



**Volume 10, número 23, dezembro, 2020**

**ISSN: 2177-8183**





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF**

Avenida José de Sá Maniçoba, S/N – Centro. Petrolina - PE

56.304-205

Tel: (87) 2101.6868

Email: [revasf@univasf.edu.br](mailto:revasf@univasf.edu.br)

<http://www.periodicos.univasf.edu.br>

**Volume 10, número 23, setembro/outubro/novembro/dezembro, 2020**



**Reitor *pro tempore***

Prof. Dr. Paulo César Fagundes Neves

**Vice-Reitor *pro tempore***

Prof. Dr. Valdner Daizio Ramos Clementino

**Pró-Reitora de Assistência Estudantil *pro tempore***

Prof. Dr. Roberto Jefferson Bezerra Do Nascimento

**Pró-Reitor de Ensino *pro tempore***

Profa. Dra. Manoel Messias Alves de Souza

**Pró-Reitora de Extensão *pro tempore***

Profa. Dr. Deranor Gomes de Oliveira

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação *pro tempore***

Prof. Dra. Adriana Gradela

### **Conselho de Editores Associados**

Dr<sup>a</sup> Dinani Gomes Amorim, Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina – FACAPE.

Dr. Juracy Marques, Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Dr. Liércio Pinheiro de Araújo, Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC.

Dra. Maria Elisa Pacheco de Oliveira Silva, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas, Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Dra. Raimunda Áurea Dias Souza, Universidade de Pernambuco – UPE.

Dra. Rossana Ramos Henz, Universidade de Pernambuco – UPE.

Dr. Ricardo Amorim, Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina – FACAPE.

Me. Ricardo Barbosa Bitencourt, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF-Sertão.

Dra. Virgínia P. S. Ávila, Universidade de Pernambuco – UPE

### **Conselho Editorial Internacional**

Dr. Benjamín Barón Velandia (Colômbia), Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

PhD, Jean-Robert Poulin (Québec - Canada), Université du Québec à Chicoutimi - UQAC, Canada.

Dra. Lorena Elizabet Sanchez (Argentina), ICSOH-CONICET-UNSa, Argentina.

PhD, Marta Anadon (Québec - Canada), Université du Québec à Chicoutimi - UQAC, Canada.

### **Editores de seção**

#### ***Seção: Metodologias Ativas do Ensino e Aprendizagem***

Dr. Isaac Farias Cansanção, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

#### **EQUIPE TÉCNICA - Conselho Editorial Técnico**

Ma. Fabíola Moura Reis Santos, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

Dra. Geida Maria Cavalcanti de Sousa, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

Dr. Marcelo Domingues de Faria, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

Me. Venâncio de Santana Tavares, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

Esp. Tânia Cristina Silva, Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

### **Estagiário**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF**

Avenida José de Sá Maniçoba, S/N – Centro. Petrolina - PE

56.304-205

Tel: (87) 2101.6868

Email: [revasf@univasf.edu.br](mailto:revasf@univasf.edu.br)

<http://www.periodicos.univasf.edu.br>

Luis Gustavo Gonçalves Lopes Borges de Oliveira

**Editoração eletrônica**

Marcelo Silva de Souza Ribeiro (Editor responsável - Univasf)

**Logomarca REVASF**

Luiz Maurício Barretto Alfaya (Univasf)

Luiz Severino da Silva Júnior (Univasf)

**Capa da edição**

Por do Sol. Margem do Rio Itapicuru, Poças, Conde, Bahia - Foto de Maria Luiza Ribeiro Rudner.

**Editor Chefe**

Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro, Universidade Federal do Vale do São Francisco - Univasf.

**Editores do Dossiê “Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”**

Professora Dra. Janedalva Gondim (Univasf)

Professor Dr. Edmerson dos Santos Reis (Uneb)

## **EDITORIAL**

### **O que dizer deste ano da graça de 2020?**

Purificação? Fim dos tempos? Nada demais? Guerra biológica? Das perguntas que pululam e de suas dissonâncias às chamadas reflexivas, o mundo sacudiu, ou melhor, a humanidade viveu seus assombros, bem ao modo kierkegaardiano.

A pandemia que impactou a vida contemporânea lançou todos para uma passagem entre o antes e o depois. Como avaliamos as nossas vidas e de que modo seguiremos é uma porta entreaberta e ainda uma nova pergunta sem resposta. Há quem diga que os humanos irão mudar para melhor (o que é melhor mesmo?), outros dizem que tudo vai continuar como está a despeito do temor e tremor. Talvez algumas coisas mudem e outras nem tanto. Quem viverá verá.

Do lado de cá, daqui de quem fez (e faz) a Revasf, dos tantos que vivem o mundo acadêmico, daqueles que, de uma forma ou de outra contribuem, mesmo que mui modestamente, com a ciência e também todas e todos que ainda apostam na educação, viveram seus percalços. Foram e são tantas lutas, batalhas perdidas, ganhas e lutas sem fim que as forças parecem escapar, mas ao mesmo tempo, como que misteriosamente, forças ressurgem e, insistentemente, impulsionam essas guerreiras e guerreiros a continuar. Como o caminho se faz no caminhar, estamos aqui dando esses passos, ainda que cambaleantes, mas estamos.

Esta edição veio à tona e muitas heroínas e heróis fizeram valer, sejam leitores, autores, avaliadores, editores do dossiê (Pibid), equipe editorial, estagiário e os demais colaboradores. Não foi fácil, mas conseguimos e isso precisa ser celebrado!



e-ISSN: 2177-8183

Mesmo que não saibamos (ainda) o que dizer desse ano da graça de 2020, podemos testemunhar o imponderável e a fragilidade da vida, assim como a beleza e a miséria de ser o que se é humano, desde sua capacidade criativa à sua perversa violência destrutiva. Somos tudo aí. Que tenhamos capacidade de compreender e ensejar respostas mais dialógicas com a nossa própria vida, mesmo que breve, nesse chão de vida chamado mãe Terra.

Revasf... mensageira de força que insiste e que aposta na alegria de criar, de conhecer, de conversar e de compartilhar.

Feliz Natal e, por que não, um bom ano novo!

Equipe Revasf.



e-ISSN: 2177-8183

**AS PERSPECTIVAS TRANSVERSAIS NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS DA  
ARGENTINA, DO BRASIL E DO URUGUAI**

***THE CROSS-PERSPECTIVES IN THE EDUCATIONAL SYSTEMS OF  
ARGENTINA, BRAZIL AND URUGUAY***

***LAS PERSPECTIVAS TRANSVERSALES EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS  
DE ARGENTINA, BRASIL Y URUGUAY***

*Catia Silene Carrazoni Lopes Viçosa*  
catialopes00@hotmail.com  
Doutoranda PPG Educação em Ciências  
Unipampa

*Débora Lopes Viçosa*  
fisiodlv@gmail.com  
Mestranda PPG Educação em Ciências  
Unipampa

*Andréia Caroline Fernandes Salgueiro*  
acfsalgueiro@gmail.com  
Pós Doutoranda PPG Educação em Ciências  
Unipampa

*Vanderlei Folmer*  
vanderleifolmer@unipampa.edu.br  
Pós-doutorado em Bioquímica Toxicológica  
(Universidade de Lisboa-Portugal)  
Unipampa

**RESUMO**

Este artigo teve por objetivo analisar as orientações sobre desenvolvimento de temas transversais no âmbito escolar presentes nos Planos de Ação do Mercosul Educacional, assim como as diretrizes referentes aos enfoques dessa temática na Lei de Educação Nacional da Argentina, na Lei de Diretrizes e Bases do Brasil e na Lei Geral de Educação do Uruguai. Os dados foram tratados a partir da Análise Documental com método comparativo, e os principais descritores foram

apresentados por meio de nuvens de palavras. Os resultados indicaram que os Planos de Ação do Mercosul Educacional orientam para uma proposta de ensino que contemple a transversalidade. Identificou-se, ainda, a existência de convergências e divergências sobre enfoques transversais nos documentos educacionais analisados. Conclui-se que, independentemente do país, é primordial que as correlações transversais sejam instituídas por intermédio de transformações da estrutura curricular tradicional para um currículo mais amplo. Infere-se, ainda, ser essencial que o processo de ensinar possa ir além de um conjunto de temas no currículo e se configure como um compromisso colegiado entre escola e comunidade para um ensino de qualidade.

**Palavras-chave:** Transversalidade. Currículo. Aprendizagem. Educação.

## **ABSTRACT**

This article aimed to analyze the guidelines on the development of transversal themes in the school environment present in the Mercosur Educational Action Plans, and the guidelines related to these themes in the National Education Law of Argentina, the Law of Directives and Bases of Brazil, and the General Education Law from Uruguay. The data were treated from the Document Analysis with a comparative method and the main descriptors were presented using word clouds. The results indicated that the Mercosur Educational Action Plans guide to a teaching proposal that contemplates transversality. It was also identified the existence of convergences and divergences on transversal approaches in the educational documents analyzed. We conclude that, regardless of the country, it is essential that transversal correlations are instituted through transformations of the traditional curriculum structure for a broader curriculum. It is also inferred that it is essential that the teaching process can go beyond a set of themes in the curriculum and form a collegiate commitment between school and community for quality teaching.

**KEYWORDS:** Transversality. Curriculum. Learning. Education.

## **RESUMEM**

Este artículo tuvo como objetivo analizar las directrices sobre el desarrollo de temas transversales en el entorno escolar presente en los Planes de Acción Educativa del Mercosur, y las pautas referidas a este tema en la Ley Nacional de Educación de Argentina, la Ley de Pautas y Bases de Brasil y la Ley General de Educación de Uruguay. Los datos se trataron del Análisis de documentos con un método comparativo y los descriptores principales se presentaron utilizando



nubes de palabras. Los resultados indicaron que los Planes de Acción Educativa del Mercosur guían una propuesta de enseñanza que contempla la transversalidad. También se identificó la existencia de convergencias y divergencias en enfoques transversales en los documentos educativos analizados. Se concluye que, independientemente del país, es esencial que se establezcan correlaciones transversales a través de transformaciones de la estructura curricular tradicional para un plan de estudios más amplio. También se infiere que es esencial que el proceso de enseñanza pueda ir más allá de un conjunto de temas en el plan de estudios y formar un compromiso colegiado entre la escuela y la comunidad para una enseñanza de calidad.

**PALABRAS CLAVE:** Transversalidad. Currículo. Aprendizaje. Educación.

## INTRODUÇÃO

As interfaces da inserção da transversalidade no ensino representam uma maneira de propiciar o acesso a diversas informações que são compartilhadas no mundo globalizado. Nessa perspectiva, a transversalidade emerge como uma aposta de mudança e renovação do ensino, apostando na eliminação de diferenças sociais e conflitos existentes em nossa sociedade (ARAÚJO, 2000). Em atenção à complexidade e à atualidade das questões transversais no âmbito educacional, é que elegemos como objeto de pesquisa as orientações sobre o desenvolvimento de abordagens transversais no âmbito escolar presentes nos Planos de Ação do Mercosul Educacional e nos documentos educacionais oficiais da Argentina, do Brasil e do Uruguai.

Cabe ressaltar que os Planos de Ação, segundo Rosevics (2015), foram elaborados pelo setor do Mercosul Educacional (ME), concomitante à assinatura do Mercado Comum da América do Sul (Mercosul), no ano de 1991. Esse setor objetiva trabalhar em prol de um sistema educacional comum articulado a partir de Planos de Ação com questões políticas, sociais e culturais visando ao desenvolvimento educacional e socioeconômico dos países associados

(ROSEVICS, 2015). Depreende-se que a criação desse setor indica a importância de investimentos na educação, diante dos novos paradigmas econômicos.

A Lei de Educação Nacional (LEN) n.º 26.026/2006 rege a educação na Argentina. Consta, na lei, que a educação e o conhecimento são bens públicos e direitos pessoais e sociais que devem fortalecer e desenvolver a formação integral das pessoas (ARGENTINA, 2006, p. 1). Kravetz (2014) destaca, na lei, a prescrição de conteúdos que devem ser incluídos nos desenhos curriculares de cada jurisdição.

No Brasil, o documento que conduz o sistema educacional é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/96 (MEDEIROS; PEREIRA; ROCHA; NASCIMENTO, 2018). As autoras inferem que as atuais proposições da LDB, considerando a formação integral do educando, representam um avanço na educação em relação às leis anteriores. A lei original foi criada em 1961, revista em 1971, durante o regime militar vigente no país, e reelaborada a partir do processo de redemocratização com a instituição de uma nova constituição.

No Uruguai, o ensino é norteado pela Lei Geral da Educação n.º 18.437/2008. Para Miguez e Esperben (2014), a lei estabelece a educação como um direito fundamental, sendo o Estado responsável por garantir e promover uma educação de qualidade. O documento, a fim de alcançar o pleno desenvolvimento do potencial dos estudantes, assegura a igualdade de oportunidades no exercício da educação, respeitando as diferentes capacidades e características individuais (MIGUEZ; ESPERBEN, 2014).

Conforme os autores e as autoras supracitados, a partir do que asseguram as leis, pressupõe-se que nelas constem orientações sobre temas que contribuam para o desenvolvimento integral dos educandos. Para Araújo (2000), é essencial que documentos educacionais garantam a inserção de temas transversais nos currículos escolares, visando à plena formação dos educandos.

Essa garantia possibilita o pleno exercício profissional docente a partir de diferentes questões que permeiam a vida dos educandos.

Para além das fronteiras da América do Sul, de acordo com Cole e Bradley (2018), a União Europeia enfatiza que leis e currículos escolares devem ressaltar as competências, habilidades e atitudes por meio de questões urgentes à sociedade. Em relatório, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2017) da União Europeia infere que uma educação moderna e eficaz requer uma abordagem global, flexível e capaz de se adaptar às questões que emergem na sociedade. Nesse viés, Austrália, Canadá, Espanha, Finlândia, Reino Unido, Turquia e Suécia contemplam, em seus currículos, questões transversais como cultura, ética, educação sexual, meio ambiente, entre outros, em uma perspectiva de desenvolvimento integral dos estudantes (CETINDINDAR, 2015; BARROSO, 2018).

Depreende-se que o conceito de transversalidade despontou no contexto dos movimentos de renovação pedagógica a partir da necessidade de se redefinir o que é aprendizagem e repensar os conteúdos programáticos (VIÇOSA; SOARES; PESSANO; FOLMER, 2017). Esse conceito toma forma em projetos educacionais a partir de grupos governamentais e sociais, politicamente organizados, visando contribuir no progresso da qualidade do ensino (ARAÚJO, 2000). Para Torales (2013), apesar de sua complexidade, essa estratégia objetiva romper com a linearidade e com a lógica de fragmentação dos saberes que a escola produz.

Por ser uma estratégia de conexão entre conteúdos de ensino, a transversalidade não deve ser confinada no âmbito de uma disciplina ou área curricular específica. Ao contrário, ela deve primar para que os educandos desenvolvam a capacidade de intervir e transformar a realidade por meio do conhecimento (SANTOS; FOLMER, 2013; LÓPEZ, 2015). Nessa ótica, a partir

do rompimento com ações pedagogicamente formalizadas, a transversalidade tende a fortalecer o compromisso com a formação do educando.

Desse modo, considerando o exposto, este artigo objetiva analisar orientações sobre o desenvolvimento de temas transversais presentes nos Planos de Ação do ME e nos documentos oficiais que norteiam os sistemas educacionais da Argentina, do Brasil e do Uruguai. Ele se justifica por entendermos a importância do tema tratado e pela necessidade de quebra das fronteiras no campo educacional dos países pesquisados. Dessa forma, entendemos que será possível contribuir para a construção de uma nova cultura educacional no que tange ao enfoque sistêmico de questões transversais no espaço escolar.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma análise documental dos Planos de Ação do ME e das leis que regem a educação na Argentina, no Brasil e no Uruguai (Quadro 01). O Paraguai, país integrante do Mercosul e que faz fronteira com o Brasil, não foi incluído no estudo por não fazer parte geograficamente da tríplice fronteira Argentina, Brasil e Uruguai.

Quadro 1: Documentos analisados.

PAÍS	DOCUMENTO DE ANÁLISE
Mercosul Educacional	Planos de Ação (1998-2000; 2001-2005; 2006-2010; 2011-2015; 2016-2020)
Argentina	Lei de Educação Nacional (LEN) n.º 26.206/2006
Brasil	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996 - (Versão atualizada; 2017)
Uruguai	Lei Geral de Educação (LGE) n.º 18.437/2008

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Os documentos analisados foram obtidos na página oficial do ME e nas páginas oficiais dos Ministérios da Educação dos países que fazem parte da investigação. A escolha dos documentos para estudo deve-se ao fato de eles regerem o sistema de ensino dos países supracitados. Os Planos de Ação do ME foram selecionados por terem sido instituídos na intenção de alavancar os sistemas educacionais, a partir das principais leis de cada país. A seleção dos países se embasa em estudos que consideram o espaço fronteiriço como multicultural, com suas singularidades de fronteira, e propício para pesquisas comparativas sobre políticas e orientações educacionais (COUTO, 2013).

A pesquisa com caráter documental visa, segundo Severino (2007), à extração e ao resgate de informações para ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Os dados foram tratados por meio da Análise Documental que envolve a leitura minuciosa do material, bem como a identificação da temática e a interpretação analítica (SEVERINO, 2007). As indicativas sobre transversalidade nos documentos foram identificadas por meio de seleção de descritores relacionados à questão analisada, conforme indica a literatura, e estão apresentados em forma de nuvens de palavras (ARAÚJO, 2000; TORALES, 2013; FERREYRA, 2013; LÓPEZ, 2015; SANTOS; SANTOS, 2016).

Para a construção das nuvens de palavras, os descritores selecionados foram inseridos na ferramenta *Word Art*<sup>1</sup> com indicativo de frequência numérica conforme constam nos documentos. A frequência numérica possibilita deixar em destaque, nas nuvens, os descritores com maior constância nos documentos. Para o tratamento final dos dados, foi utilizado o método comparativo que,

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://wordart.com/create>>.

segundo Marconi e Lakatos (2003), em termos de explicação geral, apresenta de forma nítida e sucinta a análise realizada.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados das análises, assim como a discussão, aportam-se em diferentes estudos sobre a temática proposta e apresentam olhares diversos sobre essas questões. Infere-se que, embora Brasil, Argentina e Uruguai possuam similaridades, suas realidades são suscetíveis aos fenômenos que afetam o setor educacional de cada país. Para Rosevics (2015), é importante delinear e fazer essa relação entre os países pertencentes ao bloco do Mercosul, considerando que o ME reconhece a educação como estratégia para o desenvolvimento da integração regional, propondo políticas e estratégias que viabilizem esse processo.

Infere-se, ainda, que a literatura destaca a importância de se incorporar temas urgentes à sociedade no espaço escolar. Para Araújo (2000), uma forma de a educação influir no processo de transformação da sociedade seria por meio da inserção e discussão de temas transversais que façam parte do contexto dos educandos. Os temas transversais, por não estarem relacionados a uma ou outra disciplina específica, são pertinentes para o aprendizado de diferentes áreas, contribuindo para a formação integral dos alunos (LÓPEZ, 2015; SANTOS; SANTOS, 2016). Nessa perspectiva, é essencial que os temas inseridos no currículo escolar sejam formulados considerando suas complexidades e os objetivos educacionais no nível correspondente.

Porém, é mister ressaltar que, apesar de a transversalidade assumir diferentes dimensões do ponto de vista curricular, ao aliar temas atuais e do senso comum aos saberes científicos, por si, ela só não representa a solução

para distintos problemas educacionais. De acordo com López (2013), para que a transversalidade obtenha sucesso no contexto educacional, é necessária a coligação com as demais propostas didáticas, pedagógicas e metodológicas que visem promover a formação integral dos educandos. O sucesso dessa estratégia envolve ainda fatores relacionados a mudanças conceituais sobre o ato de educar, além de dados e noções relativos ao cotidiano dos estudantes.

### **Mercosul Educacional: Indicativas de transversalidade**

O Plano de Ação Trienal de 1998-2000 do ME apresentou-se como norteador na criação de condições para que os sistemas educacionais fossem instrumentos eficazes na promoção de valores democráticos (MERCOSUL, 1998, p. 2). No conciso documento, não se identifica referência acerca da palavra transversalidade, porém, há a sinalização de que os sistemas educacionais serão pressionados para que continuem melhorando o resultado da qualidade da educação que oferecem (MERCOSUL, 1998, p. 3). Essa orientação visa à produção de recursos humanos em prol do desenvolvimento da região, sem considerar importante a formação de um educando crítico e reflexivo, conforme Santos e Santos (2016), na formação do sujeito para a cidadania.

O Plano de Ação de 2001-2005 é sucinto, porém, os temas transversais estão incluídos na área prioritária com o objetivo de desenvolver uma consciência de integração cultural e social, de promover a consciência sobre saúde, nutrição, meio ambiente e convivências pluralistas (MERCOSUL, 2001, p. 10). O documento representa um avanço em relação ao anterior, pois traz a transversalidade como estratégia a ser incluída nos documentos educacionais dos países pertencentes ao bloco. Para Torales (2015), indicativas de inserção de temas urgentes à sociedade em espaços escolares rompem com a

linearidade curricular e propõem uma perspectiva positiva no processo de aprendizagem.

A educação transversal e contextualizada é apontada, no Plano de 2006-2010, como ferramenta essencial para desenvolver capacidades significativas aos educandos. O texto ressalta a importância da difusão e da interconexão de experiências inovadoras com os educandos, a partir de políticas educacionais e ações transversais que promovam a cidadania, o respeito à democracia, aos direitos humanos, ao meio ambiente e à diversidade étnica e cultural (MERCOSUL, 2006). Segundo López (2015), o envolvimento dos educandos implica em uma formação crítica, propicia o desenvolvimento pessoal e resulta na constituição de sujeitos aptos a tomarem decisões conscientes sobre o meio em que estão inseridos.

O Plano de Ação 2011-2015 apresenta que, apesar dos avanços e esforços realizados na articulação com outras áreas do bloco, será necessária uma maior atenção nos próximos anos para melhorar a implementação de ações transversais (MERCOSUL, 2011, p. 06). O documento reforça a consolidação de uma consciência cidadã, com respeito à democracia, aos direitos humanos, à memória histórica e ao meio ambiente. Ainda, propõe identificar os temas transversais de interesse mútuo e planejar ações para um trabalho em conjunto (MERCOSUL, 2011, p. 06). Esse dado corresponde ao entendimento de Viçosa, Soares, Pessano e Folmer (2017) sobre planejar estratégias pedagógicas a partir da identificação de questões diversificadas e urgentes, que visem ao desenvolvimento integral do educando.

A socialização e potencialização de ações transversais estão resumidamente presentes no Plano de Ação 2016-2020, orientando para a integração nos sistemas educacionais dos países associados. Esse plano faz menção ao fortalecimento do diálogo e dos mecanismos de promoção da cidadania por meio de ações que visem à participação democrática e solidária



dos educandos (MERCOSUL, 2016, p. 17). As demais ações privilegiam a formação docente integrada, a qualidade e equidade educacional, a difusão de conhecimentos e a promoção de pesquisas entre países do bloco que tenham como problemática a educação. A Figura 01 mostra os descritores mais presentes nos cinco Planos de Ação analisados:

Figura 01: Descritores dos Planos de Ação.



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Conforme Souza e Kerbauy (2014), os planos de ação, por si só, talvez não resolvam o problema de integração, mas se configuram como fator importante que pode consolidar essa proposta, desde que as partes envolvidas se reconheçam mutuamente como diversas. Assim, Rosevics (2015) destaca a importância da conscientização das sociedades pertencentes ao bloco de que a integração é um valor regional a ser preservado, e que seus projetos são fundamentais para o desenvolvimento econômico, social e educacional.

A integração implica em propor, aprovar e avaliar os programas, os projetos e as ações que contemplem a transversalidade a partir de linhas de trabalho convergentes, identificando quais são os problemas transversais nessas instâncias (MERCOSUL, 2011, p. 21). Souza e Kerbauy (2014) destacam que a educação transversal representa um vetor fundamental na promoção do processo de integração regional. Entende-se, dessa forma, a necessidade de articulação de propostas que visem integrar os países fronteiriços, que

contribuam para uma educação de qualidade com questões pertinentes para a região.

Constata-se, assim, que o ME, na análise de seus planos, prenuncia que propostas e ações transversais façam parte desse contexto, favorecendo a vinculação dos sistemas educacionais. Na visão de Rosevics (2015), não se pode pensar em ações e políticas educacionais em faixas de fronteira sem o envolvimento dos países vizinhos, por estes estarem intrinsecamente ligados ao que acontece no outro país. Assim, a transversalidade, com características próprias de cada tema, requer atenção, principalmente se não constar como prioridade nos documentos educacionais dos países pertencentes ao bloco.

### **Argentina: Lei de Educação Nacional**

As políticas educacionais traçadas na Lei de Educação Nacional (LEN) n.º 26.026/2006, de acordo com Bobato (2015), objetivam atender à demanda da universalização do ensino, bem como às exigências da qualidade educacional. Com efeito, a lei estabelece a corresponsabilidade dos entes da federação na garantia dos direitos constitucionais de ensinar e aprender, assim como na garantia da igualdade, gratuidade e equidade. É explícito, na lei, que o Estado e as províncias têm a responsabilidade indelegável de oferecer educação de qualidade a todos os habitantes da nação (ARGENTINA, 2006).

Nesse país, as primeiras indicativas de transversalidade se deram a partir do Real Decreto 1344/1991. No documento, constam orientações sobre a educação para a paz, para a sexualidade, para a igualdade entre homens e mulheres, para a saúde, para o meio ambiente e para o consumo (ARGENTINA, 1991). Para López (2015), essas questões constituíam conteúdos de interesse social importantes para o desenvolvimento integral das pessoas. De acordo com

os autores, por não estarem suficientemente contemplados nas áreas, esses temas deveriam permear currículos convencionais e discussões escolares.

Segundo Vassiliades (2014), com a elaboração da LEN, temas relacionados à igualdade, ao respeito e à diversidade foram incluídos e incorporados a disciplinas escolares em todas as modalidades educativas. Para Aguilar e Vargas (2012), eles são demandas que devem ser trabalhadas de maneira crítica na tarefa educativa, não sendo um acréscimo ou uma complementação, mas devendo permear e se fundir a todo o sistema educacional argentino. Para os autores, a escola, enquanto ambiente de formação para a cidadania, deve abranger essas questões, alavancando as atitudes do cotidiano escolar em prol do interesse de todos e auxiliando na transformação desse cenário.

