voluntário contribuiu para o aprofundamento do conhecimento teórico e da prática pedagógica, pois foi possível vivenciar a idealizada práxis, tão necessária ao pleno desenvolvimento da educação de qualidade, sem desconsiderar o vivenciar de relações humanas inspiradas no ideal de democracia ampla, contribuindo para a realização da cultura dos direitos humanos e para relações sociais de gênero igualitárias.

Referências

BRASIL. Constituição Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. 9394/1996. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: SEF, 1997.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRABO, T. S. A. M. Políticas de formação de educadores e educadoras: Direitos Humanos e Gênero. *In*: BRABO, T. S. A. M; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. (orgs.). **Formação da pedagogia e do pedagogo**: pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

BRABO, T. S. A. M. **Direitos Humanos e Gênero na Escola**. Marília: Unesp, 2019.

CANDAU, V. **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Ática 1994.

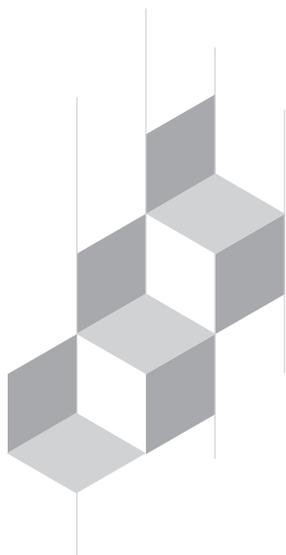
PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Reverendo o ensino de 2º Grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://bit.ly/31EZgu4>. Acesso em: 04 out. 2022.

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, **Edital CAPES 06**: MEC, 2019.

ONU. **Declaração Universal de Direitos da Criança e do Adolescente**, 1959.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.



Sobre os autores

ADMILSON GONÇALVES DE ALMEIDA

Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Mestrado em Educação Física pela mesma universidade. Especialista em educação física escolar e aprendizagem motora. Possui graduação em Educação Física e Pedagogia. É docente no Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Hortolândia. Docente orientador no PRP-Educação Física - Unasp campus Hortolândia (2018-2019 e 2020).

ÁGATHA ASSIS BANDEIRA DOS SANTOS

Graduanda do curso de Pedagogia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), campus de Marília-SP. Participou como bolsista do Pibid-Unesp (2018-2019).

AILEN ROSE BALOG DE LIMA

Mestra em Música pelo Centro Universitário Católico Salesiano. Graduação e Bacharelado em Música pela Universidade São Judas Tadeu. Graduação em Educação Artística - Música pela Faculdade Marcelo Tupinambá e professora de musicalização infantil na educação básica e conservatórios e de musicalização infantil e inclusão, prática pedagógica musical e metodologia da educação musical na licenciatura em Música do Unasp campus Engenheiro Coelho. Professora supervisora dos estágios da licenciatura em Música do Unasp e coordenadora da pós-graduação em Educação Musical. Foi coordenadora do Pibid de Música do Unasp desde 2012. Docente orientadora do PRP- Música- Unasp campus Engenheiro Coelho (2018-2019 e 2020).

ALAN N. PRADO

Bolsista Pibid – Subprojeto de Educação Física do Unasp campus Hortolândia-SP.

ALICE HELENA BERTOLA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), FFC, campus de Marília. Foi residente bolsista do Programa de Residência Pedagógica – Capes (2018-2019). Atualmente é pós-graduanda em Psicopedagogia e Neurociências pela Universidade Paulista (Unip) e atua como auxiliar de gestão escolar na Escola Waldorf Cora Coralina de Marília.

ANA MARIA DE MOURA SCHÄFFER

Pós-doutora pelo Departamento de Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutora em Linguística Aplicada pela mesma universidade. Professora colaboradora do Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Engenheiro Coelho até 2019. Pesquisadora nas áreas de tradução, gênero, linguagem inclusiva e tradução bíblica. Coordenadora do Grupo de pesquisa Tradutor e Intérprete (GETI-CNPq-Unasp). Coordenadora institucional do Pibid – Unasp (2018-2019).