Desse modo, apesar de a palavra transversalidade não constar na LEN, foi verificado que diversas questões urgentes e contemporâneas são apontadas nela como quesitos a serem inseridos no currículo e desenvolvidos no espaço escolar. Essas indicativas estão presentes nos artigos 3º, 8º, 11º e 27º da referida lei, conforme mostrado na Figura 02:

Figura 02: Descritores indicados na Lei n.º 26.026/2006.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir dessas indicativas, percebe-se que o documento prima em inserir em escolas questões que permeiam o interesse dos educandos, como saúde, sexualidade, drogas, corpo e, diante da globalização, o conhecimento científico. As mudanças políticas, sociais e econômicas dos últimos anos tornaram necessário estabelecer uma estrutura de ação que possibilite intervenções especializadas apropriadas nesse campo de conhecimento (REBOLEDO-GÁMEZ; RODRÍGUEZ-CASADO; CÁRDENAS-RODRÍGUEZ, 2015). As questões transversais, além das relações que podem ser estabelecidas nos diferentes espaços curriculares, devem considerar as estruturas comuns que as conectam e o aprendizado social e ético (FERREYRA, 2013).

Reforçando as indicativas da LEN sobre transversalidade, o Real Decreto 126/2014 estabelece o currículo básico da Educação Primária e, em seu décimo artigo, apresenta os “*Elementos Transversales*” que devem ser desenvolvidos nas escolas (ARGENTINA, 2014). Segundo López (2015), as indicativas sobre transversalidade no documento versam sobre o desenvolvimento de valores que promovam a igualdade efetiva entre homens e mulheres, prevenção da violência baseada no gênero, igualdade de tratamento e a não discriminação por qualquer condição ou circunstância pessoal ou social. Para o autor, o documento orienta as administrações educacionais a promoverem o aprendizado, assim como potencializarem valores que sustentam a liberdade, a justiça, a igualdade, o pluralismo político, a paz, a democracia, o respeito pelos direitos humanos e a rejeição da violência.

A educação em questões transversais, como questões de interesse social e pessoal relevante, está ligada a todos os contextos ou cenários em que a vida da pessoa se desenvolve e, nesse sentido, podemos lembrar quais são os três grandes agentes educacionais, tradicionalmente identificados, como a família, a escola e a comunidade (LÓPEZ, 2015, p. 155).

Para Ferreyra (2013), o trabalho com esses temas possibilitaria a interação com outras esferas da sociedade, auxiliando a construir respostas

situacionais aos antigos problemas decorrentes dos processos de globalização, democratização e inclusão. Verifica-se, assim, que os documentos argentinos sobre políticas educacionais, além de contemplarem as diretrizes previstas nos diferentes Planos de Ação do Mercosul Educacional, visam superar os modelos educacionais tradicionais. Esses documentos incluem, em suas discussões, temas que gerenciam a diversidade escolar em um esforço para integrar princípios e estratégias que norteiem a prática dos profissionais da educação em uma perspectiva transversal.

### **Brasil: Lei de Diretrizes e Bases**

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/1996, principal documento da educação no Brasil, tem como principal função organizar a estrutura educacional brasileira, o que reflete inteiramente na formação discente de todos os níveis de ensino (RODRIGUES; FREITAS; JESUS, 2017). Segundo as autoras, a lei foi criada em 1961, reformulada em 1971, atualizada e promulgada em 1996, e a utilizada neste estudo foi editada em 2017, por meio de emendas que objetivam complementá-la. Ainda de acordo com as autoras, as principais alterações ocorreram entre 1997 e 2015, sendo que algumas tinham cunho meramente burocrático e outras apresentaram modificações significativas na educação.

A modificação de 2003 assegurou, no artigo 26, conforme Rodrigues; Freitas e Jesus (2017), a inclusão de uma parte diversificada que considere as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos, bem o estudo da história e da cultura afro-brasileira. Porém, essa parte diversificada é fragmentada por disciplinas, sendo apenas considerados os temas transversais referentes à prevenção da violência contra a criança e ao adolescente, e estudos sobre os direitos humanos e os símbolos nacionais. Para

as autoras, a inserção das demais questões transversais no artigo, no momento de sua elaboração, serviria para nortear a organização curricular das escolas.

É mister evidenciar que a palavra transversalidade não integra o documento. Evidencia-se, ainda, que os descritores abaixo expostos, na Figura 03, não estão relacionados a uma orientação de estratégia metodológica, mas, sim, aos princípios e fins da lei. De acordo com eles, é a educação que deve considerar a igualdade, a cultura, o pluralismo de ideias, o respeito à liberdade, a diversidade étnico-racial e a ética (BRASIL, 2017). Todavia, não consta no corpo textual da lei uma orientação ou descrição de uma estratégia metodológica que direcione para atingir esses objetivos.

Figura 03: Descritores da LDB (2017).



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Vale ressaltar que a referida lei prevê, no artigo 26, que a parte diversificada dos currículos deverá estar harmonizada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural do educando (BRASIL, 2017). Todavia, em razão da não organização desse documento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), elaborados na sequência da LDB, fizeram o papel de articular, junto aos currículos, a inserção de temas diversificados. Concomitantemente a estes, foram elaborados os PCN

- Temas Transversais, com questões urgentes e diversificadas a serem inseridas no contexto escolar (VIÇOSA, SOARES, PESSANO e FOLMER, 2017).

O conjunto desses documentos deram aporte à LDB por meio de orientações sobre abordagens diversificadas e transversais do currículo. Os PCN, segundo Galian (2014), emergiram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, servindo de guia para a concepção e o desenvolvimento da maioria das propostas curriculares brasileiras. Para Santos e Santos (2016), os PCN-TT visam discutir temas relevantes em determinado contexto histórico-social, além de prover aos currículos uma dimensão social e contemporânea. Nessa perspectiva, para Rodrigues, Freitas e Jesus (2017), as DCN promoveram a transversalidade ao conceituá-la como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico por meio da integração de temas e eixos temáticos de interesse da sociedade.

Em conjunto, esses documentos fornecem subsídios para a LDB, representando exercício de transversalidade, instituindo espaços de interlocução e contribuindo para o diálogo entre as políticas educativas (VIÇOSA, SOARES; PESSANO; FOLMER, 2017). Para Santos e Santos (2016), os documentos orientam para o desenvolvimento de abordagens diversificadas e de integração social, ética, cultural, econômica e política. A partir dessas orientações, o processo educativo tem por desígnio a construção de valores, conceitos e atitudes que permitam a compreensão da realidade pelos educandos.

Em 2018, a BNCC é promulgada e se apresenta como um documento plural e contemporâneo, que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes têm direito. Porém, Dourado e Siqueira (2019) ressaltam que a BNCC foi aprovada desconsiderando a construção já produzida pelas instituições educacionais comprometidas com a educação. A proposta contraria o princípio constitucional que garante o

pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como o desígnio da LDB sobre orientações de questões diversificadas.

Entre os temas restritos a poucas áreas do conhecimento, estão o direito da criança e do adolescente; a educação ambiental; os direitos humanos; as relações étnico-raciais, a história e cultura afro-brasileira e indígena, além de saúde, consumo, ciência e tecnologia e diversidade cultural (BRASIL, 2018). Temas relacionados à reprodução, transformações da puberdade, métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis ficaram restritos à área de Ciência e com abordagens biológicas. Todas as orientações preveem uma abordagem por meio de conteúdos programáticos e são direcionadas a disciplinas, sem considerar que temas diversificados devem permear todas as áreas do conhecimento.

Para Rodrigues (2018), a BNCC engessa a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante. Para o autor, apesar de a BNCC se apresentar como um documento plural e contemporâneo, falta a ela a articulação e a construção de uma educação formadora do ser humano. Isso no sentido de que possa contribuir na formação de um cidadão capaz de influir em distintos segmentos da sociedade e criar novas direções para o nosso futuro comum (RODRIGUES, 2018, p. 166).

A partir dessa análise, compreende-se que a inserção de temas transversais, apesar de estar assegurada em alguns documentos, deve ser cobrada de forma mais contundente nas atuais políticas educacionais brasileiras. Para Santos e Diniz Junior (2017), a realidade educacional continua apresentando-se muito aquém das necessidades sociais, e se encontra longe das promessas democráticas e do interesse dos educandos. Nesse sentido, acordamos com autores que afirmam que a LDB, apesar de ter mais de vinte anos, ainda nos coloca diante de um desafio instaurador de ampliação de discussões sobre a democracia e o educar de forma mais contundente.



## **Uruguai: Lei Geral de Educação**

Nas últimas décadas, o Uruguai traçou o caminho do sistema educacional de maneira altamente significativa, assumindo um papel de liderança nesse quesito. A criação da LGE n.º 18.437/2008 provocou mudanças expressivas nas instituições de ensino desse país (BENEDET; GÓMEZ, 2015). Para as autoras, no Uruguai, a educação é orientada para a busca de uma vida harmoniosa e integrada por meio do trabalho, da cultura, do entretenimento, da atenção à saúde, do respeito ao meio ambiente e do exercício responsável da cidadania.

Essas orientações são fatores essenciais ao desenvolvimento sustentável, ao exercício da tolerância, do pleno respeito pelos direitos humanos, pela paz e compreensão entre povos e nações (URUGUAI, 2008). Para atingir esses fatores, no artigo 40 da respectiva lei, são apresentados temas que devem ser trabalhados no sistema educacional, as “Líneas Transversales”. A lei garante, dentro do sistema educacional uruguaio, em qualquer de suas modalidades, a contemplação das linhas transversais presentes no documento (URUGUAI, 2008).

A partir de uma leitura e análise minuciosa da lei, os descritores que devem, conforme o documento, fazer parte das diferentes modalidades educacionais desse país foram extraídos considerando orientações além do artigo 40. Esses descritores estão representados na Figura 04:

Figura 04: Descritores da Lei n.º 18.437/2008.



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Acerca dessas propostas, destacamos algumas orientações presentes no documento sobre o viés dessas abordagens. A Educação em Saúde objetiva criar, nos educandos, hábitos e estilos de vida saudáveis que visam promover a saúde e prevenir doenças. As orientações abrangem também as demandas sobre saúde mental, nutricional, prevenção do uso de drogas, destacando a importância de promover uma cultura de prevenção em rede para reduzir riscos inerentes à atividade humana. Santos e Folmer (2013) destacam o ambiente escolar como espaço ideal para a promoção de educação em saúde, devido ao seu amplo alcance e à sua repercussão, uma vez que a escola exerce uma grande influência sobre seus alunos nas etapas formativas e mais importantes de suas vidas.

A Educação Sexual tem como diretriz propiciar ferramentas que promovam uma reflexão crítica entre educadores e educandos sobre as relações de gênero e a sexualidade em geral. Para Benedet e Gómez (2015), esse tema já vem sendo discutido no Uruguai desde 1920, passando por diversas etapas de interrupções e dificuldades sistemáticas de implementação, porém, sendo consolidado a partir da referida lei analisada e incluído de forma permanente no currículo das escolas.

Em relação aos Direitos Humanos, o enfoque objetiva proporcionar discussões sobre atitudes e princípios relacionados aos direitos fundamentais,

necessários para a educação e para o exercício de todos os direitos humanos. Para Filardo e Mancebo (2013), é papel do Estado assegurar que cada criança e adolescente desenvolva ao máximo seu potencial e transite no sistema educacional em um clima de respeito aos direitos humanos e tolerância à diversidade, desenvolvendo a responsabilidade como cidadão.

A Educação Ambiental tem como perspectiva construir conhecimentos que estimulem atitudes individuais e coletivas que promovam a qualidade de vida da sociedade. Para Castillo (2012), esse tema deve ser considerado como um conhecimento integrado, ativo-participativo, em que tudo é em relação a tudo, como um processo aberto, flexível e criativo, para a solução de problemas socioambientais. Dessa maneira, ele deve apresentar uma abordagem sistêmica a partir de objetos da realidade integrados e ordenados entre si.

A Educação Científica visa promover a compreensão e apropriação do conhecimento científico e tecnológico para a sua democratização, por meio da difusão de procedimentos e métodos científicos. Krasilchik, Silva e Silva (2015) afirmam a urgente necessidade de qualificar a educação em geral por meio da educação científica, como condição indispensável para o desenvolvimento de uma nação. De fato, a educação científica é uma parte fundamental na formação de estudantes em distintas áreas do conhecimento, qualificando e favorecendo a aprendizagem por meio de problemáticas que emergem no entorno dos educandos.

Averigua-se que orientações sobre abordagens transversais constam de maneira elucidativa no documento que norteia a educação no Uruguai, conforme indicativa dos Planos de Ação do Mercosul Educacional. Elas abalizam, conforme Toralles (2013), uma possibilidade de aproximação entre os conhecimentos do contexto social e os conhecimentos científicos, já que abordam temáticas que se constituem como preocupações sociais contemporâneas. De fato, a lei uruguaia almeja que o educando desenvolva a

capacidade de pensar, compreender e interpretar adequadamente, além do espaço no qual está inserido, ampliando sua visão do mundo.

### **Convergências e Divergências**

A partir da análise realizada nos Planos de Ação do Mercosul Educacional, na LEN/2008 da Argentina, na LDB/1996 do Brasil e na LGE/2006 do Uruguai, identificou-se a existência de convergências e divergências nos documentos educacionais dos países analisados. As convergências estão relacionadas aos descritores sobre transversalidade, ilustrados nas nuvens de palavras, que englobam temas como Saúde, Meio Ambiente, Respeito, Diversidade, Cultura, Trabalho, Ética, Direitos Humanos e Cidadania. Vale ressaltar que as leis, apesar de o embasamento não constar nas orientações dos Planos de Ação do Mercosul Educacional, possuem consonância com as suas indicativas, no aspecto de abarcar temas que são urgentes de serem contemplados nos espaços escolares (AGUILAR; VARGAS, 2012; TORALES, 2013; SANTOS, FOLMER, 2013).

De maneira divergente, a lei brasileira não apresenta de forma explícita a questão analisada. O documento orienta para a inserção de temas diversificados em todos os currículos escolares por meio da BNCC, sendo amparada até a promulgação do documento pelos PCN, PCN-TT e pelas DCN que regulamentaram as abordagens e o desenvolvimento de ações transversais. De forma convergente ao Brasil, a LEG da Argentina não apresenta a palavra transversalidade, porém, apresenta distintos eixos temáticos que são reforçados por leis suplementares que asseguram a inserção de diversos temas nos diferentes níveis educacionais. O Uruguai, entre os países pesquisados, é o único que possui, na LGE, um capítulo exclusivo dedicado a descrever as linhas transversais. As orientações da lei uruguaia visam aproximar os saberes

coloquiais dos saberes científicos, a partir de temas contemporâneos que convergem com as propostas do Mercosul Educacional.

Cabe destacar a importância de se tornar efetiva a inserção das orientações sobre abordagens das distintas questões transversais nos contextos escolares, visto que são de interesse dos educandos. Para Kravetz (2014), os jovens da América do Sul possuem dúvidas e curiosidades semelhantes sobre diversas questões que permeiam seu cotidiano, e é papel da escola promover ações que visem ao esclarecimento desses assuntos. Porém, o autor ressalta ser preciso investir na formação docente para que esses profissionais se sintam preparados para atender à demanda de assuntos e dúvidas que emergem por parte dos jovens.

Infere-se que abordagens de temas transversais são demandas prementes que necessitam de atenção e devem ser assumidas nos currículos e nos segmentos escolares do Mercosul de maneira efetiva. Os elementos transversais na educação devem ser selecionados, por via de um estudo aprofundado sobre as características socioculturais dos estudantes, partindo para ações transversais a partir de contextos plurais que produzam impacto positivo na vida deles (SANTOS; DINIZ JUNIOR, 2017). O estudo aprofundado propicia desvelar uma série de indicadores de vital importância, que podem contribuir nas correlações entre contexto social e instituição escolar, visando à qualidade educacional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da análise, verificou-se que os Planos de Ação do Mercosul Educacional apresentam recomendações sobre abordagens transversais. No tocante aos países, depreende-se que a lei da Argentina exhibe eixos temáticos

amplos nos diferentes níveis educacionais. No Brasil, a limitada indicativa sobre transversalidade refere-se à inserção de temas diversificados nos currículos escolares. Já no Uruguai, a lei abrange de forma ampla a transversalidade, apresentando linhas transversais que devem integrar os currículos escolares.

Conclui-se, assim, que as leis da Argentina e do Uruguai orientam para a inserção e para o desenvolvimento de temas urgentes à sociedade no processo educativo. Diferentemente das leis dos demais países, a lei brasileira não orienta para a potencialização de abordagens transversais em uma perspectiva social, cultural e histórica nos currículos escolares. Entende-se, desse modo, ser imprescindível que o Brasil revise seus documentos educacionais em uma perspectiva de incorporar a transversalidade efetivamente aos currículos educacionais.

Infere-se ainda ser primordial que as correlações transversais, independentemente do país, sejam instituídas por intermédio de transformações da estrutura curricular tradicional para um currículo mais amplo. Nesse sentido, busca-se superar a linearidade de conteúdos de modo a contemplar questões locais, regionais e globais que sejam de interesse da comunidade escolar. Assim, a partir de temas denominados transversais, entende-se que o processo de ensinar pode ir além de um conjunto de temas no currículo e se configurar como um compromisso colegiado entre escola e comunidade, para oferecer um ensino aberto à vida.

## REFERÊNCIAS

AGUILAR, Cindy Artavia; VARGAS, Manuel Arturo. Orientación y diversidad: Por una educación valiosa para todos y todas. **Educare**, v. 16, n. Especial, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1941/194124704005.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

ARAÚJO, Ulisses. Apresentação à edição brasileira. In: BUSQUETS, Maria D. et al. **Temas Transversais em Educação**: bases para uma formação integral. 6. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

ARGENTINA. Ministerio de Educación y Ciencia. **Real Decreto 1344/1991**. Disponível em: <<https://bit.ly/3d3fle6>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **Real Decreto 126/2014**. Disponível em: <<https://bit.ly/39TVprV>>. Acesso em: 04 jan. 2020.

ARGENTINA. Ministerio de Educación y Ciencia. **Ley de Educación Nacional 26.206/2006**. Disponível em: <<https://bit.ly/3aT5m99>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

BARROSO; João. A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. **Educação e Sociedade**, v. 39, n.º 145, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2D4ZJJr>>. Acesso em: 01 jul. 2020.

BENEDET, Leticia; GÓMEZ, Alejandra López. La educación sexual en Uruguay: enfoques en disputa en la genealogía de la política pública. **Temas De Educación**, v. 21, n.º, 01, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2wZCzBi>>. Acesso em: 04 jan. 2020.

BOBATO, Francine Cordeiro. Brasil e Argentina: um estudo comparado das políticas de formação de professores para os primeiros anos. **Educere: XII Congresso de Educação**, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/39NWgdH>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n.º 9.394/1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 17 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Temas Transversais**. 1997. Disponível em: <<https://bit.ly/2lOl3L>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

CASTILLO, Roger Martínez. Ensayo Critico Sobre Educación Ambiental. **Diálogos Educativos**, v. 12, n.º 24, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/3aY40tL>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

CETIN-DINDAR, Ayla. Student Motivation in Constructivist Learning Environment. **Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology**

**Education**, 2016, v.12, n.º 02. Disponível em: <<https://bit.ly/2VGwbbm>>. Acesso em: 01 jul. 2020.

COLE, Davis; BRADLEY, Joff. Principles of Transversality in Globalization and Education. In: Cole D., Bradley J. (eds). **Principles of Transversality in Globalization and Education**. Springer: Singapore, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/38rt3FJ>>. Acesso em: 01 jul. 2020.

CORTEZ, Jocelino; DEL PINO, José Claudio. A Abordagem CTS e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Implicações para uma Nova Educação Básica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**, v. 10, n.º 3, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/33hJ5iP>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

COUTO, Regina Célia. Identidade nacional na fronteira Brasil - Uruguai: o currículo em foco. **Espaço do Currículo**, v.6, n.º 1, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/33iAagQ>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romildo Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n.º 02. Disponível em: <<https://bit.ly/3aUDH7N>>. Acesso em :11 jan. 2020.

FERREYRA, Horacio Ademar. Ensino secundário autêntico: abordagem das questões transversais numa perspectiva da bioética: o caso da transformação curricular na província de Córdoba (Argentina). **Revista Latinoamericana de Bioética**, v. 13, n.º 2, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2TPPCy3>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

FILARDO, Verónica; MANCEBO, Maria Ester. Universalizar la educación media em Uruguay: ausencias, tensiones y desafios. **Universidad de la República Uruguay**: CSIC, Uruguay. 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2U6D8Rz>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

KRAVETZ, Silvia. **El sistema educativo en Argentina**: aportes para el proyecto trinacional Argentina-Brasil-Uruguay. Argentina, Córdoba: 2014.

KRASILCHIK, Myriam; SILVA, Rosana. Louro; SILVA, Paulo Fraga. Perspectivas da Educação em Ciências expressas nos periódicos Science e Nature. **Revista Ensaio**, v. 17, n.º 1, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2lQl6wG>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

LÓPEZ, Carlos Rosales. Evolución y desarrollo actual de los Temas Transversales: posibilidades y limites. **Foro de Educación**, v. 13, n.º 18, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/38OgnqZ>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.



MEDEIROS, Olivia Moraes; PEREIRA, Mônica de Lima; ROCHA, Sueli Rodrigues; NASCIMENTO, Francinaide de Lima. A educação profissional nas leis de diretrizes e bases da educação: pontos e contrapontos. **HOLOS**, v. 04, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2x2Xq6r>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Plano de Ação 1998-2000**. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/plano-2011-2015/162-planos-anteriores.html>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Plano de Ação 2001-2005**. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/plano-2011-2015/162-planos-anteriores.html>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Plano de Ação 2006-2010**. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/plano-2011-2015/162-planos-anteriores.html>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Plano de Ação 2011-2016**. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/plano-2011-2015/162-planos-anteriores.html>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

MERCOSUL. Setor Educacional do Mercosul. **Plano de Ação 2016-2020**. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/plano-2011-2015.html>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

MIGUEZ, Maria. Noel; ESPERBEN, Silvina. Educación Media y Discapacidad en Uruguay: Discursos de Inclusión, Intentos de Integración. Realidades de Exclusión? **Revista Inclusiones**, v. 1, n.º 3, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2w8OhJE.com/>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO (OCDE). **Perspectives des politiques de l'éducation 2015**. Les réformes em marche. Paris: OCDE, 2015.

REBOLEDO-GÁMEZ, Tereza; RODRÍGUEZ, Rocio; CÁRDENAS-RODRÍGUEZ, Rocio. Escuelas y diversidad cultural. **Revista del Cisen Tramas**, v. 3, n.º 2, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2QgJU6c>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

RODRIGUES, Luiz Alberto Ribeiro. A BNCC no contexto da contrarreforma da educação no Brasil. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 8, n.º 15, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/399QqCf>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

RODRIGUES, Izabel Cristina; FREITAS, Aline da Silva; JESUS, Esther Zuzo. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: estudos em virtude dos 20 anos da Lei n. 9.394/1996**. — São Paulo: LTr, 2017.

ROSEVICS, Larissa. Por uma integração via educação: o novo marco do Mercosul Educacional no século XXI. **Revista NEIBA**, v. 04, n.º 02, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2U1pLlq>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SANTOS, Marcelli Telles; FOLMER, Vanderlei. Educação para a Saúde nos Anos Iniciais da Educação Básica: um relato de experiência. **Vittale**, v. 25, n.º 01, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/39cOcCe>>. Acesso em: 24 jan. 2020.

SANTOS, Aline Gomes; SANTOS, Cristiane Pereira. A inserção da Educação Ambiental no currículo escolar. **Revista Monografias Ambientais**, v. 15, n.º 1, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2NwekQb>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

SANTOS, Thauan; DINIZ JUNIOR, Carlos Antônio. D. Integração Regional e Educação: O caso do MERCOSUL. **OIKOS**, v. 16, n.º 2, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2xymS42>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. **Direito à educação e a integração regional no MERCOSUL**. ANPED: Sudeste, 2014.

SEVERINO, Antonio Joaquin. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TORALES, Marília Andrade. A inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar a ação educativo-comunitária como compromisso político-ideológico. **Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**, v. especial, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/handle/1/3948>>. Acesso em: 04 jan. 2020.

URUGUAI. Ministério da Educação. **Lei Geral de Educação n.º 18.437/2008**. Disponível em: <<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

VASSILIADES, Alejandro. El discurso pedagógico oficial en Argentina (2003-2013): trabajo docente e igualdad. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n.º 154, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2NwET7F>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

VIÇOSA, Cátia Silene Carrazoni Lopes; SOARES, Emerson Lima; PESSANO, Edward Frederico Castro; FOLMER, Vanderlei. Diagnóstico no projeto político pedagógico sobre a transversalidade e interdisciplinaridade no ensino fundamental. **Ciências&Ideias**, v. 08, n.º 03, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3biLY5D>>. Acesso em: 04 jan. 2020.

MÚSICA, CURRÍCULO E PROFESSORES DE ARTE: UMA ANÁLISE DA  
REDE PÚBLICA DE ENSINO DE PETROLINA-PE

*MUSIC, CURRICULUM AND ART TEACHERS: AN ANALYSIS OF  
PETROLINA'S PUBLIC SCHOOL SYSTEM*

*MÚSICA, PLAN DE ESTUDIOS Y MAESTROS DE ARTES: UN ANALISIS DE  
LA RED DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE PETROLINA-PE*

*Carlos André Gomes Lima*  
dedaglima@gmail.com  
Mestre em Música pela UFPE  
Professor do IF Sertão-PE

*Cristiane Maria Galdino de Almeida*  
cmgabr@yahoo.com.br  
Doutora em Música pela UFRGS  
Professora adjunta da UFPE

## RESUMO

Esta pesquisa investigou a música enquanto área de conhecimento e a formação dos professores de arte nos anos finais do ensino fundamental da rede pública de Petrolina-PE. Também foi analisado os lugares que a música ocupa na matriz curricular no ensino público do município e a formação dos professores da disciplina de arte. A partir da análise de documentos oficiais e norteadores assim como de dados coletados por meio de questionários e entrevistas informais, foi possível compreender a música na disciplina de arte, bem como o perfil profissional e a formação dos professores que a lecionam. Discutimos, também, as particularidades e perspectivas tanto para a música quanto para os professores de arte, considerando os planejamentos para esta área por parte da secretaria de educação do município. Verificamos que a música existe no campo investigado como área de conhecimento dentro do componente curricular arte, lecionada por professores não especialistas e que complementam a carga horária com a disciplina. Por fim, discutimos as perspectivas para o ensino de música no ensino fundamental da rede pública, considerando as legislações atuais, a formação dos professores em área específica e o espaço no currículo que a referida área artística ocupa no campo investigado.

**Palavras-chave:** Música. Matriz curricular. Disciplina de arte. Professores de arte.

## ABSTRACT

This research investigated the music and the training of art teachers in the final years of the public school of Petrolina–PE. It was also analyzed the places that music occupies in the curriculum in public education of the municipality and the training of teachers of the art discipline. From the analysis of official and guiding documents as well as data collected through questionnaires and informal interviews, it was possible to understand music in the art discipline, as well as the professional profile and training of teachers who teach it. We also discussed the particularities and perspectives for both music and art teachers, considering the planning for this area by the municipality's education department. We found that music exists in the field investigated as an area of knowledge within the curricular component art, taught by non-specialist teachers and who complement the workload with the discipline. Finally, we discuss the perspectives for music education in public elementary education, considering the current legislation, the training of teachers in a specific area and the space in the curriculum that the referred artistic area occupies in the investigated field.