ARIANE SEIKO KUBO YASSUDA

Graduanda do curso de Pedagogia, Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/ Marília-SP.

BRENO C. DOS SANTOS

Bolsista Pibid – Subprojeto de Educação Física do Unasp campus Hortolândia/SP.

CAMILA BIGELLI

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), FFC, Campus de Marília. Foi residente bolsista do Programa de Residência Pedagógica – Capes (2018-2019) e Núcleo de Ensino da Unesp Marília (2017). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI). Tem experiência na área de educação bilíngue (inglês/português) e nos seguintes temas: espectro do autismo e programas e procedimentos de leitura e escrita.

CÂNDIDO P. DA SILVA NETTO

Bolsista Pibid – Subprojeto de Educação Física do Unasp campus Hortolândia/SP.

CYNTIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTO

Livre-docente em Leitura e Escrita pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Pós-doutora em Leitura e Literatura Infantil pela Universidade de Passo Fundo. Doutora em Educação pela Unesp. Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Pedagoga pela Unesp. Docente do curso de Pedagogia da Unesp - campus de Marília. Compõe, na mesma universidade, o quadro de orientadores do Programa de Pós-Graduação em Educação, liderando linha de pesquisa do grupo PROLEAO “Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação”. Participa de mais dois grupos de pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-cultural” (Unesp - Marília) e “Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário?” (Unesp - Presidente Prudente). Integra o grupo de pesquisadores do CELLIJ (Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil). Atuou como coordenadora de área Pibid e docente orientadora do PRP-Unesp.

CLÁUDIA PRIOSTE

Professora Assistente Doutora no Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp (Araraquara). Graduação em Psicologia; mestrado e doutorado em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Estágio de doutorado na Universidade Paris VIII - França e no Institut Mutualiste Montsouris, Departement de Psychiatrie de Ladolescent. É autora do livro: O adolescente e a internet: laços e embaraços no mundo virtual, que recebeu os prêmios Jabuti e ABEU em 2017. Coordena o grupo de pesquisa: “A formação do sujeito na era digital” - certificado pelo CNPQ. Possui experiência nos seguintes temas: psicologia da educação; aprendizagem; alfabetização; fracasso escolar; educação e cultura; formação de professores; psicanálise, arte e cultura; educação crítica para as mídias digitais; tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação; cibercultura; juventude; gênero; sexualidade; psicanálise e educação; mídias digitais e infância.

CLÁUDIA REGINA MOSCA GIROTO

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista - “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Possui graduação em Fonoaudiologia. Professora Assistente Doutora no curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação – Unesp - Marília/SP e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar (PPGEE), da

Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr), campus de Araraquara-SP. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade e Desenvolvimento Infantil (GEPADI). Tem experiência nas áreas de Educação, com ênfase em educação inclusiva, educação especial, linguagem escrita e surdez, e na área da saúde, com ênfase em políticas públicas intersetoriais em saúde e educação e desmedicalização da educação. Atua na formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado de alunos público-alvo da educação especial. Atuou como coordenadora de área Pibid e docente orientadora do PRP-Unesp.

DANIELA S. SANTOS

Bolsista Pibid – Subprojeto de Educação Física do Unasp campus Hortolândia/SP.

DANILO DE SOUZA

Especialista em Educação Física escolar pela Unicamp e Bodybuilder coach pela Uniguacu. Possui licenciatura e bacharelado em Educação Física pelo Unasp campus Hortolândia. Professor da rede estadual paulista, na rede municipal de Limeira e Hortolândia-SP.

DAYANA DE OLIVEIRA FORMIGA

Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em História Social pela mesma universidade. Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Ensino de História e Historiografia. Docente do Unasp campus Engenheiro Coelho, coordenadora de estágio supervisionado. Coordenadora de área do Pibid – Unasp campus Engenheiro Coelho (2012-2020).

DENISE ANDRADE M. OLIVEIRA

Mestra em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). Autora de livros de literatura infantil para leitores iniciantes e em processo. Atuou como professora alfabetizadora. Coordenadora de estágio supervisionado e docente do Unasp campus Engenheiro Coelho no curso de Pedagogia. Integrante do Grupo de Pesquisa CNPq FORME - Formação de Educadores. Docente orientadora voluntária no subprojeto Pedagogia do PRP- Unasp campus Engenheiro Coelho (2018-2019).

EGLIE RODRIGUES

Mestra em Ensino de Ciências – modalidade Química pela Universidade de São Paulo (USP). Programa interunidades, bacharel e licenciada em Química pela mesma universidade (1993). Professora no Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus São Paulo, de 2010 até o momento, nos cursos de Ciências Biológicas e Pedagogia. Professora de química no Colégio Adventista da Liberdade. Pesquisadora nas áreas de ensino de ciências e educação ambiental.

ELIEUZA APARECIDA DE LIMA

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professora do Departamento de Didática e do Programa de Pós-graduação em Educação Unesp - Marília. Atua no Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil - GEPEDEI. Atuou como Docente orientadora do PRP- Unesp - subprojeto “Leitura e Escrita em Diferentes Áreas do Conhecimento” (2018-2019).

ELDER HOSOKAWA

Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Bacharel e Licenciado em História pela FFLCH e Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atuou como docente na Rede Adventista de Educação; docente na graduação e pós-graduação na Universidade Santo Amaro (Unisa), no Instituto Hoyler (São Paulo) e Unasp campus São Paulo e Engenheiro Coelho. Atualmente coordena o curso de licenciatura em História no Unasp campus Engenheiro Coelho e leciona em vários cursos presenciais e na educação a distância. Colaborador no Grupo de Pesquisas GEAN-AGOGE (CNPq-Unasp). Docente orientador voluntário no subprojeto História do PRP - Unasp campus Engenheiro Coelho (2018/2019).

ELEDIR DA CRUZ MARTINS

Mestre em Ambiente e Desenvolvimento Regional (Geografia), pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Possui Pós-graduação em Mediação Pedagógica e Novas Tecnologias aplicada ao Ensino, Unasp campus São Paulo. Possui Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Unasp campus São Paulo. Possui graduação em Geografia - licenciatura e bacharelado, pela Universidade Federal de Mato Grosso. Atualmente é docente no Colégio Unasp campus São Paulo e no curso de bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas do Unasp campus São Paulo e no curso de Pedagogia no Centro Universitário Adventista de São Paulo – Unasp.

ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES

Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp. Doutora e Mestre em Educação pela FFC da Unesp, campus de Marília. Professora credenciada junto ao Programa de Pós-Graduação da FCT da Unesp de Presidente Prudente. Professora Assistente Doutora vinculada ao Departamento de Administração e Supervisão Escolar – DASE da FFC da Unesp de Marília. Fundadora e vice-líder do Grupo de Avaliação de Políticas Públicas – GAPE (Unesp-Marília); participa de forma atuante dos Grupos de Pesquisa: PROLEAO - Grupo de Pesquisa Processos de Leitura e de Escrita: apropriação e objetivação (Unesp-Marília); “Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” (Unesp-Presidente Prudente). Pesquisadora nas áreas de Formação de professores e gestores; Política e Avaliação Educacional, e Ensino da Leitura e da Escrita. Coordenadora do Programa de Residência Pedagógica- PRP (2018-2019) e Professora Supervisora do PRP (2020-2021).

ELIZE KELLER FRANCO

Doutora e Mestra em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Possui graduação em Pedagogia. Atualmente é docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Engenheiro Coelho. Coordena o grupo de pesquisa CNPq FORME-Formação de Educadores. Coordenadora institucional do PRP- Unasp (2018-2019).

ELLEN DE ALBUQUERQUE BOGER STENCEL

Doutora em Música, práticas interpretativas, aspectos teóricos e pedagógicos de instrumento (piano) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestra em Música pela Andrews University - Michigan, EUA. Coordenadora e docente do curso de licenciatura em Música do Centro Universitário Adventista de São Paulo – campus Engenheiro Coelho (Unasp). Autora da coleção de didáticos Arte e Música para séries iniciais da CPB (Casa Publicadora Brasileira). Pesquisadora do Grupo de Educação Musical do Unasp. Coordenadora de área - Arte/Música do Pibid – Unasp (2018-2019).