**Keywords:** Music. Curriculum. Art discipline. Art teachers.

## RESUMEN

Esta investigación estudió la música como área de conocimiento y la formación de los maestros de arte en los años finales del curso fundamental de la red de educación pública de la ciudad de Petrolina–PE. Fue también analizado los lugares que la música ocupa en la matriz de los planes de estudios de educación pública de la ciudad y la formación de los maestros de arte. Partiendo del análisis de documentos oficiales de orientación y datos recolectados a través de cuestionarios y entrevistas informales, fue posible entender la música en la asignatura de arte, así como el perfil profesional y la formación de los maestros que enseñan la música. Discutimos, también, las particularidades y perspectivas tanto para la música cuanto para los maestros de arte, considerando los planes de la secretaria de educación de la ciudad para esta área de enseñanza. Verificamos que la música existe en el campo de investigación como área de conocimiento dentro del componente del plan de estudios del arte, enseñada por maestros sin especialización y que complementan la carga horaria con la asignatura del arte. Por fin, discutimos las perspectivas para la enseñanza de música en el curso fundamental de la red pública, considerando las leyes actuales, la formación de los maestros y el espacio en lo plan de estudio que la área artística ocupa en lo campo que fue investigado.

**Palabras claves:** Música. Plan de estudio. Disciplina de arte. Profesores de arte.

## INTRODUÇÃO

As alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 sobre o ensino de arte e de música, bem como as alterações das diretrizes para a formação de professores das áreas artísticas, ocorridas nas primeiras duas décadas dos anos dois mil, resultaram em mudanças na formação dos profissionais dessas áreas e do perfil exigido para a docência no ensino básico do país. Essas transformações na legislação possibilitaram igualmente a reavaliação e reflexão dos tempos e espaços das linguagens artísticas, considerando não apenas as discussões no âmbito acadêmico, mas também as demandas advindas de setores da sociedade.

A presença das linguagens artísticas nos sistemas de ensino em todo o país ainda é um objetivo a ser alcançado, pois persistem dificuldades na implementação das leis e na consolidação de tais linguagens. A música, sendo uma das linguagens artísticas, possui as mesmas dificuldades em consolidar seu lugar no currículo, dificuldades estas que se estendem para a formação inicial e continuada dos professores na área específica. Nesse contexto, a oferta do ensino de música nas escolas públicas carece de maiores investigações, em específico quando atrelada ao ensino das linguagens artísticas.

A música tem um lugar de destaque nessas discussões, principalmente após 2008, quando a Lei nº 11.769/2008 foi aprovada, tornando o conteúdo de música obrigatório no ensino básico. Esta lei veio a ser um marco legal de grande importância, pois movimentou o campo das pesquisas em educação musical, fortaleceu a classe dos professores de música e as iniciativas para a ampliação do ensino de música nas escolas. Em 2016, as outras áreas artísticas foram igualmente contempladas no que diz respeito à obrigatoriedade e à formação específica dos professores que as lecionam, a partir da aprovação da Lei nº

13.278/2016.

O espaço escolar emerge, portanto, como um lugar propício para a discussão dessas questões, pois ela é um, dentre os ambientes sociais existentes, em que os indivíduos se relacionam para a construção da coletividade e da cultura. Para tal, apresentamos neste artigo, fruto de um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada entre 2016 e 2018, dados sobre o espaço curricular da música nos anos finais do ensino fundamental da rede pública de ensino de Petrolina–PE e dados sobre os professores que lecionam a disciplina de arte, no que diz respeito à formação e perfil profissional.

Usamos como instrumentos de coleta de dados a análise de documentos norteadores da rede pública municipal de ensino e a aplicação de questionários em nove escolas dessa rede no segundo semestre do ano de 2017. Os dados obtidos possibilitaram responder às seguintes questões: qual o espaço para a música no currículo no ensino público do município? Qual a formação dos professores da(s) disciplina(s) na(s) qual(is) a música está inserida?

Este artigo está estruturado em três partes. A primeira elenca uma breve revisão de literatura acerca das relações entre legislação e o lugar da música no currículo. A segunda apresenta os tempos e espaços da música no currículo na rede pública municipal de ensino de Petrolina–PE, e dados sobre a formação e atuação de professores da disciplina de arte. Por fim, apontamos os caminhos pelos quais o ensino de música tem seguido na rede pública municipal de ensino e quais avanços podem ser realizados em sua implementação.

## A MÚSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A falta de um espaço consolidado nas escolas enquanto componente curricular fez da música um conhecimento sujeito a muitas experimentações e,

quando essa área de conhecimento conquista esse espaço, restringe-se a um ínfimo tempo nos currículos escolares, especialmente na disciplina de arte (PENNA, 2013; QUEIROZ, 2012; VEBER, 2012). Dessa maneira, apesar das variadas possibilidades que a área de arte pode experimentar, a sua compreensão ainda é sujeita a múltiplas interpretações (VIANNA FILHO, 2014, p. 77). Tanto a LDBEN de 1996 quanto outros documentos norteadores, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) lançados nos anos seguintes à LDBEN, buscaram suprir demandas históricas da educação brasileira. No artigo 26 da Lei, o termo “arte” e suas linguagens não deixa claro como e de que modo deveriam ser trabalhadas. Dessa forma, as ideias e resoluções do ensino de música “[...] indicaram a preocupação dos órgãos governamentais em atender as necessidades das diversas realidades do Brasil” (VIANNA FILHO, 2014, p. 77), mesmo havendo a possibilidade da inclusão da música nas escolas brasileiras muito antes da Lei nº 11.769/2008, que tornou obrigatório o ensino de música na educação básica. Para o referido autor, apesar de haver interesse em contemplar a complexidade do ensino nacional, o ensino de música ainda não se tornou uma prioridade, permanecendo distante da escola pública e dos interesses de nossos representantes no governo.

Transformar a música em uma disciplina da estrutura curricular obrigatória também não parece ser a solução definitiva. Segundo Penna (2013, p. 60, grifo da autora), “há um espaço potencial para a música no currículo escolar, o que, entretanto, nem sempre se concretiza na prática pedagógica em sala de aula”. Queiroz (2012, p. 34) reitera que “[...] não há na LDB nenhuma definição que determine que a música deverá ser disciplina, como também não há qualquer especificação de que áreas como biologia, ciências, geografia, história, língua estrangeira, entre outras, deverão ser disciplinas”, evidenciando, portanto, que a consolidação de uma área de conhecimento nos currículos obedece a critérios outros, sedimentados através do tempo nas instituições de ensino.

Além desses mecanismos de consolidação, Wolffenbüttel (2010) ressalta que a música, para estar presente como disciplina nas escolas, também precisa estar inserida no projeto político pedagógico. Dessa forma, atividades diversas para essa área de conhecimento podem ser desenvolvidas, desde que haja integração com o projeto político pedagógico:

portanto, o que parece problemático em relação à educação musical não é o extracurricular em si, ou o fato de as atividades musicais serem desenvolvidas em outros tempos e espaços escolares que não os da disciplina curricular de música, tais como a educação artística, a música desenvolvida por professor unidocente, as atividades musicais extracurriculares, entre outras modalidades. O problemático, talvez, seja o quanto todas essas atividades estão integradas ao projeto político pedagógico das escolas, ou quanto e como essas atividades contribuem para a concretização das finalidades da escolarização básica que, pela legislação vigente, devem ser explicitadas nos projetos políticos pedagógicos (WOLFFENBÜTTEL, 2010, p. 74).

As aulas de música são realizadas de maneiras distintas, em parte devido às várias interpretações da legislação para o ensino de música e da autonomia dos sistemas de ensino. Sem o devido planejamento, essas aulas são impactadas pela ausência de objetivos educacionais, especialmente os previstos nos projetos políticos pedagógicos que, por sua vez, definem para cada ambiente escolar, os tempos, espaços e a forma como essas aulas devem ser realizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Estes fatores podem ser decisivos na consolidação da música nos sistemas de ensino. Veber (2012), por exemplo, investigou escolas em Santa Catarina que aumentaram o tempo de permanência dos alunos através da participação da comunidade na escolha das áreas de conhecimento a serem contempladas com tal ampliação. Em uma dessas escolas, a música foi escolhida dentre as áreas artísticas, o que levou ao desenvolvimento de atividades musicais onde antes, devido ao tempo curricular disponível, não era possível. Criou-se uma rotina para as aulas de música, garantida através do espaço conquistado, fornecendo maior visibilidade às práticas musicais, despertando o reconhecimento da comunidade e dos profissionais da instituição:

[...] a inserção da música aconteceu a partir do espaço dado a ela, devido à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola e a escolha da



comunidade escolar. Mas a conquista de seu lugar na escola aconteceu principalmente pela atribuição de sentido às práticas educativo-musicais desenvolvidas e pelo reconhecimento de particularidades da música que antes não eram percebidas (VEBER, 2012, p. 45).

Nota-se que a participação da comunidade escolar no processo de escolha das áreas de conhecimento a serem trabalhadas nos novos tempos e espaços escolares foi fundamental para o êxito dos trabalhos desenvolvidos na área de música, conforme Veber (2012). De fato, o sentido atribuído à música nesse processo foi determinante. Portanto, a necessidade de planejamento precisa estar alinhada e correlacionada à legislação e aos projetos políticos pedagógicos dos sistemas públicos educacionais, considerando a formação dos professores, a fim de que o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem ocorram conforme previsto.

Percebe-se que as múltiplas interpretações para o ensino de música nos ambientes escolares fomentam experiências variadas no ensino. O espaço destinado à música nesses ambientes, seja como componente curricular ou atividades extracurriculares, depende, em parte, das ações conjuntas da comunidade escolar. Essa relação se fortalece quando o ensino de música estreita relações com os projetos políticos pedagógicos, consolidando essa linguagem artística nos sistemas de ensino. Nessa ótica, os documentos legais que definem tanto os componentes curriculares quanto as atividades extracurriculares contribuem na construção do cotidiano escolar, referendando as experiências dos indivíduos nesses espaços, respeitando a autonomia dos sistemas de ensino e, ao mesmo tempo, aproximando a comunidade escolar desses processos.

## O ESPAÇO DA MÚSICA NO CURRÍCULO E OS PROFESSORES DE ARTE DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE PETROLINA-PE

Na rede pública municipal de ensino de Petrolina-PE, a música é

lecionada nos anos finais do ensino fundamental, integrando parte da disciplina de arte. Esta disciplina conta com cinquenta minutos semanais para o desenvolvimento das atividades musicais e das outras áreas artísticas que, juntas, constituem esse componente curricular. Todas elas têm indicação de conteúdo e momento específicos nos anos finais do ensino fundamental.

Uma vez que as quatro linguagens artísticas estão presentes em uma mesma disciplina, fez-se necessário compreender as dinâmicas utilizadas para a efetivação do ensino dessas áreas. A secretaria de educação do município propõe um planejamento unificado para todas as escolas do ensino fundamental da rede, desenvolvendo e distribuindo para os gestores e professores das escolas um documento norteador intitulado de *Descritor de Disciplina*. Este fornece os objetivos gerais do processo de ensino-aprendizagem e os conteúdos pedagógicos ensinados em todas as escolas públicas do município. O Descritor de Disciplina do ano de 2017 foi gentilmente disponibilizado pelos gestores da secretaria de educação do município, via correio eletrônico, para compor a análise desta pesquisa. Apresentado por bimestres, cada disciplina do currículo possui seu Descritor, o qual é dividido em três partes: eixos, descritor e conteúdo.

O eixo dos Descritores de Disciplina indica um tema central que serve de guia para a preparação das aulas contextualizadas em cada bimestre. Por exemplo, no ano de 2017, o tema “valores humanos” foi o eixo para o primeiro bimestre. Assim, a secretaria de educação intenta possibilitar aos professores, a partir dessas temáticas, a realização de trabalhos interdisciplinares, com base nos conteúdos de cada disciplina.

O descritor, que nomeia esse documento norteador, fornece os objetivos para cada bimestre. As quatro linguagens artísticas são então distribuídas pelos bimestres, diferentemente de outras propostas encontradas em outros municípios, como em Natal–RN, onde se trabalha uma linguagem artística em cada um dos anos do ensino fundamental (ver MENDES; CARVALHO, 2012). Dessa forma, em determinado ano é possível que o aluno da rede pública de

ensino de Petrolina–PE tenha contato com aulas de teatro e música em um bimestre da disciplina de arte e, em outro, tenha apenas aulas de artes visuais, por exemplo. Todavia, uma das quatro linguagens artísticas tende a predominar, a depender do ano em questão: música, por exemplo, predominou no sexto e no sétimo ano durante o referido ano letivo.

Os descritores são indicados com verbos que sugerem ações, em sua maioria verbos de ação ativa, como “reconhecer”, “analisar”, “valorizar” etc. Aparecem enumerados, por exemplo, D1, D2, D3. Alguns desses descritores possuem subitens, totalizando, no ano de 2017, dezoito descritores gerais que, somados aos seus subitens, totalizam trinta e sete descritores de caráter objetivo. Esse conjunto de objetivos estão, em geral, atrelados aos conteúdos específicos sugeridos. A quantidade de descritores em cada bimestre varia conforme o ano e os bimestres de cada turma. Os descritores específicos da área de música ficaram restritos a dois dos dezoito descritores principais, sendo um deles subdividido em quatro subitens e o outro em mais dois, contabilizando oito descritores objetivos de música dos trinta e sete descritores objetivos totais. Os descritores que trazem indicações específicas para o ensino de elementos da área da música são:

D12 – Reconhecer elementos básicos da música: improvisações, composições e interpretações utilizando um ou mais sistemas musicais: modal, tonal e outros, assim como procedimentos aleatórios, desenvolvendo a percepção auditiva, a imaginação, a sensibilidade e memória musicais e a dimensão estética e artística;

D13 – Percepção, pesquisas, reflexões e discussões sobre a origem, transformações e características de diferentes estilos da música brasileira.

Esses descritores indicam, portanto, dois objetivos diferentes para o ensino de música nos anos finais do ensino fundamental da rede pública de educação do município. O primeiro diz respeito aos elementos que constituem a linguagem musical, a exemplo dos sistemas musicais, porém, abrangendo

outros elementos que compõem o fazer musical, como o improviso e a interpretação. Já o segundo objetivo é voltado para a compreensão do fazer musical em seu processo histórico na música brasileira, por meio dos procedimentos de pesquisa, percepção e reflexão. Juntos, sugerem um olhar para a música mais pelo aspecto social da manifestação artística que um produto a ser contemplado e compreendido.

Os subitens dos descritores D12 e D13 sugerem que sejam realizadas ações com vistas a um processo de ensino e aprendizagem que considere efetivamente a aprendizagem do aluno. São eles:

D12.1 – Explorar os sons mais significantes do seu ambiente;

D12.2 – Distinguir sons produzidos dentro e fora da sala de aula, descobrindo e utilizando as suas variações;

D12.3 – Conhecer as danças e músicas regionais, descobrindo quais os efeitos que propiciam para o corpo e mente, identificando-as como um elemento de comunicação;

D12.4 – Conhecer os artistas da música regional, identificando a contribuição de cada um deles para o desenvolvimento da cultura regional;

D13.1 – Comparar o uso, funções e influências dos vários estilos musicais no cotidiano da sociedade, manifestando opiniões próprias e discutindo sobre estéticas musicais e seus estilos;

D13.2 – Verificar a interdependência entre música e dança.

O detalhamento encontrado no descritor D12 sugere duas perspectivas de ensino de música: a primeira, que engloba os descritores D12.1 e D12.2, denota aproximações com as propostas de Schafer (1991), o qual desenvolveu atividades envolvendo som e ruído ambientais, especialmente em salas de aula; a segunda perspectiva engloba os descritores D12.3 e D12.4, que são voltados para as manifestações artísticas regionais. Essas duas perspectivas são bastante distintas, visto que objetivam trabalhar questões muito diferentes, carecendo de uma conexão temática e apontando para a necessidade de um

planejamento mais acurado do Descritor de Disciplina para a área de música na disciplina de arte.

Os subitens do descritor D13 buscam aproximar a dança e a música enquanto áreas artísticas. Essa percepção fica evidente ao correlacionar esses descritores com os seus respectivos conteúdos: ciranda, roda e capoeira. É certo que essas manifestações culturais intrinsecamente fazem uso dos dois elementos propostos. Ao analisarmos os conteúdos indicados para o bimestre IV do sétimo ano, onde essas propostas estão previstas, verificamos esse planejamento mais claramente. Juntam-se a esses conteúdos, os estudos sobre quadrilhas juninas, embolada, trova galponeira, o repente e o rap. Essas manifestações culturais têm forte envolvimento coletivo, sob os quais guardam em comum a relação entre texto, rima, improvisos rítmicos e melódicos, além de serem também instrumentos de crítica social, a exemplo do rap. Ao unir todos em um único momento do ano letivo, verificamos a intenção de apresentar a diversidade de expressões correlatas existentes no Brasil, evidenciando que, apesar de existirem manifestações culturais diversas, muitas delas guardam vários aspectos parecidos.

Em análise ampla, o sistema de Descritor de Disciplina adotado pela secretaria de educação contribui para um melhor preparo e planejamento das aulas de arte e, conseqüentemente, de música. Mas as especificidades da música e da formação dos professores na rede pública, por outro lado, foram identificadas como uma dificuldade a ser enfrentada, inclusive para a efetivação de um aprofundamento nas temáticas propostas. É visível que o tempo, o espaço e a distribuição dos conteúdos para a música na rede pública de ensino é diminuto e não permite que atividades nesta área sejam realizadas de maneira mais profunda. O fato de também ser preciso dividir a disciplina de arte entre todas as áreas artísticas acentuou essa percepção. Vale ressaltar que as mudanças previstas nas Lei nº 13.278/2016 objetivam mudar exatamente realidades como as identificadas no campo investigado, valorizando todas as

linguagens artísticas e a formação dos professores que as lecionam, o que, por conseguinte, requer mais tempo e espaço para essas áreas no currículo das redes de ensino.

## O PERFIL DOS PROFESSORES DE ARTE

O perfil dos professores da disciplina foi traçado a partir das respostas do questionário aplicado aos professores, coordenadores e gestores de nove das vinte e nove escolas públicas de Petrolina–PE que ofertam os anos finais do ensino fundamental. Ao todo, foram coletados 45 questionários. Esse instrumento de pesquisa foi previamente submetido a análise da gestão da secretaria de educação, em conformidade com os procedimentos regimentais da pesquisa na rede pública de ensino do município. A aplicação ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2017.

O questionário foi composto por dez perguntas, sendo oito com respostas objetivas para assinalar e duas abertas. As perguntas foram divididas em duas categorias: dados profissionais e dados sobre formação profissional. As questões que pertencem à categoria de dados profissionais foram: tipo de enquadramento funcional; tempo de serviço na prefeitura de Petrolina–PE; tempo de serviço na escola em que trabalha; função profissional na escola; e tempo de serviço na função em que trabalha (no caso de gestores e coordenadores). As questões que pertencem à categoria de dados sobre formação profissional foram: nível de escolaridade; em caso de formação em nível superior, especialização, mestrado ou doutorado, a especificação da(s) área(s); sexo; faixa etária; e a escola onde o questionário foi aplicado. Devido à inconsistência em algumas questões respondidas ou ausência de resposta em algumas delas, preferimos descartar o questionário de cinco respondentes; portanto, foram usados nesta pesquisa quarenta questionários.

Dos 40 respondentes válidos, 27 declararam ocupar o cargo de professor (equivalente a 67,5%), 05 de gestor (12,5%) e 08 de coordenador (20,0%). Sobre o tipo de vínculo com a prefeitura, 21 declararam ser servidores efetivos e 19 contratados temporariamente (52,5% e 47,5%, respectivamente). O número elevado de contratos temporários revela que, além da rede pública municipal de ensino de Petrolina–PE carecer de novos concursos para professores efetivos, indica a necessidade de valorização dos profissionais da categoria, uma vez que a renovação e ampliação do quadro de professores é fundamental perante esse cenário.

Em análise à proporção de gênero, tem-se que o quantitativo de servidores efetivos e temporários da rede é praticamente idêntica. Os respondentes que se declararam homens correspondem a 20% e os que se declararam mulher 80% (ver figura 01).

Figura 01 – Proporção de gênero entre os professores



Fonte: dados do autor

A predominância de mulheres lecionando no ensino fundamental é um fenômeno denominado por Hahner (2011) de “feminização do magistério”, que se correlaciona com as mudanças na sociedade ocidental a partir do século XX. Para Hahner (2011, p. 467-468), reformas no sistema econômico e político do século XIX requereram a maior participação da mulher na sociedade e, para isso, a ampliação da alfabetização tornou-se imprescindível. No entanto, à medida que os homens foram se especializando e ocupando outras vagas de emprego

consideradas mais atrativas, as vagas de professores primários – majoritariamente ocupadas por homens nesse período –, gradativamente foram ocupadas por mulheres:

os homens usufruíam de mais opções econômicas do que as que eram oferecidas às mulheres na mesma classe social. Essas melhores alternativas e oportunidades masculinas provavelmente contribuíam para a redução do número de potenciais professores homens no curso primário e até para alguns cancelamentos de classes, devido à ausência de professores masculinos (HAHNER, 2011, p. 468).

Em relação à faixa etária, há a predominância entre 25 e 54 anos na idade dos respondentes. Os professores efetivos na faixa entre 45 e 54 anos correspondem a 66,67% do total, seguidos de 28,57% na faixa entre 35 e 44 anos. Os demais professores efetivos, 4,76% do total, declararam possuir entre 55 e 64 anos. Já os professores contratados são majoritariamente mais jovens: entre 25 e 34 anos, estão 47,37% do total de contratados, e 5,26% têm entre 18 e 24 anos, faixas etárias que não aparecem entre os professores respondentes do quadro efetivo. Os professores contratados na faixa entre 35 e 44 anos são expressivos, correspondendo a 36,84% do total. Completam essa porção os professores contratados que declararam ter entre 45 e 54 anos, com 10,53% do total.

Figura 02 – Proporção da faixa etária entre os professores



Fonte: dados do autor

Com relação ao tempo de serviço na prefeitura, 17,5% do total estão em exercício há menos de um ano; 22,5% estão entre 2 e 5 anos; 12,5% estão entre 6 e 10 anos; 20% estão entre 11 e 20 anos; e 27,5% estão entre 21 e 30 anos.



Percebemos, com base nos dados que, do total de servidores entre 11 e 30 anos de serviço, a porcentagem equivale a quase metade dos respondentes. Além dos professores efetivos estarem em grande parte com a idade no final da fase adulta, o tempo de serviço indica também que estão próximos da aposentadoria: 52,38% declararam ter entre 21 e 30 anos de tempo de serviço, seguido de 38,10% entre 11 e 20 anos; esses dois grupos têm correlação com os últimos concursos para professor no município. Completam os respondentes para tempo de serviço dos professores efetivos 4,76%, tanto para 2 e 5 anos quanto 6 e 10 anos, que fazem parte de casos específicos, a exemplo de uma coordenadora entrevistada informalmente, que conseguiu ser transferida para o município com fins de acompanhamento de cônjuge.

Por outro lado, os professores contratados são bem mais jovens em relação aos professores efetivos e possuem menos tempo de serviço. Isso é justificado pela natureza do vínculo empregatício com o município. A maioria declara estar trabalhando na prefeitura entre 2 e 5 anos, correspondendo a 42,11% dos respondentes; em seguida, 36,84% dos professores contratados estão há menos de um ano na rede no ano de 2017. O maior tempo de serviço declarado pelos professores contratados temporariamente é na faixa entre 6 e 10 anos, equivalendo a 21,05% do total.

Figura 03 – Proporção do tempo de serviço dos professores efetivos e temporários na rede pública



Fonte: dados do autor

No que diz respeito ao tempo de serviço na mesma escola, os dados apontam para mobilidade dos professores. Do total, 30,0% declararam estar há menos de um ano na escola atual; 35,0% declararam estar entre 2 e 5 anos; 17,5% declararam estar entre 6 e 10 anos; 15,0% declararam estar entre 11 e 20 anos; e 2,5% declararam estar entre 21 e 30 anos. Os professores efetivos que estão na mesma escola entre 11 e 20 anos correspondem a 28,57%, assim como os que estão entre 2 e 5 anos, proporções bem diferentes, se comparados ao tempo de serviço total declarado por esses profissionais. Outros 23,81% dos professores, estão na mesma escola entre 6 e 10 anos. Os que declararam estar há menos de um ano na mesma escola é equivalente a 14,29% dos professores efetivos, enquanto que só 4,76% dessa categoria declarou estar na mesma escola entre 21 e 30 anos. No caso dos professores contratados, os percentuais permanecem estáveis quando comparados ao tempo de serviço declarado: 42,11% estão entre 2 e 5 anos na mesma escola; 47,37% estão há menos de um ano; e os que declararam estar na mesma escola entre 6 e 10 anos equivale a 10,53%.

Figura 04 – Proporção do tempo de serviço na mesma escola entre os professores



Fonte: dados do autor

Quanto aos dados sobre formação profissional, 22,5% declararam possuir o ensino superior completo, 72,5% a especialização e 5,0% o mestrado. Constatamos uma variedade de áreas de formação, ressaltando que nenhum dos respondentes que lecionam a disciplina de arte possui formação específica em uma linguagem artística. O que encontramos, portanto, foram professores

que complementam sua carga horária nessa disciplina, exceto em duas das dez escolas pesquisadas, onde as professoras (ambas mulheres) lecionam apenas a disciplina de arte, apesar de não possuírem formação na área. Dos professores respondentes que estão efetivamente em sala de aula – excetuando-se gestores e coordenadores –, identificamos as graduações em Letras (46%), Biologia (23%), Matemática (15%), História (8%) e Geografia (8%).

Figura 05 – A graduação dos professores de arte



Fonte: dados do autor

A normativa anexa à Matriz Curricular, encontrada nos diários de classe dos professores, recomenda que os professores com formação em língua portuguesa assumam a disciplina. Os diários de classe foram gentilmente disponibilizados para rápida análise por parte de um grupo de professores que estavam no horário de intervalo de aulas, momento este que foi possível conversar informalmente sobre o sistema de ensino do município e os anseios e expectativas dos professores para com a gestão municipal, que acabara de mudar devido às eleições municipais. Nos diários de classe, foram encontradas anexadas a matriz curricular de todas as séries dos anos finais do ensino fundamental, além de portarias normativas expedidas pelo município. Esses documentos intentam embasar legalmente aos professores e coordenadores acerca dos objetivos, deveres e procedimentos para a gestão de atividades docentes e administrativas nas escolas públicas do município.