ENIOS CARLOS DUARTE

Doutorando em Ensino de Ciências e Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). Graduado em Ciências com habilitação plena em Biologia. Atuou como docente da educação básica na rede pública e privada. Docente e coordenador do curso de bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas do Unasp campus São Paulo.

Desenvolve pesquisa na área de ensino com os temas ensino de ciências por investigação, interações discursivas e argumentação científica. Coordenador de área do Pibid (2010-2017). Docente orientador do PRP (2018-2019).

FRANCISCO JOSÉ CARVALHO MAZZEU

Livre-docência em Fundamentos da Alfabetização pela Unesp (2019); Doutorado em Fundamentos da Educação, Mestrado em Metodologia do Ensino (1992); Graduação em Pedagogia (1986), todos pela UFSCar (1999); Professor adjunto no Departamento de Educação e docente no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, campus de Araraquara. Experiência na área de Educação de Jovens e Adultos, com ênfase na relação entre Trabalho e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização de jovens e adultos, alfabetização de crianças e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Desenvolve e orienta pesquisas fundamentadas na psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica.

GABRIELA CAROLINA SILVA

Pedagoga pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, campus de Marília (SP). No ano de 2020 atuou como residente voluntária do Programa de Residência Pedagógica. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil – GEPEDEI. Também desenvolveu ações como bolsista (Pró-reitorias de extensão e de graduação da Unesp, Pibic, PRP e Fapesp) em projetos de extensão universitária e de iniciação científica.

GIZA GUIMARÃES PEREIRA SALES

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Marília). Mestre em Educação pela mesma universidade. Pós-graduação em Psicopedagogia clínico-institucional e Pós-graduação em Gestão da Educação Infantil pela ESAB; graduada em Pedagogia pela Unesp e em Letras pela Universidade Federal do Amapá (Unifap). Sócia-fundadora do “Espaço Potencial” - Associação de pais e amigos da Criança e do Jovem Autista (Marília); Vice-líder do Grupo de pesquisa HIDEA Brasil (CNPq-Unesp) e colaboradora nos Grupos de pesquisa FORME- Formação de Educadores e GEAN-AGOGE (CNPq-UNASP). Docente do Unasp campus Engenheiro Coelho nos cursos de Pedagogia, História, Letras e Música (presencial e ensino a distância). Docente orientadora voluntária no PRP – Pedagogia – Unasp campus Engenheiro Coelho (2019). Coordenadora institucional do PRP – Unasp no Edital CAPES 2020.

GUILHERME DE S. SILVA

Bolsista Pibid – subprojeto de Educação Física do Unasp campus Hortolândia/SP.

HADRIELLY K. S. E SILVA

Bolsista Bolsista Pibid – subprojeto de Educação Física do Unasp campus Hortolândia/SP.

HELEN BARBOSA SIQUEIRA EMILIANO

Especialização Lato Sensu em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco; Especialização Lato Sensu em Educação Inclusiva pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM); Graduada em Bacharel em Direito pela Universidade Estadual do Norte Pioneiro Paraná; Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras; Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela UEG, Universidade Aberta do Brasil. Fundadora e coordenadora da Pré-escola “Centro Educacional Sementinha”, em Campinas. Supervisora do Pibid em 2011 e de 2018 a 2020 do subprojeto de Pedagogia do Unasp campus Engenheiro Coelho na escola campo Emeief José Forner - Engenheiro Coelho – SP.

IVAN WALLAN TERTULIANO

Pós-doutor pelo Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista (Unesp/Rio Claro). Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela mesma universidade. Mestre em Educação Física pela Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo (USP). Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, SP. Linhas de pesquisa: psicologia do esporte, com ênfase na influência dos estados emocionais no rendimento atlético; a influência da expatriação na vida dos atletas. Coordenador de área do Pibid.

JEFERSON DAS NEVES

Supervisor Pibid – subprojeto de Educação Física do Unasp campus Hortolândia/SP.

JOABE T. DE ANDRADE

Bolsista Pibid – subprojeto de Educação Física do Unasp campus Hortolândia/SP.

JOSÉ SALUSTIANO DOS SANTOS

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), FFC, campus de Marília. Graduado em Pedagogia pela mesma universidade e em Design Gráfico pelo Centro Universitário Eurípides de Marília (Univem). Pós-graduado no curso de Especialização em MBA em Marketing e Negócios pelo Centro Universitário Eurípides de Marília (Univem). Foi residente bolsista do Programa de Residência Pedagógica – Capes (2018-2019). Atualmente é docente no Curso de Design Gráfico do Centro Universitário de Marília (Univem), educador social na Associação dos Deficientes Visuais de Marília (ADEVIMARI), membro do Grupo de Estudo em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC).

JULIANA BARBOSA PIRES

Aluna graduanda residente – PRP – Programa de Residência Pedagógica criado pela Capes e implementado pela Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/campus de Marília – subprojeto: “Licenciatura em Pedagogia – Leitura e escrita em diferentes áreas de conhecimento” – 2018-2019.

KEILA T. SANTOS

Bolsista Pibid – subprojeto de Educação Física do Unasp campus Hortolândia/SP.

LARA RODRIGUES GESSER

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp campus de Marília, com aprofundamento em Gestão em educação – 2019. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas HiDEA – Brasil – História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil. Bolsista no PRP. Professora do 1º ano do ensino fundamental I na escola Maple Bear de ensino bilíngue.

LEDIMAR BRIANEZI

Doutorado e Mestrado em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (USJT), São Paulo, SP. Especialização em Fisiologia do Exercício pela Universidade Federal do Estado de São Paulo (Unifesp), São Paulo, SP. Graduação em Educação Física pela Faculdade Adventista de Educação Física (Unasp campus Hortolândia). Coordenador e docente dos cursos de Educação Física (licenciatura e bacharelado) no Unasp campus Hortolândia. Atua na área de Educação Física com ênfase em Anatomia, Cinesiologia

e Aspectos Neurofuncionais em Educação Física com experiência em Competições Escolares e Escola de Iniciação Esportiva. Coordenador de área do Pibid Unasp campus Hortolândia (2018-2019 e 2020).

LEONILDA B. G. DA SILVA

Bolsista Pibid – subprojeto de Educação Física do Unasp campus Hortolândia/SP.

LETÍCIA ROMEU NÓBREGA

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, campus de Marília - SP. Participou como bolsista do Pibid (2018-2019).

LUCAS E. DELFINO

Bolsista Pibid – subprojeto de Educação Física do Unasp, Hortolândia/SP.

LUCAS W. DE O. SANTOS

Bolsista Pibid – subprojeto de Educação Física do Unasp, Hortolândia/SP.

LUCIANA APARECIDA DE ARAÚJO

Pós-doutorado pela Fundação Carlos Chagas. Doutora e Mestra pela Universidade Estadual Paulista – Unesp. Possui graduação em Pedagogia, Professora Assistente Doutora da Unesp - campus de Marília – SP, na graduação, no curso de Pedagogia, e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização Científica (GEPAC). Tem experiência em formação de professores, pesquisa pedagógica, pesquisa com crianças e alfabetização científica. Foi coordenadora do subprojeto Pedagogia/Alfabetização Científica (2014-2017).

MAGDA JACIARA DE ANDRADE ARAÚJO

Doutoranda em Ciências da Saúde pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (FCM-Unicamp). Mestrado em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina de Jundiaí (FMJ). Especialização em Artes e Neuropsicopedagogia. Possui Graduação em Educação Física Docente Unasp campus Hortolândia.

MARA ESTER DA SILVA

Licenciada em Educação Física pela Escola superior de Educação Física de Cruzeiro/SP. Possui Graduação em Pedagogia e Supervisão Escolar pela Uninove/SP. Atua como professora de Educação Física do ensino fundamental II e médio na rede pública municipal da cidade de Hortolândia-SP.