No entanto, a normativa que recomenda aos professores de língua portuguesa assumirem a disciplina de arte é seguida parcialmente, conforme constatamos neste levantamento. O percentual elevado de professores com formação na área de biologia lecionando a disciplina de arte é um dado que chamou a atenção, talvez correlacionando-se com a carga horária curricular menor desses professores na disciplina de ciências, quando comparadas à língua portuguesa: no sexto e no sétimo ano, a disciplina de ciências possui 4 horas semanais, sendo reduzida para 3 horas no oitavo e nono ano. Dessa forma, muitas das escolas dispõem de mais de um professor de ciências, mas estes acabam não completando sua jornada em sala de aula somente com essa disciplina, levando-os a assumir as aulas de arte.

Em suma, este levantamento revela algumas particularidades dos professores de arte da rede pública municipal. A prática de complemento de carga horária na disciplina por parte de professores de outras áreas de conhecimento mostra que pouco se avançou na rede pública do município desde a aprovação da legislação sobre a obrigatoriedade do ensino de música, em 2008 com a Lei nº 11.769 do mesmo ano, e demais alterações, como a Lei nº 13.278/2016. A normativa encontrada em diários de classe, que recomenda aos professores de língua portuguesa que assumam a disciplina, também não é estritamente seguida, uma vez que o complemento de carga horária é notório entre os professores da área de biologia. Não obstante, a faixa etária avançada dos professores efetivos, aliada ao grande quantitativo de professores temporários presentes na rede, contribui para um quadro de instabilidade nessa categoria profissional do município. Atrela-se a isso o fato de que a constante mobilidade dos docentes entre as escolas dificulta a consolidação de práticas pedagógicas nesses ambientes.

## PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA REDE PÚBLICA DE PETROLINA-PE

A consolidação do ensino de música no ensino fundamental da rede pública municipal de Petrolina-PE requer ações mais concretas, conforme identificado nos dados do campo estudado. A concepção e planejamento da música no ensino fundamental reflete, em geral, na prática docente da rede, tendo como base os documentos norteadores, especialmente o Descritor de Disciplina. Apesar das mudanças na legislação para o ensino das áreas artísticas na última década, a operacionalização dessas legislações na rede ainda é realizada de maneira tímida, conforme percebemos no tempo destinado às áreas artísticas na carga horária da Matriz Curricular.

Na forma como está consolidada a Matriz Curricular dos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas de Petrolina-PE, os professores específicos para as áreas artísticas precisariam completar sua jornada de trabalho desenvolvendo atividades em mais de uma escola, tendo em vista a carga horária semanal da disciplina de arte, que é de apenas cinquenta minutos. Além disso, outras particularidades foram identificadas, as quais contribuem para constatar a dificuldade na contratação de professores específicos de arte. Uma delas é a quantidade de turmas ofertadas por série que muda de acordo com o número de alunos matriculados em cada escola. Conforme depoimento informal de um coordenador, o número de alunos varia entre trinta e cinco e quarenta por turma; assim, a quantidade de turmas por série é diferente até mesmo em uma única escola.

Os professores da rede pública municipal de ensino atuam em sala de aula geralmente na totalidade da carga horária destinada a esse fim, que é de dois terços das horas do contrato do professor, conforme previsto na Lei nº 11.738/2008 – que estabelece o piso salarial nacional dos professores; o outro terço é utilizado para as aulas-atividade, ou seja, planejamento, correção de

exercícios, atendimento de pais de alunos e demais atividades que não envolvem diretamente o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Portanto, a promoção de outras atividades extracurriculares fica praticamente inviabilizada. Nas conversas informais com gestores e professores de muitas das escolas visitadas, foi relatado que é de interesse da secretaria de educação que os professores sejam aproveitados prioritariamente em sala de aula; quando as escolas da rede atendem a essa demanda, inicia-se timidamente projetos extracurriculares, no intuito de desenvolver atividades que ampliem e diversifiquem a prática pedagógica e a relação dos sujeitos com as diversas áreas de conhecimento.

Além disso, foi observado que a maior parte dos professores municipais lecionam na mesma escola e geralmente em dois turnos. Essa permanência dos professores em mais de um turno é vista como algo positivo, de acordo com as entrevistas formais realizadas com duas professoras da disciplina, pois o engajamento com a dinâmica escolar é reforçado, oportunizando o contato com a comunidade escolar e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, essa permanência só é possível porque os professores conseguem preencher sua carga horária no mesmo ambiente escolar. Mesmo assim, há casos de professores que precisam lecionar em mais de uma escola para que sua jornada de trabalho seja completada.

São situações como essa que endossam as justificativas percebidas para não haver contratações de professores com formação específica nas áreas artísticas. Apesar de a região contar com a oferta de dois cursos nessas áreas, a licenciatura em Artes Visuais, na Universidade Federal do Vale do São Francisco do *campus* Juazeiro–BA, e a licenciatura em Música, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano do *campus* Petrolina–PE, a aproximação entre a rede pública de ensino e essas instituições de ensino superior poderiam contribuir para mudanças nesse cenário. Considerando que no ano de 2008 já havia a expectativa para a

aprovação da Lei nº 11.769/2008, que tornaria obrigatório o ensino de música na educação básica brasileira, o que se observa é que, já passados mais de uma década desde a legislação de 2008 – com a posterior reformulação abrangendo as demais áreas artísticas em 2016, segundo a Lei nº 13.278/2016 –, pouca coisa mudou, pelo menos na rede pública de ensino de Petrolina–PE. Penna, desde 2008, já considerava que situações como a identificada no campo estudado poderiam ocorrer, tendo em vista a necessária relação entre formação de professores, abertura do espaço escolar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e a correlação com os documentos legais:

Isso indica que, pelo menos até o momento, qualquer determinação de obrigatoriedade em nível nacional do ensino de música nas escolas de educação básica **seria simplesmente inócua** – ou até mesmo nociva, **na medida em que poderia incentivar práticas voltadas apenas para atender formalmente às exigências legais, como já ocorre nas aulas de arte.** [...] O fato parece ser que, se há falta de profissionais com formação adequada em determinada região ou localidade, os conteúdos curriculares obrigatórios seriam oferecidos na medida das possibilidades, e muitas vezes de modo até mesmo contraproducente. Nessas circunstâncias, **as exigências legais a respeito da formação dos professores simplesmente caíram no vazio** (PENNA, 2008, p. 60, grifo nosso).

A autora assinala que as legislações não necessariamente vêm acompanhadas de políticas para formação de professores, imprescindíveis para as várias realidades do Brasil. Há de se considerar que ações são mais eficazes e produtivas quando refletem as possibilidades locais, através da articulação entre a universidade, a comunidade e “[...] com as instâncias onde seus graduados irão atuar” (PENNA, 2008, p. 62). É nesse cenário que a música busca se consolidar na rede pública de ensino de Petrolina–PE, em constante disputa por valorização da formação dos docentes. As legislações a esse respeito nos últimos dez anos não obtiveram respaldos nas ações práticas da rede, pois além de não haver professores no quadro de profissionais das áreas específicas para as linguagens artísticas, a prática de complemento de carga horária gera entraves na implementação de mudanças.

Diante dessas questões, reavaliar o espaço das áreas artísticas depende não apenas das instâncias gestoras da educação pública do município,

mas da relação dos docentes com essas áreas, assim como dos sujeitos em formação nesses espaços. Em outras palavras, ter o apoio da comunidade e dos grupos sociais, a fim de que efetivamente o ensino de música e das outras áreas artísticas sejam vistas sob o aspecto da contribuição para uma formação humana, não reduzindo às obrigações legais que essa área de conhecimento hoje se respalda para existir na Matriz Curricular.

Portanto, enquanto novas ações para as áreas artísticas não forem realizadas, sejam elas na ampliação do tempo e do espaço no currículo, na contratação de professores específicos ou na formação continuada dos professores que hoje lecionam a disciplina, provavelmente o quadro atual pouco mudará. Iniciativas individuais, realizadas por algumas escolas, são indícios de que os docentes, em conjunto com os alunos, ambos apoiados pelos gestores, compreendem que a situação atual do ensino de música no currículo é insuficiente, considerando os trabalhos desenvolvidos e o potencial que a área possui para contribuir com a formação dos sujeitos. Considera-se a necessidade de continuar as investigações sobre os caminhos percorridos pelas comunidades escolares onde foram identificadas iniciativas de ampliação das atividades do ensino de música, visto que essas ações possam chamar a atenção da gestão municipal para esse aspecto.

Em uma região como a do município de Petrolina–PE, com potencial de crescimento ordenado e de qualidade de vida, as reflexões acerca da temática aqui presente demandam um olhar mais acurado para os pontos discutidos, visando que novas gerações de indivíduos – especialmente os atendidos pela rede pública municipal de ensino – tenham condições mais efetivas de exercer sua cidadania, além de terem o direito a um ensino de qualidade, conforme o previsto nas legislações da educação básica brasileira.

## Referências

HAHNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v.



19, n. 2, p. 467-474, maio/ago. 2011. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2011000200010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2011000200010&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 17 maio 2018.

MENDES, Jean Joubert Freitas; CARVALHO, Valéria Lázaro de. Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 118-130, 2012.

Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/108>>. Acesso em: 28 maio 2018.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, n. 19, p. 57-64, mar. 2008. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/259>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

PENNA, Maura. A Lei 11.769/2008 e a música na educação básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **InterMeio**, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 53-75, jan./jun. 2013. Disponível em:

<<http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2361>>. Acesso em: 08 mar. 2019.

Petrolina-PE. Secretaria de Educação. **Descritores de Disciplina**. 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 23-38, jul./dez. 2012. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/88>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

VEBER, Andréia. A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 39-50, jul./dez. 2012. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/89>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

VIANNA FILHO, Hermeto Marques. **A adaptação curricular do ensino de música em escolas públicas de Pelotas a partir da implantação da Lei 11.769/2008**. 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014. Disponível em:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclus>>



e-ISSN: 2177-8183

[ao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=528182](#)>. Acesso em: 7 jan. 2017.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, n. 24. p. 73-80, set. 2010. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/205>>. Acesso em: 12 abr. 2018.



e-ISSN: 2177-8183

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE CONTABILIDADE A  
DISTÂNCIA: REVISÃO DA LITERATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

*DIDACTIC STRATEGIES FOR TEACHING ACCOUNTING AT A DISTANCE:  
LITERATURE REVIEW IN PORTUGUESE*

*ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA CONTABILIDAD  
A DISTANCIA: REVISIÓN DE LA LITERATURA EN LENGUA PORTUGUESA*

*Ana Maria Murbach Bortolanza  
anammbortolanza@gmail.com  
Mestre em Educação e Novas Tecnologias  
Centro Universitário Internacional Uninter*

*João Mattar  
joaomattar@gmail.com  
Pós-Doutorado Interdisciplinar  
Stanford University (EUA)*

*Rosangela Laurindo de Oliveira da Silva  
rosangelaoliveirasilva12@gmail.com  
Graduanda em Administração  
Centro Universitário Internacional Uninter*

## **RESUMO**

A educação a distância tem crescido intensamente no Brasil e os curso de contabilidade estão entre os mais procurados pelos alunos. Este artigo aborda o ensino de contabilidade a distância. É uma revisão sistemática da literatura em língua portuguesa. Seu objetivo foi identificar metodologias que têm sido utilizadas para o ensino de conceitos e da prática de contabilidade na modalidade a distância. A busca foi realizada no Google Acadêmico até o final do ano de 2019. Para 70 resultados iniciais, cadastrados em uma planilha, foram definidos critérios de seleção, que reduziram os textos incluídos na revisão para 26. de um artigo de revisão de literatura e outro referente a currículo, a busca identificou 12 trabalhos que focavam na percepção dos discentes, três na formação e atuação dos docentes e três especificamente no uso de tecnologias. Apenas seis trabalhos apresentavam estratégias didáticas para o ensino da

58

contabilidade a distância. As estratégias incluíam: o desenvolvimento de um site, trilhas de aprendizagem, atividades práticas que combinavam ambientes virtuais de aprendizagem e sistema de informação contábil e um objeto de aprendizagem. Todas as propostas foram bem avaliadas pelos alunos. Entretanto, detectou-se pouca utilização de metodologias ativas e tecnologias inovadoras, como aprendizagem baseada em projetos e problemas, jogos digitais, realidade virtual e aumentada e inteligência artificial. A pesquisa sugere que novas revisões de literatura sejam realizadas, inclusive em outras línguas, para avaliar o grau de inovação metodológica e tecnológica no ensino da contabilidade a distância.

**Palavras-chave:** Educação a distância. Ensino superior. Metodologia do ensino a distância.

## ABSTRACT

Distance education is developing intensely in Brazil and accounting courses are among the most sought after by students. This article explores the teaching of accounting at a distance. It is a systematic review of the literature in Portuguese. Its objective was to identify methodologies that have been used to teach accounting concepts and practice in distance education. The search was carried out on Google Scholar until the end of 2019. For 70 initial results, registered in a spreadsheet, selection criteria were defined, which reduced the texts included in the review to 26. In addition to a literature review article and another discussing curricular issues, the search identified twelve texts that focused on the students' perception, three on teachers' training and performance, and three specifically on the use of technologies. Only six papers presented didactic strategies for teaching accounting at a distance. The strategies included: the development of a website; learning tracks; practical activities, which combined virtual learning environments and an accounting information system; and a learning object. All strategies were well evaluated by the students. However, little use of active methodologies and innovative technologies was detected, such as project and problem-based learning, digital games, virtual and augmented reality, and artificial intelligence. The research suggests that further literature reviews should be carried out, including other languages, to evaluate the degree of methodological and technological innovation on the teaching of accounting at a distance.

**Keywords:** Distance Education. Higher Education. Teaching methodology.

## INTRODUÇÃO

Cursos superiores de Ciências Contábeis têm o desafio de ensinar conceitos complexos, de maneira que o futuro contador seja capaz de aplicá-los em sua prática profissional. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis (BRASIL, 2004), por exemplo, sugerem que os cursos de bacharelado devem contemplar, em seus projetos pedagógicos e sua organização curricular, conteúdos que atendam aos campos interligados de formação básica, profissional e teórico-prática, incluindo modos de integração entre a teoria e a prática.

No caso dos cursos, disciplinas e atividades ofertados a distância, o desafio é ainda maior, visto que os professores, tutores e alunos não se encontram presentes no mesmo espaço, tampouco, muitas vezes, no mesmo tempo (no caso de atividades assíncronas). Na modalidade a distância, portanto, torna-se necessário desenvolver metodologias específicas para ensinar esses conceitos e aperfeiçoar as competências e habilidades necessárias a esses futuros profissionais.

Nesse sentido, o design instrucional ou educacional é utilizado como fundamento para a elaboração de atividades e disciplinas e a produção de conteúdo para a educação a distância (FILATRO, 2018; KENSKI, 2019). Há ainda teorias especificamente voltadas para a aprendizagem na educação a distância (EaD), como, por exemplo, Teoria da Distância Transacional (MOORE, 2002), Comunidade de Investigação — CoI (GARRISON; ANDERSON, 2000) e aprendizagem colaborativa online (HARASIM, 2017). De uma maneira mais geral, diversas metodologias ativas vêm sendo incorporadas à EaD, como método do caso, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em games e gamificação (BACICH; MORAN, 2018; CAVALCANTI; FILATRO, 2018; MATTAR, 2017). Mattar et al (2020), por exemplo, apresentam os resultados de uma revisão de literatura sobre o uso do jogo *Banco Imobiliário* no ensino de contabilidade. Além disso, várias tecnologias inovadoras vêm sendo incorporadas pela educação a

distância no ensino superior, como realidade virtual, realidade aumentada, analítica da aprendizagem, plataformas adaptativas e inteligência artificial (BROWN et al 2020; os *Horizon Reports* dos anos anteriores também apontam para essas tecnologias).

O objetivo deste estudo foi realizar uma revisão da literatura em língua portuguesa para mapear as estratégias didáticas que têm sido utilizadas para o ensino da contabilidade a distância no Brasil.

A pesquisa se justifica tanto pela importante função social desempenhada pelos contadores, quanto pela elevada procura por cursos de Ciências Contábeis na modalidade a distância. O contador tem a responsabilidade de viabilizar aos agentes econômicos e administradores informações essenciais para suas tomadas de decisão, assim como para o gerenciamento, o controle e a prestação de contas de sua gestão para a sociedade (BRASIL, 2004). Segundo a análise setorial da educação superior privada no Brasil (HOPER EDUCACIONAL, 2020), por exemplo, onde se concentra a maior parte dos alunos, os cursos de Ciências Contábeis são o sexto mais procurado na educação presencial, e o terceiro na modalidade a distância, ficando atrás apenas de Pedagogia e Administração.

Nesse sentido, identificar estratégias didáticas que têm sido utilizadas em atividades, disciplinas e cursos a distância de Ciências Contábeis tende a contribuir para a construção de um currículo mais rico para formar esses futuros profissionais nessa modalidade.

O artigo está dividido em cinco seções. Esta introdução apresenta o tema e o problema da pesquisa, seu objetivo, sua justificativa e as contribuições previstas. A seção seguinte descreve os procedimentos metodológicos utilizados na revisão de literatura. A terceira seção apresenta os resultados da revisão, enquanto a quarta seção discute esses resultados. A seção final faz uma síntese dos resultados e da discussão, ressalta as contribuições e limitações do artigo e aponta para trabalhos futuros.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada neste artigo seguiu as orientações de Okoli (2019) para a condução de uma revisão sistemática de literatura, que propõe sete etapas: identificar o objetivo da revisão, planejar um protocolo para a revisão e treinar a equipe, aplicar uma seleção prática em relação aos textos a serem incluídos na revisão, realizar buscas da bibliografia, extrair dados dos textos selecionados, avaliar a qualidade para exclusão de textos, sintetizar os estudos e redigir a revisão.

O objetivo da revisão de literatura foi identificar metodologias que têm sido utilizadas no ensino da contabilidade na modalidade a distância na educação superior no Brasil.

Foi discutido e elaborado um protocolo de pesquisa pelos três autores deste artigo, que registrou o planejamento da revisão. Esse protocolo foi compartilhado em uma planilha no Google Drive.

Foram definidos os seguintes critérios de inclusão e exclusão para a seleção dos artigos que seriam lidos e dos quais seriam extraídos dados:

- a) inclusão apenas de textos escritos apenas em língua portuguesa;
- b) inclusão apenas de textos disponíveis para leitura;
- c) inclusão apenas de trabalhos apresentados em eventos ou artigos publicados em periódicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado;
- d) exclusão de trabalhos de conclusão de cursos de graduação, capítulos e livros.

Duas buscas foram realizadas no Google Acadêmico. Harzing e Alakangas (2016) realizaram uma comparação do Google Acadêmico com duas outras importantes bases de dados — Scopus e Web of Science —, concluindo que as três oferecem estabilidade de cobertura suficiente para a realização de buscas, mas o Google Acadêmico supera as outras duas em critérios como

número e crescimento de publicações e quantidade de citações, fornecendo, assim, uma cobertura mais abrangente. Além disso, como a revisão procurava identificar trabalhos em língua portuguesa, a busca no Google Acadêmico retorna, por exemplo, dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos apresentados em eventos acadêmicos em língua portuguesa, que em geral não são resultados das buscas realizadas no Scopus e na Web of Science, que também não incluem diversos periódicos em língua portuguesa cujos artigos acabam retornando nas buscas no Google Acadêmico.

Uma busca inicial foi realizada em 21 de março de 2019, que foi atualizada, na fase final de redação do artigo, por uma nova busca em 18 de maio de 2020.

A expressão de busca utilizada foi:

allintitle: contabilidade OR contábeis distância

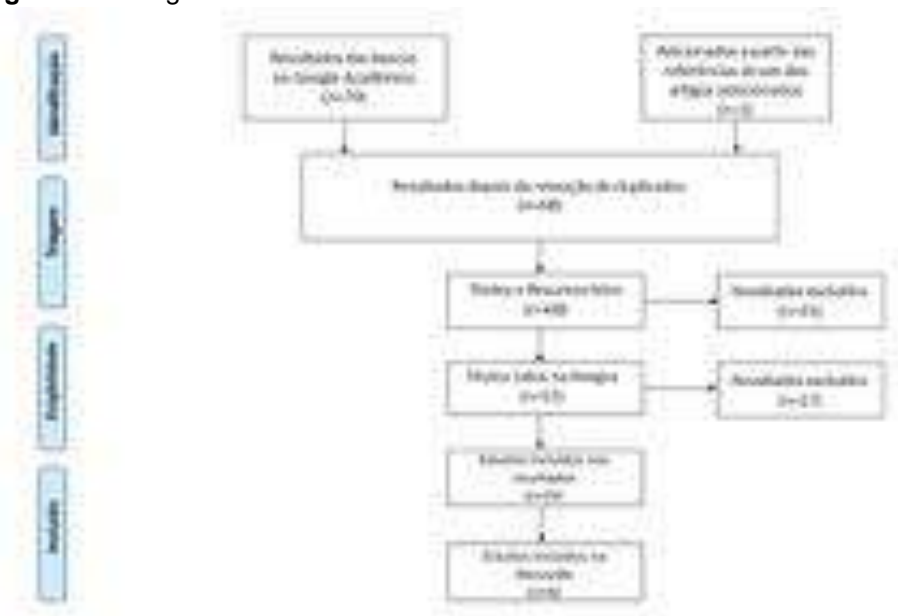
A palavra *allintitle* significa que as palavras seguintes foram buscadas apenas no título dos artigos, pois uma busca anterior já tinha identificado que, sem a restrição para o título, retornariam aproximadamente 100.000 textos, cuja maioria não seria de interesse para este artigo, o que tornaria inviável a revisão. Não se utiliza a palavra AND nas buscas no Google Acadêmico; a expressão de busca, portanto, significava: “contabilidade OR contábeis AND distância”, ou seja, buscaram-se textos que tivessem a palavra distância nos títulos, além de uma das duas palavras: contabilidade ou contábeis. Foram excluídas dos resultados patentes e citações e foi imposta uma limitação de tempo até o ano de 2019 (incluído).

Considerando-se sempre os resultados da segunda busca, retornaram inicialmente 70 textos, sendo mais um artigo adicionado à revisão a partir da consulta às referências dos artigos retornados. Identificou-se que havia três artigos duplicados nos resultados iniciais. Aplicando-se os critérios de seleção, foram excluídos 15 textos pela leitura dos títulos e resumos, e, posteriormente, 27 pela leitura integral dos textos, restando assim 26 textos que foram incluídos



na apresentação dos resultados da revisão de literatura. Como o objetivo da revisão foi identificar metodologias utilizadas no ensino da contabilidade na modalidade a distância, apenas seis textos que atendiam a esses critérios foram então considerados para a discussão neste artigo. A Figura 1 representa esse fluxo da revisão.

**Figura 1** — Diagrama de fluxo da revisão de literatura



**Fonte:** os autores, a partir do diagrama de fluxo do Prisma (MOHER, 2009, p. 3).

Para a extração de dados dos 53 artigos lidos na íntegra, foi elaborado um formulário no Microsoft Word que incluía as seguintes seções:

- a) referência de acordo com a ABNT;
- b) link para o texto;
- c) nomes completos de todos os autores;
- d) resumo escrito pelos autores, incluindo palavras-chave;
- e) descrição da metodologia de coleta de dados;
- f) quantidade de cursos ou alunos avaliados;
- g) identificação dos cursos e/ou disciplinas específicas;
- h) identificação da instituição, região etc. onde foi realizada a pesquisa;

- i) indicação se foram utilizadas estratégias específicas de ensino e, se sim, quais os resultados;
- j) observações gerais.

Apesar de a leitura e extração de dados de cada texto ter sido realizada por apenas um membro do grupo, houve sempre a revisão adicional de um segundo membro em todos os formulários.

Como já indicado, textos foram também excluídos nesta fase de leitura na íntegra em função dos mesmos critérios de seleção já indicados, não tendo sido utilizados critérios adicionais de qualidade.

Os resultados apresentados na seção seguinte contemplam todos os vinte e seis textos incluídos na revisão de literatura, enquanto a discussão privilegia os seis textos que efetivamente apresentavam estratégias didáticas para o ensino da contabilidade a distância.

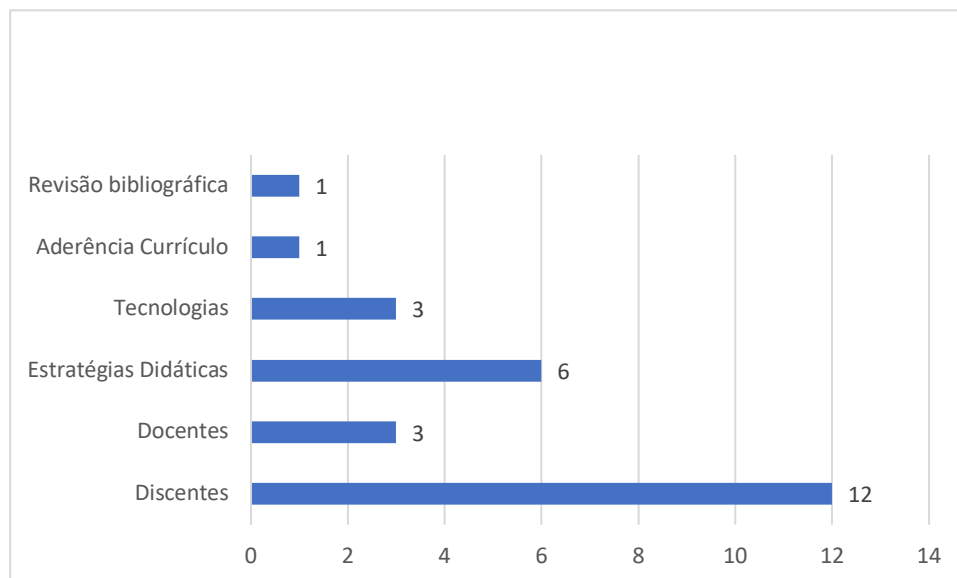
Durante a fase de interpretação e discussão dos dados, retornou-se aos textos originais, sempre que necessário.

Na fase da redação do texto, como também já informado, os autores decidiram atualizar a busca para incluir todos os resultados até o final de 2019.

## **RESULTADOS**

Dos 26 textos incluídos na revisão, 12 trabalhos apresentavam a visão dos discentes sobre o ensino da contabilidade a distância e três trabalhos apresentavam a visão dos docentes que ministram disciplinas da área contábil, tanto presencial como a distância; três trabalhos tinham como foco a utilização de tecnologias na educação a distância; um analisava o currículo; um era uma revisão bibliográfica; e seis trabalhos apresentavam atividades práticas, utilizadas no ensino da contabilidade a distância como estratégias didáticas. A Figura 2 representa essa categorização dos estudos incluídos nesta revisão de literatura.

**Figura 2** — Categorização dos textos revisados



**Fonte:** os autores.

Dos 12 trabalhos que pesquisavam os discentes, oito utilizaram questionários do Google Docs, planilhas do Excel, entrevistas e pesquisa bibliográfica, e quatro tiveram como foco a percepção dos discentes em relação à aprendizagem, comparando-se as modalidades de ensino a distância e presencial.