RAQUEL PIERINI LOPES DOS SANTOS

Mestra em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Lato sensu em Inclusão Social/Educação Especial pelo Unasp campus Engenheiro Coelho, graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil, graduada em Tecnólogo em Informática pelas Faculdades Integradas do Tapajós e graduada em Licenciatura Plena em Matemática pela Unip. Coordenadora de área – Pibid- Pedagogia – Unasp campus Engenheiro Coelho (2015 a 2019).

REBECA PIZZA PANCOTTE DARIUS

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/ Araraquara). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Adventista Paranaense (FAP). Graduada em Pedagogia pela UEM. Trabalhou na rede pública municipal e estadual do Paraná. Atualmente docente e coordenadora do Curso de Pedagogia no Unasp campus Engenheiro. Integrante do Grupo de Pesquisa CNPq FORME - Formação de Educadores. Docente orientadora do PRP-Pedagogia- Unasp campus Engenheiro (2018-2019) e coordenadora de área – Pibid - Pedagogia - Unasp campus Engenheiro (2020).

REGINA KEIKO KATO MIURA

Docente do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano - Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/ Marília-SP.

ROGÉRIO DE ARAÚJO GEMEINDER

Pós-graduado em Educação Física Escolar pela Universidade Cândido Mendes. Pós-graduado em Gestão de Pessoas pela Universidade Anhanguera Educacional. Graduado em licenciatura e bacharelado em Educação Física pelo Unasp Hortolândia.

Professor da rede municipal de ensino de Hortolândia-SP. Preceptor do Programa de Residência Pedagógica e Professor Supervisor do Pibid (2018 - 2019).

ROGÉRIO DOS SANTOS FERREIRA

Graduado em Pedagogia, Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/ Marília-SP.

RONALDO REVEJES PEDROSO

Doutorando em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp/FCLAR. Mestre em Educação Escolar Unesp/FCLAR. Graduado em Matemática pelo Instituto Municipal de Ensino Superior de Catanduva IMES-FAFICA, e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho - Uninove. Pós-graduação Lato Sensu em Novas Tecnologias no Ensino da Matemática pela Universidade Federal Fluminense UFF; em Psicopedagogia Institucional, pela Faculdade de Itápolis FACITA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural da UNESP/FCLAR. Atuou como Professor Supervisor do Pibid, promovido pela Universidade Estadual Paulista Unesp (2014-2018) e como Professor Mentor do Programa Híbrido de Mentoria, promovido pela UFSCAR. Professor coordenador da modalidade de Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de Araraquara-SP.

ROSANE MICHELLI DE CASTRO

Pós-doutorado pela Fundação Carlos Chagas. Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Professora assistente na graduação em Pedagogia - Unesp e professora permanente junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. Possui Graduação em Pedagogia pela Unesp e Graduação em Educação Física pela Universidade de Marília Membro do Conselho Editorial Acadêmico da Ed. Oficina Universitária - FFC-Unesp/Marília, consultora ad hoc da Revista de Estudos Pedagógicos (Rbep) e integra o quadro de assessores científicos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Líder e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Hidea Brasil - História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil (CNPq/Unesp). Atuou como Coordenadora de área Pibid e docente orientadora do PRP-Unesp.

ROSIMAR BORTOLINI POKER

Doutora e Mestra em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (Unesp). Graduação em Pedagogia pela mesma universidade. Professora assistente doutora

da Unesp, vinculada ao Departamento de Educação Especial exercendo atividades nos cursos de Pedagogia e Terapia Ocupacional. Atua na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Educação Inclusiva. Tem publicações nessas diferentes áreas de atuação, possui experiência como professora pesquisadora em formação continuada para professores da educação especial, na modalidade presencial e na modalidade de ensino a distância (Convênio SEESP/MEC) e presta assessoria pedagógica a redes de ensino. Atuou como coordenadora de área Pibid e docente orientadora do PRP-Unesp.