Os três trabalhos que pesquisaram a visão dos docentes utilizaram-se de entrevistas, perguntando aos docentes, a partir de suas vivências, como eles percebiam o modelo tradicional de ensino aliado atualmente à utilização de novas tecnologias no ensino.

Três trabalhos analisados focavam no uso de tecnologia, comentados a seguir.

Andrade (2008), em sua tese de doutorado em Educação, produziu um curso piloto específico para auditores, desenvolvendo o material didático e o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), concluindo que a educação a distância pode ser uma alternativa para a expansão do ensino superior de contabilidade.

Cornachione Júnior e Silva (2009) apresentaram dados quanto à influência da tecnologia na educação, buscando novos caminhos para o ensino, em paralelo a alternativas para o desenvolvimento do ser humano. Os autores concluem que as novas tecnologias exigem adaptação não só de professores e alunos, como também das instituições de ensino, reconhecendo também consequências negativas da adoção de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Costa, Souza e Lamar (2019) estudam o nível de aceitação tecnológica por parte de professores e estudantes de Ciências Contábeis na modalidade a distância na Universidade Federal do Maranhão. Os autores concluíram que, apesar da falta de treinamento e incentivo para a utilização do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), as dificuldades enfrentadas por docentes e alunos não comprometeram a satisfação com sua utilização.

Um dos trabalhos analisou a grade curricular de cursos de Ciências Contábeis na modalidade a distância, detectando a necessidade de reestruturação curricular dos cursos, por não atenderem integralmente à legislação.

Um dos trabalhos apresenta uma revisão bibliográfica sobre as características da educação a distância em Ciências Contábeis, da perspectiva de publicações científicas.

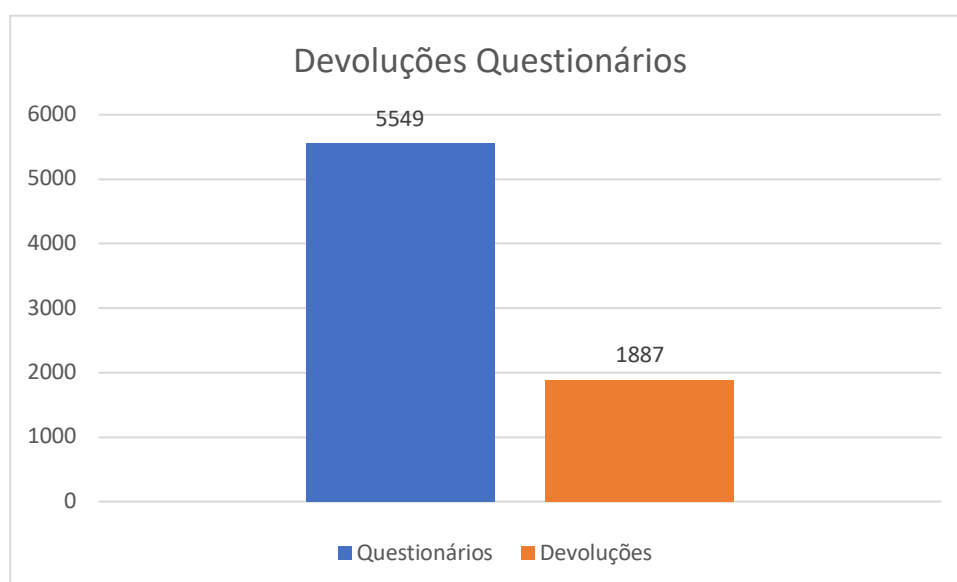
Finalmente, os seis textos que efetivamente apresentaram metodologias de ensino para a contabilidade a distância serão tratados na seção seguinte.

Cabem ainda algumas observações gerais. Muitos dos trabalhos analisados procuraram avaliar a percepção de discentes e docentes em relação aos cursos a distância e presenciais, comparando as duas modalidades.

Um dos pontos mais relevantes da pesquisa foi o levantamento da diferença entre trabalhos que utilizaram entrevistas e aplicação de questionários aos discentes e docentes. Nesse sentido, foi levantado que o total de trabalhos com a proposta de investigação dos discentes envolveu 5.549 estudantes, sendo

que apenas 1.887 responderam aos questionários (Figura 3), enquanto os trabalhos com docentes entrevistaram apenas 10 professores.

**Figura 3** — Questionários aos discentes



**Fonte:** os autores.

## DISCUSSÃO

Dos 26 textos incluídos na revisão de literatura, seis abordavam efetivamente estratégias didáticas para o ensino da contabilidade a distância, comentados a seguir.

Ferreira (2002), em sua dissertação de mestrado, preocupado com o desempenho dos alunos matriculados no curso de Ciências Contábeis do Unicentro Newton Paiva em Belo Horizonte (MG) com baixo desempenho na disciplina de Matemática Financeira, desenvolveu um site específico para a realização das atividades da disciplina, utilizando ferramentas que possibilitavam aos alunos fazer o download de materiais, revisar os conteúdos estudados, propor e compartilhar resoluções de problemas, interagir com os colegas e os professores e esclarecer suas dúvidas. A conclusão foi de que o site funcionou como um apoio aos alunos da modalidade presencial.

Oliveira e Domingues (2008), por sua vez, estudaram o curso de pós-graduação a distância em Contabilidade Pública e Responsabilidade Fiscal da Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER). O objetivo de pesquisa, qualitativa e exploratória, foi compreender a utilização de rotas de aprendizagem pela instituição. A coleta de dados envolveu informações disponibilizadas no site da faculdade e obtidas com o coordenador do curso, questionário aplicado a alguns professores e alunos e análise das ferramentas do AVA.

As disciplinas, de 60 horas, envolviam: 12 horas de teleaulas em 12 encontros de 60 minutos, com 1 aula por semana; 24 horas de assistência por tutoria (0800, chat, e-mail e/ou web rádio), com 1 encontro por semana de 120 minutos; e 24 horas de realização de atividades no AVA, incluindo leituras recomendadas nas rotas de aprendizagem, exercícios de autoavaliação, pesquisas e fórum de discussão. Em alguns casos, os professores indicavam também uma visita técnica ou entrevista. Um texto escrito pelo professor, proposto como leitura final de reflexão, procurava traçar uma conexão entre os temas discutidos na teleaula e na rota de aprendizagem e os exercícios de autoavaliação.

Oliveira e Domingues (2008) avaliaram o processo como completo, concluindo que as rotas de aprendizagem contribuem para uma aprendizagem efetiva dos alunos.

Souza e Guerra (2007) realizaram um estudo de caso de natureza qualitativa e exploratória, incluindo observação participante, no curso de graduação de Ciências Contábeis da UFMG. Utilizou-se o Moodle para disponibilizar aos alunos atividades focadas na prática profissional, envolvendo Sistemas de Informação (SIs), dos quais os Sistemas de Informações Contábeis (SICs) são um dos componentes. O material didático desenvolvido no projeto envolveu basicamente estudos de casos e planilhas de cálculo para a utilização em atividades práticas e resoluções de exercícios de contabilidade, em sala de aula e em casa, envolvendo a aplicação de SIs. Os autores concluíram que a

utilização dessas ferramentas proporciona um maior aprendizado do aluno de Ciências Contábeis, pois possibilita a conciliação entre teoria e prática, principalmente por serem voltadas à área de negócios.

No mesmo sentido, Souza et al (2010) apresentam um relato de experiência sobre o desenvolvimento de uma atividade prática relacionada especificamente a orçamento operacional, na disciplina de Contabilidade Gerencial no curso de graduação em Ciências Contábeis de uma Universidade Federal de grande porte. A atividade consistiu em um caso prático de uma empresa química, adaptado de um livro-texto de contabilidade gerencial, no qual se utilizaram planilhas eletrônicas do Microsoft Excel em conjunto com ferramentas do Moodle, especialmente wiki e fórum. Modelos de planilhas e instruções eram disponibilizados no Moodle para as atividades.

Foram definidas seis partes fundamentais para a estrutura da resposta para o caso: dados de entrada do caso, em forma de tabelas; objetivos e questões a serem respondidas; memória de cálculo e processamento dos dados; resposta final objetiva para as questões; interpretação (textual) dos resultados; e fundamentação da resposta.

Souza et al (2010) concluíram que mesmo recursos básicos de informática, como o Excel, podem ser utilizados para facilitar o aprimoramento de atividades didáticas de natureza prática no ensino de Contabilidade e Administração na modalidade a distância. Além disso, a utilização de atividades práticas auxilia o estudante no seu desenvolvimento, preparando-o para a atuação no mercado de trabalho. Assim, os professores responsáveis pela elaboração dessas atividades deveriam incorporar novas técnicas de ensino e de aprendizagem, com a utilização de casos práticos.

Souza et al (2011) apresentam os resultados de um trabalho similar ao anterior em uma disciplina presencial de contabilidade gerencial, ministrada no curso de graduação em Ciências Contábeis de uma Universidade Federal de grande porte, que propunha uma atividade prática no Moodle. Novamente, uma

planilha desenvolvida no Microsoft Excel, aplicada à elaboração de demonstrações financeiras, teve como objetivo relacionar SIs com conteúdos específicos da disciplina. Essa atividade envolveu um caso de uma empresa de manufatura no Brasil. Os autores observaram que as interações professor-aluno e aluno-aluno foram reforçadas, contribuindo, assim, para que os alunos tenham contato com atividades práticas do dia a dia.

Por fim, Fernandez e Rigo (2012) apresentam uma abordagem distinta, com a construção, aplicação e avaliação de um objeto de aprendizagem (OA). Os autores partem da constatação de dificuldades dos alunos em relação aos conteúdos de Elasticidade. Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa foi avaliar se um OA poderia contribuir para o processo de ensino e aprendizagem desses conteúdos. Por um período de quatro bimestres, foi realizado um estudo de caso com aproximadamente setecentos alunos de treze turmas dos cursos de graduação a distância em Administração e Ciências Contábeis da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Utilizaram-se os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionário preenchido pelos alunos, questionário sobre conceitos de Elasticidade e fórum de dúvidas.

O objeto de aprendizagem foi construído com o auxílio de professores e de uma equipe de desenvolvimento, contando com recursos multimídia, como animações (envolvendo cenários reais e personagens fictícios gerados por desenho animado), narração em áudio, textos de apoio, gráficos e apresentações de cálculos e interpretações.

Os resultados indicaram que o objeto de aprendizagem contribuiu para maior conhecimento do conteúdo e motivação e interesse para o estudo. Em relação às respostas à questão aberta, os autores afirmam:

Cerca de 84% dos alunos responderam com importantes observações que evidenciam que a ferramenta utilizada proporcionou um melhor entendimento sobre o conteúdo, pois o objeto de aprendizagem estimula as diferentes funções cognitivas dos alunos, é interativo, motiva-os com uma ferramenta diferente das usuais disponíveis e ainda aproxima o conteúdo teórico da realidade, tendo em vista que foi



utilizada uma linguagem clara e exemplos do cotidiano dos alunos. (FERNANDEZ; RIGO, 2012, p. 8).

Um dos alunos, por exemplo, fez o seguinte comentário: “Adorei este novo método, pois foge dos textos, eu particularmente aprendo muito mais com histórias, figuras e exemplos práticos do dia-a-dia.” (FERNANDEZ; RIGO, 2012, p. 8).

Além disso, observou-se uma melhora nas médias comparadas dos alunos para o resultado do questionário nas turmas anteriores ao uso do objeto de aprendizagem, assim como uma diminuição do número de mensagens no fórum de perguntas contendo dúvidas específicas sobre o assunto tratado no objeto de aprendizagem.

Os autores concluíram que a utilização do objeto de aprendizagem foi positiva por parte dos alunos, pois a utilização de uma ferramenta de interface amigável favoreceu o aprendizado, promovendo um maior interesse dos estudantes no conteúdo, que até então apresentavam dificuldade de compreensão e aprendizado.

Como observamos, seis trabalhos apresentaram algumas estratégias didáticas possíveis de serem utilizadas como apoio ao ensino da contabilidade na modalidade a distância: construção de um site (em um momento em que o uso da Internet começava a se tornar mais popular), trilhas de aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem, casos e atividades práticas que associam ferramentas de AVAs e SICs e objetos de aprendizagem. Em todos esses casos, os alunos avaliaram positivamente o uso dessas metodologias de ensino.

Por ser um profissional que trabalha com informações disponibilizadas por SICs, espera-se do contador uma formação sólida em informática e uso de SIs, especialmente porque esses softwares acabam direcionando importantes tomadas de decisão gerenciais. Nesse sentido, uma característica praticamente geral das estratégias utilizadas foi a integração de ferramentas de uso profissional ao AVA, com atividades ligadas à prática.

As pesquisas também demonstraram que o uso de ambientes mais atrativos desperta nos alunos o interesse para a resolução de atividades práticas. As atividades que apresentaram exemplos do cotidiano dos estudantes também geraram maior compreensão da teoria por parte dos alunos.

Entretanto, foi possível detectar a falta de pesquisas empíricas, com avaliações de resultados, grupos de controle e metodologias experimentais ou quase-experimentais. As avaliações das estratégias, em geral, se resumiram à autopercepção da aprendizagem por parte dos professores e alunos, praticamente não incluindo a mensuração dos efeitos das intervenções na aprendizagem.

Além disso, detectou-se a falta de trabalhos mais atuais, já que a educação a distância tem se desenvolvido bastante, paralelamente a novas tecnologias, já mencionadas, como realidade virtual, realidade aumentada, analítica da aprendizagem, plataformas adaptativas e inteligência artificial. Nenhuma dessas tecnologias foi detectada nos textos analisados.

Por fim, apesar do uso do método do caso em alguns trabalhos, não foi identificado o uso de outros tipos de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em games e gamificação, por exemplo. Nem mesmo os princípios do design instrucional, essencial na educação a distância, foram explicitamente utilizados no planejamento das atividades, tampouco teorias voltadas especificamente para a aprendizagem na EaD, como as já mencionadas Teoria da Distância Transacional (MOORE, 2002) e Comunidade de Investigação — Col (GARRISON; ANDERSON, 2000).

## CONCLUSÃO

Este artigo apresentou os resultados de uma revisão de literatura em língua portuguesa sobre metodologias para o ensino da contabilidade na modalidade a distância. Vinte e seis artigos foram lidos na íntegra para extração

de dados, incluindo, na maioria dos casos, percepções de professores e alunos sobre a comparação entre a educação presencial e a distância.

Desses 26 artigos, seis efetivamente apresentavam estratégias didáticas para o ensino da contabilidade. Essas estratégias incluíam: o desenvolvimento de um site; trilhas de aprendizagem em um ambiente virtual de aprendizagem; atividades práticas que combinavam ferramentas do Moodle, planilhas eletrônicas e sistemas de informação contábil; e um objeto de aprendizagem.

Essas inovações pedagógicas foram avaliadas positivamente pelos alunos, mas em geral não foram identificados estudos empíricos que avaliassem os efeitos das intervenções sobre a aprendizagem dos estudantes. Além disso, os princípios do design instrucional não foram seguidos no planejamento das atividades; metodologias ativas, com exceção do método do caso e da aprendizagem colaborativa, não foram utilizadas; tampouco foram utilizadas tecnologias inovadoras, como realidade virtual e aumentada, analítica da aprendizagem, plataformas adaptativas e inteligência virtual.

Como trabalhos futuros, sugere-se que novas revisões sejam realizadas, incluindo outras bases e línguas, para que seja possível avaliar o nível de inovação metodológica e tecnológica no ensino da contabilidade a distância.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC–SP) pelo Auxílio a Pesquisador Individual (AuxPI-PUCSP) concedido ao pesquisador Professor Doutor João Mattar, no segundo semestre de 2019, no âmbito do PIPEq — Plano de Incentivo à Pesquisa da PUC–SP.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Cacilda Soares de. *Educação à distância online: uma proposta pedagógica para expansão do ensino de Ciências Contábeis*. 2008. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. 1. ed. São Paulo: Penso, 2018.

BRASIL. CNE — Conselho Nacional de Educação. CES — Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 15, 28 dez. 2004.

BROWN, Malcolm; MCCORMACK, Mark; REEVES, Jamie; BROOKS, D. Christopher; GRAJEK, Susan. *2020 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*. Louisville, CO: EDUCAUSE, 2020. Disponível em: [https://library.educause.edu/-/media/files/library/2020/3/2020\\_horizon\\_report\\_pdf.pdf?la=en&hash=08A92C17998E8113BCB15DCA7BA1F467F303BA80](https://library.educause.edu/-/media/files/library/2020/3/2020_horizon_report_pdf.pdf?la=en&hash=08A92C17998E8113BCB15DCA7BA1F467F303BA80). Acesso em: 16 jun. 2020.

CAVALCANTI, Carolina Costa; FILATRO, Andrea. *Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

CORNACHIONE JÚNIOR, Edgard Bruno; SILVA, Matheus da. Tecnologia da educação: análises envolvendo experimentos a distância em disciplinas de Cursos de Contabilidade. *Contabilidade Vista & Revista*, v. 13, n. 1, p. 57-92, 2009.

COSTA, Janieiry Queiroga da; SOUZA, Lucio Gemaque; LAMAR, Marcello Victor França Monroe. O nível de aceitação tecnológica com a implantação dos sistemas integrados de gestão de atividades acadêmicas na educação à distância: estudo no Curso de Ciências Contábeis da UFMA. *Brazilian Journal of Development*, v. 5, n. 12, p. 30657-30672, 2019.

FERNANDEZ, Raquel; RIGO, Sandro José. Avaliação da promoção da aprendizagem em Educação a Distância através do uso de um objeto de aprendizagem. *RENTE-Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 10, n. 3, p. 1-10, 2012. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.36464>.

FILATRO, Andrea. *Como preparar conteúdos para EaD: guia rápido para professores e especialistas em educação a distância, presencial e corporativa*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

GARRISON, D. Randy; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, v. 2, n. 2, p. 87-105, 2000.

HARASIM, Linda. *Learning theory and online technologies*. 2nd ed. New York: Routledge, 2017.

HARZING, Anne-Wil; ALAKANGAS, Satu. Google Scholar, Scopus and the Web of Science: a longitudinal and cross-disciplinary comparison. *Scientometrics*, v. 106, n. 2, p. 787-804, 2016.

HOPER EDUCAÇÃO. *Análise setorial da educação superior privada: Brasil 2020*. 13. ed. São Paulo, 2020. Infográfico. Disponível em: <https://www.hoper.com.br/infograficos>. Acesso em: 20 maio 2020.

KENSKI, Vani Moreira (org.). *Design Instrucional para cursos online*. 2. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2019.

MATTAR, João; KOLBE JUNIOR, Armando; SOARES, Juliano Lima; SCHNEIDER, Elton Ivan. O uso do Banco Imobiliário no ensino de contabilidade: revisão de literatura. In: MATTAR, João (org.). *Relatos de pesquisas em aprendizagem baseada em games*. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020. p. 52-61.

MATTAR, João. *Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MOHER, David; LIBERATI, Alessandro; TETZLAFF, Jennifer; ALTMAN, Douglas G.; PRISMA Group. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA Statement. *PLoS Med*, v. 6, n. 7, e1000097, p. 1-6, 2009. DOI: 10.1371/journal.pmed1000097.

MOORE, Michael G. Teoria da Distância Transacional. Tradução de Wilson Azevêdo, revisão de José Manual da Silva. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v. 1, 2002. DOI: <https://doi.org/10.17143/rbaad.v1i0.111>.

NEGRA, Elizabete Marinho Serra; SILVA, Ana Paula Costa E.; MURADAS, Michelle Jordão. Análise de aderência dos currículos do curso de graduação em Ciências Contábeis a distância no Estado de Minas Gerais. *Revista Brasileira de Contabilidade*, n. 192, p. 32-45, 2012.

OKOLI, Chitu. Guia para realizar uma revisão sistemática de literatura. Tradução de David Wesley Amado Duarte. *EaD em Foco*, v. 9, n. 1, p. 1-40, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.748>.

OLIVEIRA, Everaldo Leonel de; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. Tecnologias educacionais no ensino a distância (EAD): análise das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) num curso de pós-graduação em Ciências Contábeis. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 15., 2008, Curitiba. São Leopoldo, RS: Associação Brasileira de Custos, 2008. p. 1-16. Disponível em: <https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/view/1192/1192>. Acesso em: 19 maio 2020.

SOUZA, Antonio Artur de Souza; GUERRA, Mariana. Ensino à Distância: uma experiência com a disciplina de Introdução à Contabilidade no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Minas Gerais. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 7., 2007, Mar del Plata, Argentina. p. 1-16. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/76611>. Acesso em: 19 maio 2020.

SOUZA, Antonio Artur de Souza; LARA, Cynthia Oliveira; LIMA, Lívia Carolina de Matos; GRAZIELLE, Alessandra; CRUZ, Niara Gonçalves da. Utilização de atividades práticas no ensino de orçamento operacional para cursos de graduação em Administração e Ciências Contábeis na modalidade a distância. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 10., 2010, Mar del Plata, Argentina. p. 1-17. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96922>. Acesso em: 19 maio 2020.

SOUZA, Antonio Artur de Souza; OLIVEIRA, Ligiana Ferreira de; TERRA, Ana Cláudia Linhares; GLÓRIA, Laíssa Generoso Lott; XAVIER, Daniele Oliveira. Utilização de atividades práticas no ensino de contabilidade gerencial para cursos de graduação em Administração e Ciências Contábeis na modalidade a distância. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11., 2011, Florianópolis. p. 1-16. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/26004>. Acesso em: 19 maio 2020.

**INTEGRAÇÃO ENTRE A GAMIFICAÇÃO E A ABORDAGEM STEAM NO  
ENSINO DE QUÍMICA**

***INTEGRATION BETWEEN GAMIFICATION AND THE STEAM APPROACH  
IN CHEMISTRY TEACHING***

***INTEGRACIÓN ENTRE EL JUEGO Y EL ENFOQUE STEAM EN LA  
ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA***

*Maria das Graças Cleophas  
mgcp76@gmail.com*

Doutora em Ensino das Ciências  
Universidade Federal da Integração Latino-Americana

**RESUMO**

Promover uma Educação Científica que fomente o surgimento de habilidades e competências necessárias para o século XXI é, sem dúvida, um grande desafio para todos os níveis de ensino. Este artigo visa contribuir com proposições que possam agregar benefícios ao processo de ensino e aprendizagem de Ciências/Química. Para tanto, ele mostra o uso da gamificação no ensino de Química quando integrado a uma abordagem STEAM (termo em inglês para agrupar conhecimentos sobre Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática). Nesta pesquisa é proposto e aplicado um modelo de integração entre a gamificação e a Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática que foi denominado Modelo Didático MASTEAM (MD-MASTEAM). A investigação realizada lança luz sobre pontos que são interessantes para o contexto educacional da atualidade, pois enfatiza a necessidade de propor novas práticas pedagógicas que possam repaginar enfoques tradicionais aplicados em relação a conceitos curriculares empregados no ensino de Química, denota a importância do uso das tecnologias móveis em uma estratégia gamificada e, por fim, enfatiza que a gamificação dos processos de ensinagem de Química, numa perspectiva baseada na abordagem STEAM, é amplamente viável e deve ser incentivada como forma de contribuir com o aumento do engajamento dos

alunos, com a motivação e a promoção de diferentes conhecimentos, habilidades e atitudes.

**Palavras-chave:** Ensino de Química. Gamificação. STEAM.

### **ABSTRACT**

A major challenge for all levels of education is to promote a Science Education that encourages the emergence of skills and competencies needed in the 21st century. This article aims to contribute with propositions that add benefits to the teaching and learning process of Science / Chemistry. It shows the use of gamification integrated with the STEAM (Science, Technology, Engineering, the Arts and Math) approach in Chemistry Education. This research proposes and applies the MASTEAM Didactic Model (MD-MASTEAM), a gamification model integrating Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics. The research indicates interesting points for the current educational context by proposing pedagogical practices that transform traditional approaches of Chemistry Education. It also highlights the importance of using mobile technologies in the gamification strategy. Finally, from the STEAM approach, gamification in Chemistry Education is widely feasible and should be encouraged. Thus, it contributes to enhancing students' engagement and motivation, and the promotion of diverse knowledge, skills, and attitudes.

**Keywords:** Teaching Chemistry. Gamification. STEAM.

### **RESUMEN**

Promover la educación científica que promueva la aparición de habilidades y competencias necesarias para el siglo XXI es, sin lugar a dudas, un gran desafío para todos los niveles de la educación. Este artículo tiene como objetivo contribuir con propuestas que puedan agregar beneficios al proceso de enseñanza y aprendizaje de Ciencia / Química. Con este fin, muestra el uso de la gamificación en la enseñanza de la Química cuando se integra con un enfoque STEAM (término en inglés para agrupar el conocimiento sobre Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas). En esta investigación se propone y aplica un modelo de integración entre gamificación y Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas, que se denominó Modelo Didáctico MASTEAM (MD-MASTEAM). La investigación llevada a cabo arroja luz sobre puntos que son interesantes para el contexto educativo actual, ya que enfatiza la necesidad de proponer nuevas prácticas pedagógicas que puedan renovar los enfoques tradicionales aplicados en relación con los conceptos curriculares utilizados en



la enseñanza de la química, denota la importancia del uso de las tecnologías. móvil en una estrategia gamificada y, finalmente, enfatiza que la gamificación de los procesos de enseñanza de la Química, en una perspectiva basada en el enfoque STEAM, es ampliamente viable y debe fomentarse como una forma de contribuir con el aumento del compromiso de los estudiantes, con la motivación y la promoción de diferentes conocimientos, habilidades y actitudes.

**Palavras clave:** Enseñanza de la química. Gamificación. STEAM.

## INTRODUÇÃO

A busca por propostas didáticas inovadoras no ensino de Ciências não deve ser estanque. Ultimamente é cada vez mais crescente o número de pesquisas e de relatos que visam agregar benefícios ao processo de ensino e aprendizagem das ciências naturais. Em direção a uma educação inovadora, certamente, se encontram às Metodologias Ativas – MA. Há, na contemporaneidade, um leque amplo de MA que objetivam garantir sucesso para a educação científica. Assim, todas elas estão inerentemente atreladas a um `movimento disruptivo´ em prol da construção de aprendizagens necessárias para o século XXI, que sejam capazes, sobretudo, de fomentar diferentes habilidades próprias oriundas deste século, tais como resolução de problemas, colaboração, autonomia, flexibilidade, comunicação, pensamento crítico, criatividade, etc.

No bojo desse movimento, indubitavelmente, se encontram as tecnologias. Estas, sem dúvida alguma, vêm conduzindo novos ritmos para a sociedade e, também, para o contexto educacional. Para Alves e Sousa (2016, p. 43), as tecnologias “[...] propiciam o surgimento de formas diferentes de conhecer e de estabelecer relações que permitem a expressão das ideias por

meio de distintas linguagens e da construção do pensamento”. É importante considerar que o `movimento disruptivo´ impõe à educação do século XXI novas formas de ensinar e de aprender, remetendo-a, dessa forma, à necessidade plural dos sujeitos em dominar linguagens e edificar conhecimentos.

De acordo com Churchill, King e Fox (2013), os desenvolvimentos tecnológicos e sociais contemporâneos exigem a transformação de práticas educacionais. Ainda, na perspectiva desses autores, os professores e as escolas não são mais fontes de conhecimento que abarrotam os estudantes de informação. Em vez disso, seu papel principal é equipar os alunos com novos letramentos, com competências para o uso produtivo das tecnologias e com bases disciplinares específicas do conhecimento conceitual. Daí surge a necessidade de promover mediações que possam incorporá-las nas práticas pedagógicas com vistas à promoção de letramentos que são fundamentais para a construção de habilidades próprias ao século XXI.

Entre os diversos letramentos, o letramento digital móvel, impulsionado pela emergência da internet, se faz amplamente necessário perante as discussões sobre as Metodologias Ativas (MA), pois, em sua grande maioria, as práticas pedagógicas que visam a aprendizagem ativa estão ancoradas ao *mobile learning* (*m-learning*, ou seja, aprendizagem móvel). Esse tipo de aprendizagem que ocorre pelo uso dos dispositivos móveis (a citar, como exemplo, *smarthphones* e *tablets*), ocorre quando os alunos têm acesso às informações a qualquer hora e em qualquer lugar por meio de tecnologias móveis para realizar atividades autênticas no contexto de seu aprendizado (MARTIN; ERTZBERGER, 2013). Em direção à defesa da intrínseca relação do *m-learning* ao desenvolvimento de habilidades necessárias para o século XXI, Hughes e Edwards (2012) afirmam que os dispositivos móveis podem ser usados para

ampliar as pedagogias e desenvolver habilidades de pensamento crítico e criatividade<sup>1</sup>.

Toda essa discussão sobre letramento, *m-learning* e habilidades do século XXI são pertinentes para abarcar o contexto das metodologias ativas. Vale frisar, contudo, que atualmente são citadas na literatura várias formas de definir o termo “metodologias ativas”. Neste artigo, porém, abraçaremos apenas a definição dada por Valente, Almeida e Geraldini (2017, p. 464), ou seja, as metodologias ativas são “[...] situações criadas pelo professor com a intenção de que o aprendiz tenha um papel mais ativo no seu processo de ensino e aprendizagem”. Moran (2015) argumenta que essas metodologias devem ser consideradas pontos de partida, visando assim avançar para processos mais adiantados de “[...] reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (p. 18).

Acreditamos ser agora pertinente definir o que entendemos por Metodologia Ativa – MA. Pois, é muito comum, na literatura, encontrarmos significados terminológicos que tratam das MA como sendo sinônimo da aprendizagem ativa. Assim, as MA, a depender do discurso e contexto, se apresentam como algo prático ou meramente como uma atividade cognitiva (MAYER, 2004). Por certo é naturalmente perceptível a inerente relação das MA com a Aprendizagem Ativa – AA, pois a aplicação de estratégias, de recursos ou de ferramentas que estejam ancorados nas MA tendem a afunilar para uma aprendizagem mais ativa no que se refere à cognição dos sujeitos. Segundo Prince (2004), as atividades práticas de aprendizado ativo melhoram a aprendizagem dos alunos, ou seja, o uso do método de aprendizado ativo,

---

<sup>1</sup> É importante destacar que geralmente é necessário utilizar *sites* e plataformas para construir práticas pedagógicas pautadas no uso do *m-learning*, ou seja, inicialmente se deve desenhar a atividade e elaborá-la em *sites* e/ou plataformas que, posteriormente, serão utilizados para promover a integração com o uso dos dispositivos móveis durante a execução da atividade.

segundo Bot et al. (2007), pode ser mais eficaz na promoção do entendimento conceitual em comparação aos métodos tradicionais (HAKE, 1998).

Diante dos aspectos aqui explicitados, consideramos que a MA pode ser entendida como um sequenciamento de atividades, estratégias ou abordagens que orienta o "passo a passo" visando a promoção de aprendizagens. Assim, é nesse contexto de (re)elaboração de novas práticas que, recentemente, temos observado uma crescente evolução sobre as possibilidades de promoção de um ensino que possa ser capaz de contribuir com uma aprendizagem mais eficaz dos alunos sob a égide das singularidades pertencentes à MA. Entre as diversas possibilidades estão o *Peer Instruction* (Ensino por Pares), *Just-in-Time Teaching* (Ensino sob Medida), *Project-Based Learning* (Aprendizagem Baseada em Projetos), *Problem Based Learning* (Aprendizagem Baseada em Problemas), *Maker Movement* (Movimento "Faça Você Mesmo"), *Blended Learning* (Ensino Híbrido), *Flipped Classroom* (Sala de Aula Invertida), *Game Based Learning* (Aprendizagem Baseada em Jogos), *Bring Your Own Device - BYOD* (Traga seu Próprio Dispositivo), *Design Thinking* (Modo de Pensar do *Design*), *Challenge Based Learning* (Aprendizado Baseado em Desafios), Grupo de Observação e de Verbalização (GV/GO), Gamificação, entre outras estratégias e/ou abordagens.

Em face ao exposto, este artigo apresentará uma proposta de gamificação como forma de engajar alunos e, desse modo, permitir que distintas alternativas de ensino possam ser mobilizadas para criar soluções para resolver problemas atrelados a um contexto específico da Química com foco na abordagem STEAM. Nesse viés, as questões de investigação norteadoras desta pesquisa são: 1) Quais evidências empíricas são obtidas com a atividade gamificada envolvendo a abordagem STEAM? 2) Pode haver relação entre a abordagem STEAM e a gamificação?

### **A gamificação nos processos de ensinagem**

A gamificação ganhou simpatizantes apenas a partir do ano de 2010, embora o termo tenha sido cunhado em 2003 por Nick Pelling, um entusiasta por programação de computadores (DOYLE, 2011). De um modo simples, a gamificação é baseada no uso de elementos do *design* de *videogame* em contextos que não são jogos, visando, assim, tornar um produto, serviço ou aplicativo mais divertido, atraente e motivador (DETERDING et al., 2011). A gamificação é uma transposição dos elementos constituintes dos jogos (digitais) para uma atividade didática orientada, mas ela não é um jogo. Entre as duas atividades há, porém, convergências, pois tanto a gamificação quanto o uso dos jogos para fins educacionais exigem um planejamento detalhado antes de serem aplicados. A inserção dos elementos dos jogos em situações não convencionais (PRINCE, 2013) em um contexto educacional pode levar a promover espaços para a construção de aprendizagens mais efetivas para os indivíduos. O Quadro 1 abaixo foi adaptado do livro "*Gamification - Como Criar Experiências de Aprendizagem Engajadoras. Um Guia Completo. Do Conceito à Prática*". Ele mostra algumas particularidades entre os jogos e a gamificação, ressaltando as suas diferenças.

**Quadro 1** - Algumas diferenças entre jogos e gamificação.

<b>Jogos (digitais)</b>	<b>Gamificação</b>
Sistema fechado, definido por regras e objetivos	É um sistema que apresenta tarefas, podendo gerar pontos e recompensas
A recompensa pode ser exclusivamente intrínseca, o que significa dizer que o jogo acontece pelo jogo em si	É mais simples e menos custoso de desenvolver
Perder é uma possibilidade real	Perder pode ou não ser possível dependendo do que se deseja alcançar, uma vez que está em busca da promoção da motivação em fazer alguém realizar algo específico que

	esteja atrelado a um contexto de aprendizagem
O conteúdo é formatado para moldar-se a uma história e cenas do jogo	Características e estética de <i>games</i> são adicionadas sem alterações sensíveis de conteúdo
É sempre voluntário, ou seja, o jogador pode escolher jogar ou não	Quando utilizada como estratégia instrucional, participar da atividade gamificada não é uma opção. É preciso planejar o desenho da atividade para conseguir o engajamento, mesmo não sendo uma situação voluntária
Entre as diversas tipologias, é enquadrado dentro do universo dos jogos sérios (consiste no uso de um jogo propriamente dito, já existente ou criado com o objetivo de aprender (BIEL; JIMÉNEZ, 2016))	Também objetiva o aprendizado, porém não requer o uso de jogos (BIEL; JIMÉNEZ, 2016). Usa recompensas e pontuações para promover a motivação extrínseca frente a uma tarefa.
Precisa de um <i>design</i> arrojado para incluir a abordagem STEAM em seu escopo	Favorece a inserção da abordagem STEAM, pois é mais fácil multifacetar as tarefas que compõem a atividade gamificada
Geralmente, os objetivos são compostos por desafios mais longos, exibidos em formatos de níveis.	A “gamificação segmenta grandes objetivos em desafios menores e mais práticos” (BURKE, 2015, p. 12)
É considerado uma tecnologia educacional.	Gamificação não é uma tecnologia, é uma forma de resolver problemas (MARCZEWSK, 2013).

Fonte: Adaptado de Alves (2015).

Constatamos que não há apenas diferenças. Existem muitos pontos consonantes entre os jogos digitais e a gamificação. Como exemplos, pode-se mencionar que: i) ambos agregam melhores resultados em termos de ganhos cognitivos dos alunos, ii) os jogos e a gamificação não devem ser utilizados como uma instrução completa, e sim como uma estratégia adicional para as práticas pedagógicas, iii) ambos podem utilizar as tecnologias, porém a gamificação gera espaços mais propícios para a utilização das tecnologias digitais móveis, iv) as duas estratégias utilizam recursos da *Web 2.0*, v) podem ser usadas como método de avaliação de aprendizagem, vi) são tidos como métodos ativos para

a aprendizagem, vii) ambas as estratégias podem ser utilizadas em todos os níveis educacionais, viii) contribuem na construção e/ou no fortalecimento de habilidades e de competências necessárias para o século XXI, ix) são idealizados em torno de desafios, entre outros pontos.

Talvez uma, entre as várias vantagens em utilizar a gamificação para os processos de ensinagem, esteja vinculada à forma como o conteúdo ou tema pode ser multifacetado (KINGSLEY; GRABNER-HAGEN, 2017), podendo permitir uma instrução de caráter multidisciplinar, a depender, apenas, da criatividade de quem elabora a estratégia gamificada. Também, por meio da gamificação, é possível proporcionar um escalonamento gradual na apresentação da complexidade dos problemas inseridos na atividade, permitindo, assim, que alunos avancem progressivamente em direção a uma maior capacidade cognitiva. Outro ponto, crucialmente importante, é o da motivação, pois a gamificação pode aumentar a motivação intrínseca e promover ganhos de desempenho (MEKLER et al., 2017) em atividades com finalidades educacionais. Ainda, de acordo com Pérez (2016), em uma atividade gamificada é necessário regular a forma correta de motivar as pessoas levando-se em conta a motivação intrínseca (inata à pessoa) e a motivação extrínseca (externa à pessoa).

Nesse mesmo cenário, Donna (2015) defende que a gamificação promove o engajamento e conduz comportamentos ideais, tornando as experiências divertidas, motivadoras e recompensadoras. Além disso, construir um desenho curricular baseado nos princípios da gamificação ajuda a manter o interesse dos alunos, evitando que o processo de ensino e aprendizagem se torne "chato" ou desinteressante (ORTIZ-COLÓN; JÓRDAN; AGREDA, 2018). Nessa direção, uma pesquisa realizada por Aznar Díaz et al. (2017), sobre as percepções de futuros professores, mostrou que os participantes (n=197) estavam totalmente

convencidos de que a gamificação é uma ferramenta muito estimulante para os alunos, pois os motiva a trabalhar em sala de aula.

A gamificação pode ser considerada uma estratégia nova para o ensino das ciências naturais. É importante ressaltar que a gamificação utiliza elementos do jogo, tais como sistemas de pontos, quadros de líderes, *feedback* e recompensas para encorajar e alcançar objetivos (BHARAMGOUDAR, 2018). Prontamente, quando aplicada a contextos pedagógicos, se configura em um processo que está relacionado ao pensamento dos jogadores e às técnicas de jogo para atrair usuários e resolver problemas (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011). Efetivamente, a gamificação pode contribuir com os quatro pilares da educação sugeridos pela Unesco (2010), ou seja, os sujeitos devem aprender a conhecer, a aprender a fazer, a aprender a ser e a aprender a viver juntos. Nesse prisma, a gamificação apresenta elevado potencial para favorecer uma educação científica híbrida, disruptiva e colaborativa, promovendo situações autênticas de aprendizagem (KINGSLEY; GRABNER-HAGEN, 2015), em convergência com as premissas estabelecidas em prol dos resultados esperados para uma educação do século XXI.

Outro aspecto interessante que deve ser abordado diz respeito às teorias de aprendizagem que podem ser utilizadas para identificar elementos que justifiquem/expliquem como a gamificação contribui para a aprendizagem dos sujeitos. Notadamente, dois enfoques teóricos parecem demonstrar um maior êxito perante essa façanha. Um deles se refere ao Behaviorismo e o outro, ao Cognitívismo. Numa visão behaviorista, a gamificação pode ser compreendida como um *start* para obter um reforço positivo que levará a mudanças de comportamento. Numa ótica cognitivista, entretanto, as mudanças de comportamento observadas não representam evidências contundentes de que houve construção de conhecimentos. Nesse viés, Flores (2017) enfatiza que o



Behaviorismo está relacionado ao que as pessoas fazem (comportamento), já o Cognitivismo se preocupa com os estados mentais, ou seja, com o que acontece internamente com os sujeitos. De todo modo, pode-se inferir que uma atividade gamificada promove motivações (intrínseca e extrínseca), existindo, assim, na concepção de Burke (2015, p. 49), “[...] uma linha de visão clara entre motivação e aprendizado”.

No tocante às possibilidades de desenhos para aplicar a gamificação na educação, existem na literatura alguns modelos. Em particular, duas investigações nos chamam atenção. A primeira, Mohamad, Salam e Bakar (2017) defendem que a aplicação seja realizada guiando-se em cinco itens, i) entender o público-alvo e o contexto, ii) definir os objetivos de aprendizagem, iii) estruturar a experiência, iv) identificar os recursos disponíveis e v) aplicar elementos da gamificação. Os elementos constituintes da gamificação são diversos e originados dos jogos digitais, conforme já explanado. Entre eles estão a narrativa, recompensas, competição, progresso, *feedback*, desafio, colaboração, exploração, tema, questões, etc. É fundamental ter em mente que alguns elementos apresentados podem ser adaptados, suprimidos e outros podem adicionados, no entanto essas ações não devem descaracterizar a estrutura da gamificação. A segunda investigação, realizada pelas autoras Kingsley e Grabner-Hagen (2017), atribuiu um sequenciamento para a aplicação da gamificação em sala de aula, sequenciamento apresentado em dez passos:

1. Escolha uma unidade curta para gamificar. Recomenda-se planejar uma semana de instrução.

2. Selecione termos-chave para a sua unidade. Considerar tanto palavras específicas do conteúdo quanto palavras acadêmicas de alta utilidade (duráveis).

3. Decida sobre os objetivos de aprendizado da unidade. Considerar que lições ou atividades ajudarão os alunos a atingir essas metas.

4. Desenvolva as missões. Primeiro, revisar as atividades que foram usadas no passado para ensinar e envolver os alunos. Converter essas lições em missões, incorporando elementos de *design* de jogos. Explorar aplicativos, jogos e ferramentas *on-line* que podem ser incluídos em missões. Fornecer missões extras para permitir que o aluno escolha.

5. Determine os valores de pontos para missões com base no esforço e no conhecimento requeridos. Decidir quantos pontos os alunos devem alcançar para ganhar o jogo.

6. Organize as missões em níveis alinhados à estrutura de taxonomia revisada de Bloom.

7. Decida sobre as avaliações. Um questionário ou `desafio-chefe` pode ser aplicado em cada nível (função formativa) ou somente no final (função somativa).

8. Crie uma linha de história que deve ser ajustada ao currículo. Ser imaginativo. Incluir ideias de alunos para tópicos ou temas.

9. Elabore símbolos visíveis (emblemas, prêmios, barra de progresso) que mostrem aos alunos o progresso deles em direção aos objetivos de aprendizado. Fornecer isso ao longo da atividade.

10. Diverta-se!

Por fim, neste artigo optamos por construir uma atividade gamificada adaptando a estrutura proposta por Langendahl, Cook e Mark-Herbert (2016) e que será apresentada adiante, no decorrer da descrição da metodologia utilizada nesta pesquisa.

**Promovendo a integração da abordagem STEAM por meio da gamificação**

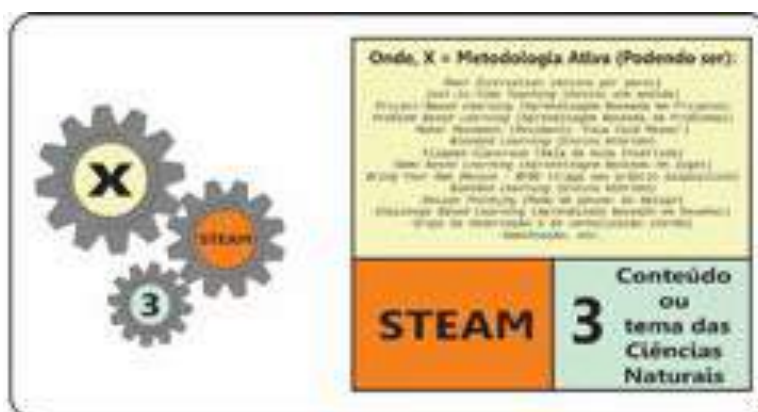
Como foi mencionado anteriormente, promover mudanças curriculares é primordial para seguir as transformações sociais que estão sendo acompanhadas pelo ritmo acelerado das novas tecnologias. Nesse ínterim, surgem novas discussões e perspectivas que visam contribuir com inovações pedagógicas. É nesse âmbito inovador que surge a abordagem STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) como um novo paradigma transdisciplinar. Ela pode ser entendida como uma integração de conhecimentos de áreas distintas que podem ser aplicados durante uma instrução ou construção de um projeto educacional. Entretanto, no contexto da educação brasileira, as discussões ainda são incipientes. Cook, Bush e Cox (2017) ressaltam que a importância do STEAM está centrada em sua capacidade de cruzar várias áreas de conhecimento e poder atender a distintos tipos de alunos. Já para Nargund-Joshi e Bragg (2017), a abordagem STEAM pode desenvolver o entendimento dos alunos sobre a evolução de diferentes invenções dentro de seus contextos científicos e sociais.

Inquietantemente, a inserção da abordagem STEAM não é tão simples, pois exige um estabelecimento de um planejamento que consiga abarcar em sua totalidade as grandes áreas imbuídas no STEAM. Entretanto, a junção da criatividade e com olhar não limitado para os conteúdos pode garantir a transversalidade desses conteúdos para um viés mais rico em termos de construção de conhecimentos. Trata-se, sobretudo, de quebrar as visões compartimentadas sobre um determinado tema e ser capaz de enxergar a sua inter-relação com as grandes áreas que compõem o STEAM. Keane e Keane (2016) vão além ao informar que o STEAM cultiva novos conhecimentos, habilidades e valores derivados da conscientização, do desenvolvimento da compreensão e do teste de ideias através da criação. Seguramente, uma educação que visa atender às necessidades do século XXI precisa também

fomentar a construção e aplicações de desenhos pedagógicos pautados na abordagem STEAM, visando obter resultados positivos perante a aprendizagem dos sujeitos.

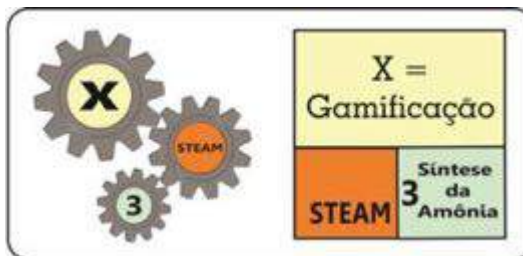
Nesse contexto, construir desenhos pedagógicos que integrem a abordagem STEAM e que sejam eficazes para promover espaços para a aquisição de aprendizagens transdisciplinares, isso é algo bastante desafiador. É nessa vertente que surge a proposta deste artigo, pois defendemos que a abordagem STEAM pode ser incorporada aos desenhos pedagógicos por meio da gamificação. Na realidade, percebe-se que a construção desse desenho pedagógico pode ser entendida como uma proposição de uma sequência didática para o ensino de ciências da natureza, o qual representa um enlace entre as inúmeras possibilidades que fazem parte das MA e da abordagem STEAM. De um modo geral, a proposta pode ser observada na Figura 1, contudo, no caso específico deste artigo, foi elaborada a Figura 2 para exemplificar a proposta aplicada.

**Figura 1** - Proposta de integração entre a MA e o STEAM.



Fonte: Elaborada pela autora.

**Figura 2** - Proposta de integração entre a gamificação e o STEAM.



Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 1 mostra que qualquer uma das estratégias metodológicas que fazem parte das MA pode ser utilizada para promover uma abordagem STEAM. Desse modo, a figura em questão, exibe um aspecto macro do nosso modelo proposto e a Figura 2, um aspecto micro para o contexto investigado por meio da utilização do referido modelo. Para a proposta apresentada, estamos nomeando-a de Modelo Didático MASTEAM (MD-MASTEAM), ou seja, a proposta constitui uma maneira de guiar os professores de ensino de ciências da natureza que tenham interesse em utilizar, em uma práxis docente, as MA e a abordagem STEAM. É prudente ressaltar, no entanto, que a seleção do conteúdo ou tema deve, obrigatoriamente, demonstrar a sua relação com Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática.

Com efeito, percebe-se, que é fundamental ter em mente que a proposta denominada MD-MASTEAM pode ser aplicada com qualquer atividade, estratégia ou abordagem que faça parte do leque das opções metodológicas com viés ativo. No caso deste artigo, estamos usando a gamificação, porém a proposta é ancorável a qualquer metodologia ativa, conforme já informado. A integração da gamificação com o STEAM pode facilitar a forma como os alunos enxergarão a inter-relação dos conteúdos e, ainda, perceber que elas estão intrinsecamente entrelaçadas no mundo real. Apesar disso, para que isso aconteça, é imprescindível possuir objetivos claros de aprendizado, uma seleção

cuidadosa de termos-chave e a transformação de atividades em desafios de busca (KINGSLEY; GRABNER-HAGEN, 2018).

## METODOLOGIA

A investigação aqui apresentada consiste de um estudo empírico sobre a gamificação aplicada ao ensino de Química com foco na abordagem STEAM. Optou-se em não atribuir uma caracterização específica para estabelecer o seu rigor metodológico, mas, sobretudo, “a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos” (ANDRÉ, 2013, p. 96). A proposta elaborada foi aplicada em um *workshop* contendo 19 participantes (alunos de graduação, professores, etc.) sobre o uso de dispositivos móveis utilizados no ensino de Química. Os resultados que serão apresentados são oriundos das observações realizadas e registradas em um diário de campo pela professora responsável pela proposta.

### Desenho da proposta e as suas características

A atividade foi desenhada, conforme mencionado anteriormente, seguindo o modelo de estrutura gamificada proposto por Langendahl, Cook e Mark-Herbert (2016), que se encontra representada na Figura 3, abaixo.

**Figura 3** - Estrutura de gamificação: elementos de superfície, dinâmica subjacente e experiência.



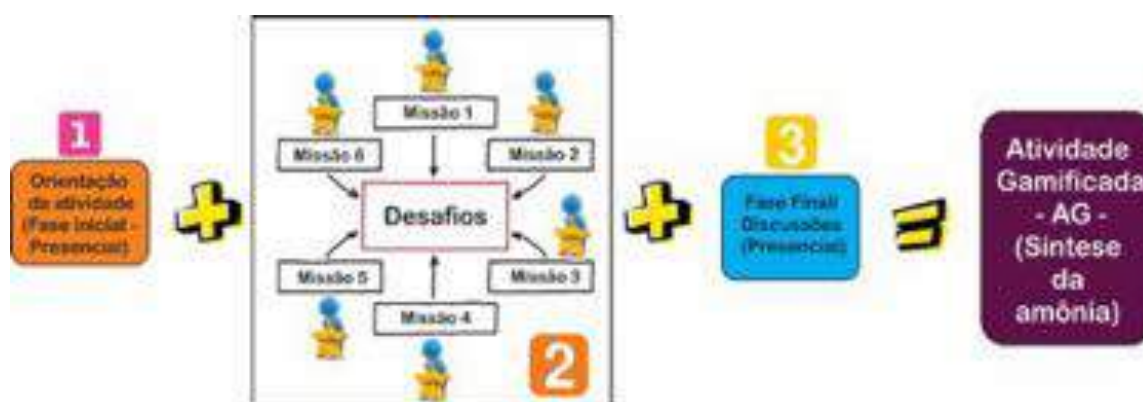
Fonte: Adaptada de Langendah, Cook e Mark-Herbert (2016).

De um modo resumido, a atividade gamificada – AG foi desenhada levando-se em consideração a estrutura apresentada no modelo acima, seguindo uma organização hierárquica. Apenas o item ‘Distintivos/medalhas’ não foi contemplado no desenho desta proposta. Para o desenho da proposta, utilizamos o esquema apresentado pela Figura 1. Desse modo, foi definida a MD-MASTEAM e, posteriormente à escolha de um conteúdo relacionado à química ("síntese da amônia", no caso). A duração completa da atividade foi de 26 horas e durante esse período foram intercalados dois encontros presenciais com os participantes do *workshop*.

A AG sobre a síntese da amônia pode ser observada na Figura 4. Toda a atividade foi realizada em grupo. Foram constituídos três grupos de alunos. Genericamente, as atividades foram divididas em duas partes: realizadas à distância (fase 2) e de modo presencial (fases 1 e 3). Excetuando-se a etapa 1, todas as outras tiveram desafios que foram pontuados. Para cada atividade não realizada, o grupo recebia punição que consistia na retirada de pontos já obtidos. Os desafios que compuseram a etapa 2 foram realizados à distância, ou seja, a professora responsável pela atividade expedia as tarefas por diferentes meios de comunicação, em especial, pelo WhatsApp e por e-mail, mas também pelas

redes sociais (Facebook, Instagram e Twitter). Para cada problema resolvido (desafios) pelos grupos eram enviadas mensagens de incentivo ou de orientação. De modo semelhante, para que os grupos acompanhassem de perto o seu desempenho ao longo da atividade, as pontuações parciais, bem como o sistema de classificação geral, eram enviados (em *prints*) para o WhatsApp dos grupos. Para esse fim foi utilizado o aplicativo Ranking Manager.

**Figura 4** - Atividade Gamificada (AG) sobre a síntese da amônia.



Fonte: Elaborada pela autora.