RUBENS OLIVEIRA DA SILVA

Supervisor do Pibid – subprojeto de Educação Física do Unasp campus São Paulo/SP.

SARAH FERNANDES DE SOUZA OUTEIRO GREGOL

Especialista em Educação Física Escolar e Musculação e personal training pela Escola Superior de Educação Física de Muzambinho - MG. Possui graduação em Educação Física pela mesma faculdade e Pedagogia pela Faculdade Campos Elísios. Docente nas escolas da Prefeitura do município de Hortolândia-SP.

SIMONE GOMES GHEDINI

Doutora em Ciências Biológicas (Genética) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Mestra em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo. Professora Assistente Doutora da Unesp na graduação, cursos de Pedagogia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial. Atua também na formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado de alunos público-alvo da educação especial. Atuou como coordenadora de área Pibid e docente orientadora do PRP-Unesp.

STELLA DE MELLO SILVA

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (Unesp-Rio Claro). Mestra em Divulgação Científica e Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora de graduação no Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), em cursos presenciais e na educação a distância. Coordenadora institucional do Pibid tricampi – Unasp campus Engenheiro Coelho (2020-21).

Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq na Unesp, em Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (GEPPU). Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq no Labjor/Unicamp, em Comunicação, Ciência e Sociedade.

TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO

Docente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, campus de Marília. Líder do Grupo de Pesquisa NUDISE- Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação. Membro do NUDHUC - Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília. Atuou como coordenadora de área Pibid e docente orientadora do PRP-Unesp.

TATIANA SCHNEIDER VIEIRA DE MORAES

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP de São Paulo. Mestre em Ciências pela Faculdade de Medicina da USP de Ribeirão Preto. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), IB, campus de Botucatu. Atualmente é professora assistente doutora junto ao Departamento de Didática da Unesp, FFC, campus de Marília, líder do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Alfabetização Científica (GEPAC) e membro do Grupo de Estudos e de Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil (GPEDEI). Atua como professora coordenadora do Programa de Residência Pedagógica da Unesp, FFC, campus de Marília e coordenadora geral do Programa Núcleo de Ensino da Unesp, FFC, campus de Marília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização Científica, Ensino de Ciências por Investigação e Formação de Professores.

THAIS GONÇALVES SILVA

Mestranda em Educação pelo Unasp campus Engenheiro Coelho, graduada em licenciatura em História pela mesma instituição e pós-graduada em Docência Universitária pela Faculdade Campos Elísios. Docente de Prática de Ensino em História para graduação (2018-2019) e sociologia para Ensino Médio (2018). Leciona História no Colégio Unasp campus Engenheiro Coelho. Voluntária em diversos projetos educacionais pelo mundo - Índia, Quênia, Argentina, Áustria e Amazônia brasileira. Participante do projeto Pibid de 2012-2015 e voluntária no Projeto Residência Pedagógica (2019).

THAÍSSA P. LARAYA

Bolsista Pibid – subprojeto de Educação Física do Unasp campus Hortolândia/SP.

VANILDA GONÇALVES DE LIMA

Professora preceptora – PRP – Programa de Residência Pedagógica criado pela Capes e implementado pela Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/campus de Marília – subprojeto: “Licenciatura em Pedagogia – Leitura e escrita em diferentes áreas de conhecimento” – 2018-2019.

VICTOR G. FRANCO

Bolsista Pibid – subprojeto de Educação Física do Unasp campus Hortolândia/SP.

WILLIAN V. ESPINOSA

Bolsista Pibid – subprojeto de Educação Física do Unasp campus Hortolândia/SP.

UNASPRESS



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



Os programas governamentais de formação docente e Residência Pedagógica emergem no cenário educacional brasileiro como iniciativas que dão destaque aos espaços práticos em contextos reais de ensino, pois promovem as trocas de experiências e o crescimento acadêmico discente e docente. É disso que trata esta obra, ao apresentar aos leitores ações que iluminam as relações educativas. Assim, as experiências narradas no livro compõem um material que fomenta a cooperação, a participação, a pesquisa acadêmica e a democratização do espaço escolar.