Sob a ótica da colaboração, a ideia principal da atividade era fazer com que nenhum participante ou grupo desistisse da AG. Por isso, em todas as etapas aspectos colaborativos foram observados de modo acentuadamente frequente. Objetivando proporcionar um ambiente de imersão com a narrativa da AG foi criada uma chamada inicial (Figura 5). A Figura 6 mostra os tipos de mensagens de incentivo/alerta que eram enviadas para os grupos. Além das mensagens que atuavam como *feedback* em relação ao desempenho dos grupos, outras informações eram enviadas como forma de orientação para a realização da tarefa/desafio. Como se tratava da síntese da amônia, foi utilizada a caricatura do químico alemão Fritz Haber. As imagens foram produzidas com auxílio do aplicativo Bitmoji. O Quadro 2 exhibe as características gerais envolvidas em cada uma das etapas.



Figura 5 - Chamada inicial para a atividade (narrativa).



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 6 - Mensagens de incentivo/alerta. "1". Em caso de acerto cumprimento (acerto) da tarefa. "2". Em caso de erro. "3". Após refeita à atividade.



Fonte: Elaborada pela autora.

**Quadro 2 - Etapas constituintes da AG e as suas características.**

Etapa	Descrição	Conhecimentos químicos mobilizados	Classificação dos conteúdos de acordo com Coll, Pozo, Sarabia e Valls (1992) em "conceituais" (Con), "procedimentais" (Pro) e "atitudinais" (At)	Presença das áreas de conhecimento que compõem o STEAM (Ciência (C), Tecnologia (T), Engenharia (E), Artes (A) e Matemática (M))	Ferramenta/Estratégia/Técnica
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizada presencialmente;</li> <li>- Apresentação da narrativa</li> <li>- Formação dos grupos e definição de um nome para cada um;</li> <li>- Informação sobre as redes sociais elaboradas para a atividade (Facebook, Twitter, Instagram);</li> <li>- Criação de uma <i>hashtag</i> para a atividade</li> <li>- Indicação de leitura (artigo): "O ensino de equilíbrio químico a partir dos trabalhos do cientista alemão Fritz Haber na síntese da amônia e no programa de armas químicas durante a Primeira Guerra Mundial";</li> <li>Indicação do vídeo: "Produção da amônia"</li> </ul>	Conhecimentos fundamentais da química; equilíbrio químico, reações químicas, história da química.	Con, Pro e At	C e T	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de artigo;</li> <li>- Vídeo;</li> <li>- Dispositivos digitais móveis</li> </ul>

2	Desafio 1. Garimpagem na internet	Conhecimentos fundamentais da química	Con, Pro e At	C, T, A	- Pesquisa orientada; - Dispositivos digitais móveis
	Missão 2. Mistério	Fórmulas químicas; ligações químicas	Con e Pro	C e T	- Decifrar códigos; - Resolver problemas; - Dispositivos digitais móveis
	Missão 3. Feito à mão	Reações químicas; Processos químicos; Gases; Cinética química, etc.	Con e Pro	C, T e E	- Fluxograma; - Desenho - Dispositivos digitais móveis
	Missão 4. Desafio bônus extra	História da química	Con, Pro	C	- Resolver problemas - Dispositivos digitais móveis
	Missão 5. Momento criatividade	Ligações químicas; Geometria molecular	Pro	C e T	- Dispositivos digitais móveis; - Fotografia
	Missão 6. Caça-tesouro	Reações Químicas; Estequiometria	Con, Pro e At	C, T e E	- Resolver problemas; - Dispositivos digitais móveis;
	- Realizada presencialmente; - Inserção de novas missões;	Reações químicas; estequiometria, Equilíbrio químico;	Con, Pro e At	C, T, E e M	- Caça-palavras; Cruzadinha; Quizzes; Resolução

3	- Discussão geral sobre a atividade experienciada pelos participantes	História da Química; Conhecimentos fundamentais da química; Cinética Química, termoquímica			de problemas; Bingo químico; Dispositivos digitais móveis.
---	---	--	--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora.

No que se refere aos materiais/recursos utilizados no desenvolvimento da AG em suas três etapas, foi construída uma tabela que detalha os recursos/materiais que foram utilizados para em cada etapa da AG. Alguns dos aplicativos que serão descritos possuem integração com plataformas. Devido a isso, as atividades são elaboradas inicialmente nessas plataformas *on-line*, que, posteriormente, fazem a integração com os aplicativos. É importante destacar também que todos os *posts* idealizados foram construídos com o uso de uma ferramenta gratuita e de fácil manuseio, que permite a elaboração de *posts* em diferentes formatos. A ferramenta está disponível no *site* <canva.com>. O Quadro 3 exibe a descrição detalhada desses recursos/materiais, apresentados em duas partes, conforme pode ser observado abaixo.

**Quadro 3** - Descrição detalhada dos recursos/materiais utilizados em cada etapa da AG proposta.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES EM TERMOS DOS RECURSOS/MATERIAIS UTILIZADOS		
Etapa	Aplicativo (App) de mensagem (App-M), Aplicativos de redes sociais (App-RS), Aplicativo para auxiliar na construção/desenvolvimento da atividade (AACA), atividade impressa (Impresso)	Informações Complementares
1	Facebook (App-RS); WhatsApp (App-M), Instagram App-RS, Twitter (App-RS)	<a href="http://qnesc.sbg.org.br/online/qnesc40_1/07-RSA-12-17.pdf">http://qnesc.sbg.org.br/online/qnesc40_1/07-RSA-12-17.pdf</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=EmUoOfK8190">https://www.youtube.com/watch?v=EmUoOfK8190</a>

2	Missão 1. Facebook (App-RS); WhatsApp (App-M), Instagram (App-RS)	<a href="http://www.google.com.br">www.google.com.br</a> <a href="https://scholar.google.com.br">https://scholar.google.com.br</a>
	Missão 2. Facebook (App-RS) e WhatsApp (App-M)	<a href="http://www.google.com.br">www.google.com.br</a> <a href="https://scholar.google.com.br">https://scholar.google.com.br</a>
	Missão 3. Facebook (App-RS) e WhatsApp (App-M)	<a href="http://www.google.com.br">www.google.com.br</a> <a href="https://scholar.google.com.br">https://scholar.google.com.br</a>
	Missão 4. Facebook (App-RS) e WhatsApp (App-M)	<a href="http://www.google.com.br">www.google.com.br</a> <a href="https://scholar.google.com.br">https://scholar.google.com.br</a>
	Missão 5. Câmera fotográfica (AACA), Realidade aumentada (AACA) (aplicativo Augment), WhatsApp (App-M) e Instagram (App-RS)	Marcador para realidade aumentada disponível em: <a href="https://www.innovativeeducation.org/uploads/2/0/4/6/20462206/explore_molecules_augmented_reality.pdf">https://www.innovativeeducation.org/uploads/2/0/4/6/20462206/explore_molecules_augmented_reality.pdf</a>
	Missão 6. Qr Code (AACA) (Qr Code Reader) e WhatsApp (App-M)	O aplicativo Qr Code Reader está disponível para sistema operacional iOS e Android.
3	Quiz 1 (kahoot). Uso do dispositivo móvel pelos participantes. Eles tiveram acesso ao Quiz acessando o <i>site</i> do Kahoot e inserindo o código da atividade.	O Kahoot é uma plataforma gratuita que permite construir e aplicar quizzes. É preciso, antes de utilizar a plataforma, fazer um cadastro e, após isso, construir o quis. É gerado um código que dá acesso aos participantes. Para utilizá-lo é necessário um <i>datashow</i> para projetar a plataforma, conexão com a internet. Os alunos também têm que ter acesso à conexão de internet. As questões são temporizadas, com tempo máximo de 120 segundos. Disponível em: <a href="https://kahoot.com">https://kahoot.com</a> .
	Quiz 2 (Plickers). Apenas a professora precisou usar o aplicativo Plickers (AACA) para fazer as leituras dos cartões.	O <i>Plickers</i> é uma ferramenta disponível na versão <i>web</i> e aplicativo para dispositivos móveis. Semelhante ao Kahoot, é preciso também fazer um cadastro. Feito isso, as questões (quizzes) podem ser inseridos na plataforma. A grande vantagem está no equipamento que é necessário, um computador/projetor com o <i>website</i> e um <i>tablet/smartphone</i> com a aplicação <i>mobile (app)</i> . Cabe ao professor imprimir cartões que deverão ser entregues aos alunos. Desse modo, ao projetar as questões, os alunos exibem o cartão com a sua alternativa voltada para cima. O professor, de posse do seu celular e com uso do aplicativo, efetua a leitura dos cartões. Disponível em: <a href="https://www.plickers.com">https://www.plickers.com</a>
	Caça-palavras (impresso). A atividade foi construída com auxílio de um <i>site</i> .	Disponível em: <a href="http://www.lideranca.org/word/palavra.php">http://www.lideranca.org/word/palavra.php</a> .
	Palavra Cruzada (Impresso). A atividade foi construída com auxílio de um <i>site</i> .	Disponível em: <a href="https://www.educolorir.com/crosswordgenerator/por/">https://www.educolorir.com/crosswordgenerator/por/</a> .
	Bingo (Impresso) + BomboBingo (AACA). Nesta	1. Construção das cartelas. As cartelas foram padronizadas. Logo, não se tratava de um bingo

	<p>tarifa, a professora espelhou a tela do seu celular no <i>datashow</i> acoplado a um <i>notebook</i>. O aplicativo para efetuar o espelhamento foi o <i>screen stream</i> (AACA). Para efetuar o espelhamento, foi preciso conexão com a internet. Após o espelhamento de tela, foi usado o Bombo Bingo para sortear os números que seriam utilizados pelos alunos para completar suas cartelas.</p>	<p>convencional, pois nelas constavam os símbolos dos elementos químicos. A desvantagem é que a padronização é paga (\$10 dólares). Disponível em: <a href="https://myfreebingocards.com">https://myfreebingocards.com</a>.</p> <p>2. Para sortear os números (que representaram os números atômicos dos elementos químicos), foi usado o app "BomboBingo". O aplicativo está disponível para sistema operacional iOS e Android.</p>
--	---	--

Fonte: Elaborada pela autora.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das observações coletadas empiricamente sobre o processo de aplicação da AG, foi visto que o tema gerador escolhido para elaborar a AG (síntese da amônia) conseguiu transitar entre as áreas da abordagem STEAM. Houve evidências que denotam o potencial da gamificação para promover uma abordagem STEAM. No caso desta pesquisa, a gamificação atuou como um fio condutor, pois, por meio dos elementos constituintes da gamificação, foi possível idealizar e aplicar um sequenciamento que demonstrou ser eficaz para motivar alunos diante de uma aprendizagem autodirecionada que visava, entre outras coisas, a descoberta.

A Atividade Gamificada, por ser inerentemente lúdica e colaborativa, conseguiu engajar os participantes do *workshop*, pois, não foi constatada nenhuma desistência de integrante dos grupos. A atividade em si demonstrou indícios de que ela contribuiu com a formação dos sujeitos, disseminou a abordagem STEAM e a Metodologia Ativa (em especial, a gamificação),

proporcionou letramentos digitais (sobretudo, o uso dos dispositivos móveis com fins educacionais), ampliou a visão multidisciplinar da Química, contribuiu com o diálogo, com a colaboração, o pensamento crítico dos alunos e também instigou a inteligência coletiva dos participantes em prol da resolução dos problemas.

De um modo específico para o contexto aqui investigado, percebeu-se que é indissociável o uso das tecnologias em um processo de gamificação, pois elas dinamizam ainda mais o processo e acentuam a interação entre os participantes da atividade. Ao longo de toda a atividade, foi notado que a inserção das tecnologias potencializou a motivação dos participantes frente às tarefas que estavam subdivididas em desafios que continham escalonamentos em termos de complexidade cognitiva. Ainda, em relação ao uso das tecnologias, nossas observações corroboram a afirmação dada por Keane e Keane (2016), pois, para eles, o acesso às tecnologias cotidianas cultiva formas de criar, de comunicar e de colaborar. A tríade em questão foi intensamente incentivada pela professora proponente da atividade e correspondida integralmente pelos participantes.

Em relação ao tempo de execução de uma atividade gamificada, percebe-se que ele é moldável à estrutura planejada para a atividade. Assim, uma atividade pode durar alguns minutos, mas também, semanas ou até meses. Nesse caso, no entanto, quanto maior for a duração da atividade, maior será o desafio de manter as pessoas engajadas durante tanto tempo. Nessa hipótese de longa duração, uma ampla diversificação das subatividades pode contribuir com a motivação, sendo pertinente ter em mente que a previsibilidade dessas subatividades ou subtarefas deve ser evitada ao máximo, evitando, assim, um resultado oposto às premissas da gamificação, ou seja, uma atividade monótona e pouco significativa em termos de possibilidades de aprendizagem. No mais, percebemos, de fato, que uma atividade é gamificada se ela fizer uso dos

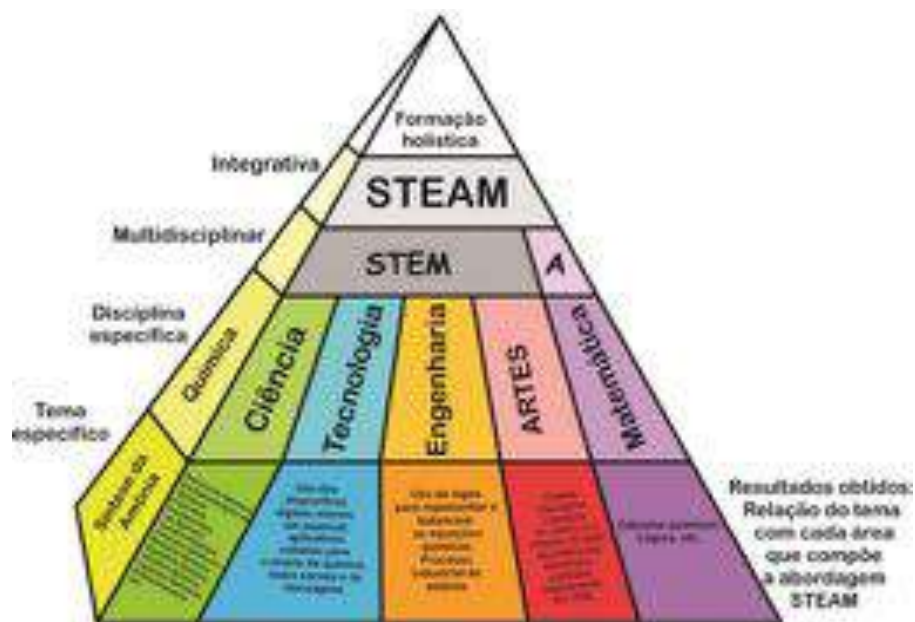
elementos constituintes dos jogos digitais (não é necessário, na íntegra, o uso de todos os elementos, mas a sua grande maioria deve estar presente), apresentar um concatenamento dos objetivos pedagógicos das subtarefas que compõem a atividade e, preferencialmente, utilizar as tecnologias.

Ao contrário dos jogos digitais, a gamificação não requer elevados custos para a sua produção. Na verdade, gamificar um processo de ensinagem pode representar uma alternativa muito viável para os contextos educativos da atualidade, necessitando apenas de um planejamento minucioso e de criatividade para desenhar a proposta que se pretende aplicar e uma prospecção detalhada sobre as possibilidades tecnológicas (aplicativos, plataformas, *sites*, etc.), que podem ser incorporadas à atividade de modo gratuito.

Por fim, visando demonstrar a integração do tema utilizado na AG e a sua integração com o STEAM, foi utilizada a Pirâmide de Yakman (2006), que representa uma abordagem integrativa e holística do STEAM quando aplicada ao currículo. Posto de outra forma, ela fornece uma estrutura/base para proporcionar aprendizagens incorporando às áreas do STEAM. A Figura 7 mostra a pirâmide adaptada para o contexto experienciado nesta pesquisa.

**Figura 7** - Pirâmide da estrutura STEAM contendo os resultados da integração do tema específico (tema gerador) com as áreas do STEAM.





Fonte: Adaptada de Yakman (2006).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, este artigo esmiuçou a necessidade de promover práticas pedagógicas que sejam inovadoras. Para tanto, foi proposto um modelo que integra as metodologias ativas à abordagem STEAM, denominado de Modelo Didático MASTEAM – MD-MASTEAM. Adicionalmente, uma Atividade Gamificada – AG foi devidamente apresentada, mostrando, assim, que gamificar os processos de ensino de Química numa perspectiva baseada na abordagem STEAM não é impraticável, mas, sim, desafiante e gratificante para quem elabora e quem participa da atividade. Mesmo não sendo foco desta pesquisa, observou-se também a sua potencialidade como método avaliativo de aprendizagem, sobretudo a avaliação diagnóstica e formativa.

Com a execução da AG foi possível denotar que a gamificação favoreceu o processo de descoberta, permitiu que os desafios fossem apresentados de modo escalonado no que se refere à sua complexidade, ampliou espaços para

o *feedback* (já que as atividades são divididas em tarefas/etapas), favoreceu o letramento tecnológico, aumentou a motivação para apreender situações novas, fortaleceu a colaboração entre os participantes, entre outros benefícios. Mesmo sendo considerada uma estratégia inovadora para o ensino de Química, a gamificação não invalida o uso de estratégias pedagógicas tradicionais. Pelo contrário, por meio dela é possível flexibilizar e diversificar uma gama variada de estratégias, recursos e ferramentas que podem ser ancoradas em sua estrutura. Cabe observar ainda que a construção de uma atividade gamificada exige um rigoroso planejamento sobre todas as suas etapas que serão integradas a um contexto de aprendizagem, precisando estar convergentemente alinhado à criatividade, pois o seu desenho deve ser capaz de promover aspectos motivacionais, colaborativos, entre outros.

Ainda, em relação à proposta apresentada, a junção da gamificação com o STEAM no ensino de Química demonstrou indícios do seu potencial para desconstruir visões limitadas sobre a inter-relação entre os conteúdos ou temas. Amplia, assim, formas de integrar várias áreas de conhecimento, numa perspectiva transdisciplinar. Cabe destacar que, no concernente ao ensino de Química, esta pesquisa se revela amplamente inovadora, pois não encontramos na literatura artigos que demonstrassem passo a passo como integrar a gamificação e a abordagem STEAM.

Por fim, acreditamos que a proposta gamificada apresentada possa servir de orientação para a construção de novas propostas integrando a gamificação e o STEAM no ensino das ciências da natureza. Ademais, nesta pesquisa, optamos por expor os resultados referentes à experiência observada na construção e aplicação da AG, fornecendo detalhes de como ela foi desenvolvida e os recurso/ferramentas utilizados na ideação da proposta. Em decorrência disso, como limitação deste estudo, temos a não realização da análise do

questionário final aplicado na atividade, o que impossibilitou que os resultados do diagnóstico qualitativo fossem triangulados com os dados coletados nas entrevistas com os alunos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, T. A. S.; SOUSA, R. P. Formação para a docência na educação online. In: SOUSA, RP. et al., Orgs. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais** [online]. Campina Grande: EDUEPB, p. 39-66, 2016.

ALVES. F. **Gamification**. 2ª Edição. São Paulo: DVS Editora, 2015.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

AZNAR DÍAZ, I.; SÁNCHEZ, F. R.; LUCENA, M. A. H.; DE LA GUARDIA, J. J. R. D. Percepciones de los futuros docentes respecto al potencial de la ludificación y la inclusión de los videojuegos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educar*, v. 53, n. 1, p.11-28, 2017.

BHARAMGOUDAR, R. Gamification. **The Clinical Teacher**, v. 15, n. 3, p.268-269, 2018.

BIANCHI, P.; HATJE, M. A Formação Profissional em Educação Física permeada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Pensar a Prática**, v. 13, n. 2, p.291-306, 2007.

BIEL, A. L.; GARCÍA JÍMENEZ, A. "Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza de español". **Actas del I Congreso Internacional de la AEPE**, 2016. Disponível em:  
<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_50/congreso\\_50\\_09.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_50/congreso_50_09.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BOT, L.; GOSSIAUX, P.; RAUCH, C.; TABIOU, S. 'Learning by doing': A teaching Engineering Education. **European Journal of Engineering Education**, v. 30, n.1, p.105-119, 2005.

BURKE, B. **GAMIFY**: How Gamification Motivates People to do Extraordinary Things. EUA: Gartner, Inc. 2014.

CHURCHILL, D.; KING, M.; FOX, B. Learning design for science education in the 21st century. **Zbornik: Institut za Pedagoška Istraživanja**, v. 45, n. 2, p.404-421, 2013.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

COOK, K.; BUSH, S.; COX, R. From STEM to STEAM. **Science and Children**, v. 54, n. 6, p. 86-93, 2017.

DETERDING, S.; KHALED, R.; DIXON, D.; NACKE, L. From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". **Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference**, p. 9-15, 2011.

DONNA, F. Grow motivation through gamification: packaged solutions offer contact centers far-reaching potential. **CRM Magazine**, v. 19, n. 2, p.1-4, 2015.

DOYLE, C. **A Dictionary of Marketing** (Oxford Quick Reference). Oxford University Press; 1 edition, Oxford University Press. p. 436, 2011.

FLORES, E. P. Análise do Comportamento: Contribuições para a Psicologia Escolar. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. XIX, n. 1, p. 115-127, 2017.

HAKE, R. R. Interactive-Engagement vs. Traditional Methods: A Six-Thousand-Student Survey of Mechanics Test Data for Introductory Physics Courses. **American Journal of Physics**, v. 66, n. 1, p. 64–74, 1998.

HUGHES, K. L.; EDWARDS, L. Teaching and learning in the dual enrollment classroom. **New Directions for Higher Education**, n.158, p. 29-37, 2012.

KEANE, L.; KEANE, M. STEAM by Design. **Design and Technology Education**, v., n. 1, p. 61-82, 2016.

KINGSLEY, T. L.; GRABNER-HAGEN, M. M. Gamification: Questing to Integrate Content Knowledge, Literacy, and 21st-Century Learning. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 59, n.1, p. 51-61, 2015.

LANGENDAH, P.; COOK, M.; MARK-HERBERT, C. Gamification in higher education. Toward a pedagogy to engage and motivate. **Working Paper**, p.1-4, 2016.

MARTIN, F.; ERTZBERGER, J. Here and Now Mobile Learning: An Experimental Study on the Use of Mobile Technology. **Computers & Education**, 68, p.76-85, 2013.

MAYER, R. E. Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. **American Psychologist**, v. 59, n. 1, p. 14-19, 2004.

MEKLER, E. D.; BRÜHLMANN, F.; TUCH, A. N.; OPWIS, K. Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance. **Computers in Human Behavior**, v. 71, p. 525-534, 2017.

MOHAMAD, S. N.; SALAM, S.; BAKAR, N. The use of gamification in education Gamification is a use of game design elements in a non-game context to enhance user engagement, 2017. Disponível em <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/01-Deterding-Sicart-Nacke-OHara-Dixon.pdf>>. Acesso em 30 mar. 2020.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, O. E. T. (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. [S.l.]: UEPG, 2015. p. 15-33. v. II.

NARGUND-JOSHI, V.; BRAGG, J. The Stories of Inventions: An Interdisciplinary, Project-Based Unit for U.S. History Students. **Science Teacher**, v. 84, n. 5, p. 54-50, 2017.

ORTIZ-COLÓN, A-M.; JORDÁN, J.; AGREDA, M. Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. **Educ. Pesqui.**, v. 44, pp. 1-17, 2018.

PÉREZ, F. Q. Gamificación y la Física-Química de Secundaria. **Education in the Knowledge Society**, v. 17, n. 3, p. 13-28, 2016.

PRINCE, J. D. Gamification. **Journal of Electronic Resources in Medical Libraries**, v. 10, n. 3, p.162-169, 2013.

PRINCE. M. J. Does Active Learning Work? A Review of the Research. **Journal of Engineering Education**, v. 93, n. 3, p. 223-231.

SOUSA, R. P.; BEZERRA, C. C.; FILOMENA, E. M. S.; MOITA, M. G. S. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

TANGUY, L. Competências e integração social na empresa. In: F. Ropé; L. Tanguy (Orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

YAKMAN, G. STEAM education: An overview of creating a model of integrative education, pupils attitudes towards technology. **2006 Annual Proceedings**, Netherlands, 2006.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by Design**. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Canada: O'Reilly Media, 2011.

INSERÇÃO DE GRADUANDOS EM FISIOTERAPIA NA UTI:  
IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL

*INSERTION OF GRADUATES IN PHYSIOTHERAPY IN THE UCI:  
IMPLICATIONS FOR INTEGRAL TRAINING*

*INSERCIÓN DE GRADUADOS EM FISIOTERAPIA EM LA UCI:  
IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL*

*Naiara Kássia Macêdo da Silva Bezerra*  
[namasil@hotmail.com](mailto:namasil@hotmail.com)

Fisioterapeuta e Docente, Mestre em Ciências  
Unidade de Reabilitação, Hospital universitário da Universidade Federal do  
Vale do São Francisco

*Diogenes Ferreira dos Passos*  
[diogenes.passos@hotmail.com](mailto:diogenes.passos@hotmail.com)

Graduado em Fisioterapia  
Faculdade São Francisco de Juazeiro

## RESUMO

Introdução: As diretrizes curriculares dos cursos de Fisioterapia asseguram uma formação generalista, tornando os estudantes aptos a atuarem em todos os níveis de atenção à saúde. Para promover essa formação, as instituições de ensino estão investindo na inserção de graduandos na prática supervisionada, sendo o ambiente hospitalar um espaço de extrema importância para realização de estágios, contemplando a formação integral, crítica e reflexiva do educando. A experiência no estágio em terapia intensiva proporciona ao acadêmico desenvolver competências técnicas e humanas para atendimento ao paciente crítico, muitas vezes com disfunções múltiplas de órgãos e risco de morte, habilidades essas que são pertinentes à sua formação enquanto fisioterapeuta generalista. Objetivo: Relatar a vivência adquirida no estágio supervisionado de fisioterapia na unidade de terapia intensiva (UTI). Procedimentos Metodológicos: Trata-se de um estudo qualitativo com abordagem descritiva do tipo relato de experiência. A partir da análise das atividades desenvolvidas no decorrer do estágio emergiram categorias temáticas que possibilitaram a apreensão da essência do fenômeno aqui estudado, abrangendo observação da realidade, práticas educativas em saúde, discussões dos atendimentos realizados, dentre

110

outros. Resultados: Houve a oportunidade de lidar com muitas questões que antes eram somente descritas na teoria, relacionadas ao processo de morte, humanização na assistência, cuidados paliativos, morte encefálica, processo de doação de órgãos, trabalho multi e interdisciplinar na tomada de decisões, dentre outros. A experiência evidenciou a importância do estágio para formação generalista, uma vez que promoveu ampliação não apenas de conhecimentos específicos ligados à Fisioterapia e suas respectivas condutas, mas também na construção de um profissional mais humanizado, ético e mais sensível, salientando o processo de cuidar como algo que envolve diferentes saberes na construção de um plano terapêutico. Conclusões: Pôde-se perceber o crescimento vivenciado tanto pelos alunos que demonstraram maior preocupação no cuidar e domínio dos temas nas rodas de conversas quanto da supervisora que se tornou mais próxima das necessidades dos alunos, tentando facilitar o ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino. Humanização. Estágio supervisionado.

## ABSTRACT

**Introduction:** The curricular guidelines of physiotherapy courses ensure general training, making students able to work at all levels of health care. To promote this training, educational institutions are investing in the insertion of undergraduate students in supervised practice, being the hospital environment a space of extreme importance for carrying out internships, contemplating the integral, critical and reflective formation of the student. The experience in the intensive care internship provides the academic to develop technical and human skills to care for the critical patient, often with multiple organ dysfunctions and risk of death, skills that are relevant to their training as a general physiotherapist. **Objective:** To report the experience acquired in the supervised physical therapy internship in the intensive care unit (UCI). **Methodological Procedures:** This is a qualitative study with a descriptive approach of the experience report type. From the analysis of the activities developed during the internship, thematic categories emerged that enabled the apprehension of the essence of the phenomenon studied here, covering observation of reality, educational health practices, discussions of the services provided, among others. **Results:** There was an opportunity to deal with many issues that were previously only described in theory, related to the death process, humanization in care, palliative care, brain death, organ donation process, multi and interdisciplinary work in decision making, among others. The experience showed the importance of the internship for general training, since it promoted the expansion not only of specific knowledge related to physiotherapy and their respective behaviors, but also in the construction of a more humanized, ethical and more sensitive professional. Emphasizing the care process as involving different knowledge in the



construction of a therapeutic plan. Conclusions: It was possible to perceive the growth experienced both by students who showed greater concern in caring for and mastery of topics in the conversation circles, as well as by the supervisor who became closer to the needs of students, trying to facilitate teaching and learning.

**Keywords:** Teaching. Humanization. Supervised Internship.

## RESUMEN

Introducción: Las pautas curriculares de los cursos de fisioterapia aseguran la capacitación general, haciendo que los estudiantes puedan trabajar en todos los niveles de atención médica, para promover esta capacitación, las instituciones educativas están invirtiendo en la inserción de estudiantes universitarios en la práctica supervisada, siendo el entorno hospitalario un espacio de extrema importancia para la realización de pasantías, contemplando la formación integral, crítica y reflexiva del alumno. La experiencia en la pasantía de cuidados intensivos proporciona al académico el desarrollo de habilidades técnicas y humanas para atender al paciente crítico, a menudo con disfunciones de múltiples órganos y riesgo de muerte, habilidades que son relevantes para su capacitación como fisioterapeuta general. Objetivo: informar la experiencia adquirida en la pasantía supervisada de fisioterapia en la unidad de cuidados intensivos (UCI). Procedimientos metodológicos: este es un estudio cualitativo con un enfoque descriptivo del tipo de informe de experiencia. Del análisis de las actividades desarrolladas durante la pasantía, surgieron categorías temáticas que permitieron la comprensión de la esencia del fenómeno estudiado aquí, que abarca la observación de la realidad, las prácticas educativas de salud, las discusiones sobre los servicios prestados, entre otros. Resultados: Hubo una oportunidad para tratar muchos problemas que anteriormente solo se describían en teoría, relacionados con el proceso de muerte, la humanización en la atención, los cuidados paliativos, la muerte cerebral, el proceso de donación de órganos, el trabajo multidisciplinario e interdisciplinario en la toma de decisiones, entre otros. La experiencia mostró la importancia de la pasantía para la capacitación general, ya que promovió la expansión no solo de los conocimientos específicos relacionados con la fisioterapia y sus respectivos comportamientos, sino también en la construcción de un profesional más humanizado, ético y más sensible. Enfatizando el proceso de atención como involucrando diferentes conocimientos en la construcción de un plan terapéutico. Conclusiones: fue posible percibir el crecimiento experimentado tanto por los estudiantes que mostraron mayor preocupación por el cuidado y dominio de los temas en los círculos de conversación, como por el supervisor que se acercó a las necesidades de los estudiantes, tratando de facilitar la enseñanza y el aprendizaje.

**Palabras clave:** Docencia. Humanización. Práticas supervisionadas.

## INTRODUÇÃO

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (2002), as diretrizes curriculares dos cursos de Fisioterapia devem assegurar uma formação generalista, tornando os estudantes aptos a atuarem em todos os níveis de atenção à saúde, desenvolvendo ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação em saúde, viabilizando uma formação básica e sólida tanto em nível individual quanto coletivo. Para promover essa formação, as instituições de ensino estão investindo na inserção de graduandos na prática supervisionada, com o objetivo de fazê-los desenvolver o senso crítico e político advindos de sua experiência. (JESUS, 2017).

O ambiente hospitalar é um espaço de extrema importância para realização dessas atividades supervisionadas, pois oferece a prática em diversas áreas, contemplando a formação integral, crítica e reflexiva do educando. No campo da terapia intensiva, proporciona ao acadêmico desenvolver competências técnicas humanas para atendimento ao paciente crítico, muitas vezes com disfunções múltiplas de órgãos e risco de morte, habilidades essas que são pertinentes à sua formação enquanto fisioterapeuta generalista. (SANTOS & NAZIAZENO, 2017).

Tratando-se especificamente de unidades de terapia intensiva (UTI), de modo geral, ela é descrita como um ambiente insalubre, desgastante e altamente estressante, fortemente marcada pelo frequente contato com a dor, o sofrimento, pacientes terminais e o constante receio de cometer erros. (SILVA, 2010).

Destaca-se ainda as características físicas desse ambiente, marcadas pela presença de ruídos (sons dos aparelhos, vozes dos profissionais, alarmes), o odor do ambiente, assinalado por cheiros de secreções, desinfetantes,

medicações, materiais para curativos, além de ser muito frio, apresentar sempre as janelas fechadas e iluminação fluorescente constante. (SANTUZZI et al., 2013).

Diante de tudo isso, a inserção de graduandos nesse ambiente envolve complexas questões como: o ambiente tecnológico, o processo saúde e adoecimento, as políticas de saúde e, principalmente, a interação com a equipe multiprofissional e o cuidado com o paciente, associados à insegurança, incerteza e ansiedade advindas da experiência desconhecida. (ALVES & COGO, 2014).

Porém, o ambiente hospitalar representa um espaço de extrema importância na graduação em saúde sob várias perspectivas, tanto em relação ao contato clínico quanto às práticas educativas em saúde. Ainda assim, pesquisas realizadas na Europa e na América do Norte têm demonstrado que as práticas educativas não são frequentes no ambiente hospitalar. No Brasil observa-se poucos estudos acerca desse tema, o que se configura como um fato preocupante. (BORGES et al., 2012).

Sobre a atuação fisioterapêutica na UTI, sabe-se que a mesma é extensa e que esse profissional é parte importante do atendimento multidisciplinar, uma vez que atua no atendimento que vai desde a pacientes críticos e graves que necessitam de suporte ventilatório, auxiliando na condução do ventilador mecânico e também na assistência durante a recuperação pós-cirúrgica com o objetivo de evitar complicações respiratórias e motoras. (JERRE et al., 2007).

Vale ressaltar que os fisioterapeutas estão cada vez mais presentes nas UTI do Brasil, onde sua atuação engloba diversas técnicas, incluindo gerenciamento dos sistemas respiratórios e neuromusculoesquelético, o que reafirma sua importância na composição obrigatória da equipe de assistência intensiva. (BORGES et al., 2016).

Os trabalhos desenvolvidos na UTI são complexos e intensos, já que as condições vivenciadas nesse ambiente requerem conhecimentos diversos para

maximizar o processo de trabalho. O graduando inserido nesse contexto deve estar preparado, munido-se de habilidades, tomada de decisões e implementação da assistência em tempo hábil. A comunicação em saúde compartilhada entre o professor e o aluno pode ser crucial no desenvolvimento profissional do educando e nas condições saúde/doença do paciente, objetivando adotar condutas adequadas de acordo com cada necessidade identificada. (BANDEIRA et al., 2019).

Assim, é no momento do estágio que os alunos recebem princípios e diretrizes básicas a serem seguidas, cabendo a eles buscarem mais conhecimento e aprimorem as técnicas de acordo com os anseios e objetivos a serem alcançados, desenvolvendo sua prática profissional vindoura. Dessa maneira, este trabalho objetivou relatar a vivência adquirida no estágio curricular obrigatório de fisioterapia em UTI, destacando a comunicação entre a supervisora de estágio e os graduandos para atendimento aos pacientes.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Trata-se de um estudo qualitativo com abordagem descritiva do tipo relato de experiência, desenvolvido a partir da observação e vivência de um graduando e sua supervisora no estágio supervisionado III do curso de Fisioterapia, no décimo e último período do curso de uma faculdade privada na cidade de Juazeiro, Bahia.

O estágio supervisionado III faz parte da carga horária prática obrigatória prevista pelo projeto pedagógico do curso e foi sediado no Hospital Universitário da Universidade Federal do Vale do São Francisco – Dr. Washington Antônio de Barros. O presente relato desenvolveu-se após as atividades de estágio na UTI nos meses de outubro e novembro de 2017.

A UTI, cenário deste estudo é referência para atendimentos de pacientes de 53 municípios da rede de atenção à saúde dos estados de Pernambuco e Bahia (PEBA) e oferece 10 leitos para atendimento de clínica médica, neurologia,

neurocirurgia, cardiologia, dentre outros. Dispõe de equipe composta por médicos intensivistas, médicos assistentes plantonistas, enfermeiros, técnicos de enfermagem e fisioterapeutas. O hospital é especializado em urgência, emergência e trauma.

Visando abarcar diferentes áreas de atuação, os alunos rodam nos campos de estágio no formato de rodízios, perfazendo um total de 90 horas em cada campo. Eles são divididos em pequenos grupos de 5 a 6 alunos cada, estagiando em média 20 turnos em cada campo sob supervisão direta do professor de estágio.

Durante o estágio, os alunos são estimulados a desenvolver sua própria reflexão, criticidade e criatividade na intervenção fisioterápica que ficava sobre sua responsabilidade, de modo a facilitar o processo de ensino-aprendizagem. O acompanhamento dos graduandos era realizado através de supervisão direta pelo professor no momento de execução dos planos de tratamento; estudos de casos clínicos; rodas de conversas; leitura de artigos científicos; simulação de técnicas e métodos aplicáveis ao tratamento fisioterápico, quando necessário; realização de seminários semanalmente; elaboração dos relatórios práticos em formato de portfólio.

Diante da proposta da construção do portfólio como instrumento avaliativo, houve a oportunidade de relatar as experiências que proporcionaram algum impacto durante as semanas transcorridas no setor de estágio. A partir da análise dessas atividades, emergiram categorias temáticas que possibilitaram a apreensão da essência do fenômeno aqui estudado, abrangendo observação da realidade, práticas educativas em saúde, discussões dos atendimentos realizados, dentre outros. Consistiu em refletir sobre o papel da fisioterapia na UTI, frutos dos momentos gerados nas rodas de conversas entre a supervisora e os discentes, buscando construir ações afinadas, utilizando os conhecimentos das disciplinas teóricas em junção às competências e habilidades humanas adquiridas no traquejo com o paciente.

Por se tratar de relato de experiência, não houve apreciação por comitê de ética e os dados foram apresentados à luz da descrição dos fatos e análise do conteúdo pelo graduando e supervisora do estágio.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Diante dessa experiência, houve a oportunidade de lidar com muitas questões antes somente descritas na teoria, relacionadas ao processo de morte, humanização na assistência, cuidados paliativos, morte encefálica, processo de doação de órgãos, trabalho multidisciplinar na tomada de decisões, dentre outros. Gonçalves e Melo (2011) realçam que é durante a prática do estágio que acadêmicos, em sua maioria jovens inexperientes, imaturos e com pouca ou nenhuma convivência com a dor, sofrimento ou a morte, poderão vivenciar tais situações.

Outro grande benefício foi a interação com os outros profissionais do setor, o que viabilizou a ampliação da visão acerca do papel profissional, evidenciando uma atuação muito mais ampla e complexa do que o imaginado, não estando apenas ligada à aplicação de condutas, mas também pautada na humanização, respeito, ética e trabalho em equipe.

Costa et al. (2013) relatam que um exercício que se destaca no estágio é a percepção do aluno acerca do trabalho técnico que conjuga tanto elementos objetivos (técnicas, procedimentos e condições de trabalho), quanto elementos subjetivos (relações que se estabelecem entre sujeitos e instituição). Configura-se, portanto, como o momento de ampliar a compreensão do exercício da profissão para além das questões técnicas e materiais, avançando para o entendimento do trabalho como uma rede de relações intersubjetivas que interferem de maneira importante na futura atuação profissional.

Tratando-se da assistência ao paciente, era unânime entre os graduandos a necessidade da humanização durante as condutas, sempre pautadas nas

necessidades do paciente e de suas famílias, a fala da supervisora também ilustrou essa necessidade:

“...deve ser o foco da assistência dentro do ambiente da UTI...as necessidades dos pacientes e seus familiares, uma vez que não é apenas ele que sofre durante esse processo, estando os familiares diretamente envolvidos, compartilhando angústia, medo e sofrimento...”

Em relação ao tratamento fisioterapêutico, Mondadori et al. (2016) salienta que o trabalho vai muito além do tecnicismo, devendo levar em conta aspectos psicossociais relacionais, pois diante das condições dos pacientes, questões psicológicas sempre estarão adjuntas a patologias físicas, por isso a valorização quanto ao atendimento humanizado para se oferecer um tratamento digno durante o período de internação, o que torna discussões como as supracitadas vitais na formação de um humano mais sensível.

Nas discussões conduzidas, ficava claro que mesmo diante de todo aparato tecnológico necessário à atuação profissional e bem-estar dos pacientes, a participação humana era primordial. Dentro de um ambiente delicado como a UTI, não se deve subestimar a aproximação tão necessária na abordagem desses pacientes.

Santuzzi et al. (2013) corroboram com esse pensamento ao dizer que resgatar a humanidade nas UTI é trazer de volta a reflexão consciente sobre o que é o ser humano, sabendo que a máquina não substituirá a essência humana.

Uma poderosa ferramenta que se pode utilizar é a comunicação, por se tratar de um ambiente geralmente vinculado à frieza, a palavra falada ganha destaque como instrumento tão importante na interação humana, seja para sanar dúvidas de acompanhantes e pacientes, dar palavras de conforto quando necessário, vivenciar a quebra de silêncio, mesmo que por razões corriqueiras fazendo o outro rir.

Segundo Dias et al. (2008), durante as vivências de estágios curriculares no hospital, percebe-se várias atividades exercidas no sentido de proporcionar

cuidado e conforto, ambas vitais para o restabelecimento do paciente, estando entre elas a comunicação que é usada tanto para orientar quanto para confortar.

Campos et al. (2017) complementam ao afirmar que comunicar-se no ambiente da UTI, exige do profissional de saúde o reconhecimento quanto à importância desse ato, com o devido preparo e sensibilidade, não devendo se reduzir ao ato de falar simplesmente, entendendo comunicação como relação.

Num momento de descrição das atividades no portfólio, o graduando destacou sua experiência:

“...Toda essa dinâmica acerca da importância da sensibilidade dentro da UTI trazia à tona outra discussão, a importância do desenvolvimento da visão integral do nosso paciente, ou seja, a necessidade quanto ao rompimento da visão biomédica. Éramos levados a encerrar nossos pacientes para além de sua situação clínica, promovendo nosso melhor em todos os aspectos que estavam relacionados a eles. Ao lidar com pacientes inconscientes, os anseios de suas famílias e prognósticos delicados, esse rompimento tornava-se essencial para uma intervenção efetiva...”

Souza e Pegoraro (2009) relatam a importância das transformações na atuação dos profissionais de saúde pautadas pelo paradigma biomédico, que foca apenas aspectos orgânicos, devendo direcioná-los a uma visão biopsicossocial, através da valorização da compreensão do sujeito em sua totalidade.

Outro assunto recorrente dentro da prática era o comportamento dos familiares durante os atendimentos supervisionados, em que havia questionamentos acerca das condutas, do porquê de elas serem feitas, quando seus entes melhorariam. Para estagiários que vivenciam essa experiência pela primeira vez, que já estão assustados apenas por estar ali, ser questionados tão veementemente não contribuía para trazer calma alguma. Pelo contrário, trazia a necessidade de sobriedade nas respostas e segurança naquilo que estava fazendo com respeito e empatia.



Segundo Almeida et al. (2009), o processo de adoecimento de pacientes que se encontram internados não envolve somente eles, mas também suas famílias que vivenciam a hospitalização diariamente. Diante disso, prestar atendimento fisioterapêutico de qualidade não estava vinculado apenas ao modo como atendíamos nossos pacientes, era preciso também dentro do que nos competia, sanar as dúvidas dos familiares com transparência, segurança e delicadeza.

Outra categoria temática de destaque eram as discussões relacionadas à morte, uma vez que esse setor de estágio era sem dúvidas o lugar em que mais se teria esse contato.

“...durante os meses passados, ali nos deparamos com muitas perdas e, quando questionados sobre como nos sentíamos quanto a isso, discutíamos como a morte nada mais é que um processo natural, cabendo a nós dar o nosso melhor e aceitar quando isso não for suficiente para mantê-los vivos...”

Na prática profissional, deve-se oferecer um cuidado acolhedor, implicando também em reconhecer os pacientes em sua finitude, aceitar e reconhecer que somos seres para a morte e que este fenômeno é parte integrante da existência humana. (TAKAHASHI et al., 2008)

Além disso, de acordo com Borges e Mendes (2012) nos currículos da área de formação dos profissionais de saúde, a morte tem sido vista como um tabu e discutida de maneira pragmática, levando em consideração apenas o ponto de vista científico, negligenciado o campo emocional, produzindo a idealização da preservação da vida a todo o custo, transformando a morte em sentimento de fracasso e angústia.

Nessa perspectiva, surge o contexto de cuidados paliativos, o que representou umas das mais valiosas discussões ao longo desse processo, pois discutir tais cuidados diz respeito a um atendimento absolutamente contrário ao que se é preparado (curar a qualquer custo), denota o respeito pelo paciente

oferecendo-lhe acolhida, um manto de descanso com o máximo de conforto e suporte que lhe pode ser oferecido.

Pesquisadores da área das Ciências Humanas apontaram o silêncio em torno do morrer, marcadas pela perda de autonomia por parte do paciente, estando à mercê do poder médico, porém, com o advento dos cuidados paliativos, a morte, antes silenciada e oculta, é agora colocada em um novo regime discursivo e articulado a novos dispositivos de poder e saber. Para isso, toda a equipe deve qualificar-se na assistência prestada a esses pacientes e seus familiares, não na obrigatoriedade de saber todas as respostas, mas disponíveis na busca de conhecimentos que pautem suas condutas, lembrando que somos finitos e que o cuidado e autonomia do paciente devem estar aliados ao processo de tomada das decisões em saúde. (PAIVA; ALMEIDA JUNIOR; DAMASIO, 2014)

Falar sobre esses cuidados e observá-los na prática foi extremamente libertador em todos os aspectos. Sempre há essa obrigação embutida de salvar vidas a todo custo, pois a morte é tida como a representação do fracasso em sua atuação profissional, colocando à prova seus conhecimentos e competências. Aprender sobre isso e acima de tudo ver essas medidas serem aplicadas com os pacientes e suas famílias, entendendo o processo da morte de maneira tão natural e humana foi único e muito transformador.

Dentro das rodas de conversas, a doação de órgãos em pacientes com morte encefálica também foi alvo das categorias temáticas, tendo em vista a grande incidência desses pacientes nesse setor. Eram pacientes advindos sobretudo de acidentes automobilísticos, em sua maioria jovens e saudáveis, aptos ao processo de doação de órgãos. Ver na prática esse processo foi muito impactante, perceber que isso deriva da conscientização das famílias, mas sem abrir mão da sensibilidade necessária, mostrou como os profissionais de saúde precisam dispor de muita competência, seriedade e sensibilidade, sobretudo aqueles que lidam com esse processo diariamente.

Ver de perto essa rede atuando com tamanha ética profissional e acompanhar o doloroso processo de conscientização das famílias quanto à morte de seus entes queridos e os benefícios de seus órgãos a outros foi muito educativo não só profissionalmente, mas também como ser humano.

Diante de tudo isso, um mix de sentimentos era vivenciado ao lidar com questões delicadas dentro do processo do cuidado desses pacientes, ao enfrentar a perda de alguns, ao lidar com o estresse de familiares cansados, depois de participar de debates tão delicados.

Backes, Erdmann e Buscher (2015) descrevem como a UTI pode gerar sensações e sentimentos contraditórios, tais como angústia, medo, tristeza, dor e sofrimento, tanto em pacientes quanto em familiares, incluindo também os profissionais. Talvez por isso haja temor quanto à inserção de graduandos dentro desse setor, porém isso priva profissionais de vivenciarem justamente esses sentimentos, lidando, aprendendo e amadurecendo com eles, ganhando autoconfiança, responsabilidade e determinação.

Além disso, tira a oportunidade da quebra dessas perspectivas pré-determinadas sobre o ambiente. De fato, a UTI traz consigo um perfil clínico específico que requer um maior cuidado e atenção diante das práticas empregadas sobre eles, porém representa também um ambiente de esperança e integração, uma vez que toda ação, por mínima que seja, repercutirá grandes mudanças na vida daquele paciente, de seus familiares e de todos os funcionários envolvidos nesse processo.

Segundo Guedes e Castro (2009), quando se pensa a respeito dos hospitais, geralmente reporta-se à ideia de um serviço complexo cuja prática profissional é distante dos moldes humanização/integração profissional-usuário, porém esses locais podem se tornar importantes instituições na garantia da equidade, integralidade da assistência e na defesa da vida, desde que as práticas desenvolvidas não sejam apenas a questão biológica-curativista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência evidenciou a importância da inserção dos graduandos em Fisioterapia dentro da prática supervisionada na UTI, uma vez que promoveu ampliação não apenas de conhecimentos específicos ligados à Fisioterapia e suas respectivas condutas, mas também na construção de um profissional mais humanizado, ético e de um ser mais sensível.

Estar nesse setor trouxe ampliações muito significativas para formação crítica e generalista que o fisioterapeuta deve possuir, uma vez que precisávamos demonstrar sensibilidade, porém sobriedade diante do que víamos, necessitando de uma maturidade profissional/pessoal que jamais será esquecida. Lidar com vidas, ser atuante direto na melhora da qualidade de vida desses pacientes e estar inserido em discussões tão vitais, sem dúvida foi muito enriquecedor, impactante e revolucionário.

Pôde-se perceber o crescimento vivenciado tanto pelos alunos que demonstraram maior preocupação no cuidar e domínio dos temas nas rodas de conversas quanto da supervisora que se tornou mais próxima das necessidades dos alunos, tentando facilitar o ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Andreza Santos; ARAGÃO, Neylor Rodrigo Oliveira; MOURA, Elaine; LIMA, Gabriela de Carvalho; HORA, Edilene Curvelo; SILVA, Lausimary Araújo São Mateus. Sentimentos dos familiares em relação ao paciente internado na unidade de terapia intensiva. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 62, n. 6, p. 844-849, Dez. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672009000600007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672009000600007&lng=en&nrm=iso). <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672009000600007>

ALVES, Elcilene Andreíne Terra Durgante; COGO, Ana Luísa Petersen. Percepção de estudantes de enfermagem sobre o processo de aprendizagem em ambiente hospitalar. **Rev. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 102-109, Mar. 2014. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-14472014000100102&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472014000100102&lng=en&nrm=iso). <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2014.01.42870>

BACKES, Marli Terezinha Stein; ERDMANN, Alacoque Lorenzini; BUSCHER, Andreas. O ambiente vivo, dinâmico e complexo de cuidados em unidade de terapia intensiva. **Revista Latino-Am Enfermagem**. v. 23, n.3, p. 411-8, maio-jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-1169.0568.2570>

BANDEIRA, Carmem Layana Jadischke; FUSSINGER, Letícia; KINALSKI, Sandra da Silva; OLIVESKI, Cíntia Cristina. O atendimento da equipe multiprofissional na terapia intensiva. **Revista Interdisciplinar em Ciências da Saúde e Biológicas**, v. 3, n. 1, p.101-108, 2019. <http://dx.doi.org/10.31512/ricsb.v3i1.2900>

BORGES, Daniel Lago; ARRUDA, Liágena de Almeida; ROSA, Tânia Regina Pires; COSTA, Marina de Albuquerque Gonçalves; BALDEZ, Thiago Eduardo Pereira; SILVA, Gustavo de Jesus Pires da. Influência da atuação fisioterapêutica no processo de ventilação mecânica de pacientes admitidos em UTI no período noturno após cirurgia cardíaca não complicada. **Fisioter. Pesqui.**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 129-135, June 2016. Available from: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-29502016000200129&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-29502016000200129&lng=en&nrm=iso). <http://dx.doi.org/10.1590/1809-2950/14133523022016>

BORGES, Maria Cristina Leite Araújo; PONTE, Keila Maria Azevedo; QUEIROZ, Maria Veraci Oliveira; RODRIGUES, Dafne Paiva; SILVA, Lucilane Maria Sales da. Práticas educativas no ambiente hospitalar: reflexões sobre a atuação do enfermeiro. **R. pesq.: cuid. fundam. online**, v. 4, n. 3, p. 2592-97, jul./set, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=505750894037>. Acesso em 16/07/2020.

BORGES, Moema da Silva; MENDES, Nayara. Representações de profissionais de saúde sobre a morte e o processo de morrer. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 65, n. 2, p. 324-331, Apr. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672012000200019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672012000200019&lng=en&nrm=iso). <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672012000200019>

CAMPOS, Carla Andréa Costa Alves de; SILVA, Luciano Bairros da; BERNARDES, Jefferson de Souza; SOARES, Andressa Laiany Cavalcante; FERREIRA, Sonia Maria Soares. Desafios da comunicação em Unidade de Terapia Intensiva Neonatal para profissionais e usuários. **Saúde debate**, Rio de

Janeiro, v. 41, n. spe2, p. 165-174, June 2017. Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-11042017000600165&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042017000600165&lng=en&nrm=iso). <http://dx.doi.org/10.1590/0103-11042017s214>.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **RESOLUÇÃO CNE/CES 4, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 11.

COSTA, Elisangela André da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena; SOUSA, Ana Lourdes Lucena de; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães. O estágio curricular supervisionado no curso de fisioterapia: reflexões a partir do olhar dos docentes. **Revista Expressão Católica**, [S.l.], v. 2, n. 2, jun. 2017. ISSN 2357-8483. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/1328>. Acesso em: 21 Apr. 2020.

DIAS, Andréa Basílio; OLIVEIRA, Leonor; DIAS, Denise Gamio; SANTANA, Maria da Glória. O toque afetivo na visão do enfermeiro. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 61, n. 5, p. 603-607, Oct. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672008000500012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672008000500012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 Apr. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672008000500012>

GONÇALVES, R. N.; MELO, J. S. Expectativas dos universitários do curso de fisioterapia frente ao primeiro estágio prático e a reflexão da participação docente na preparação para o estágio prático. **Ensaio e Ciência: Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde**, v. 15, n. 1, p. 153-169, 2011.

GUEDES, H. H. S.; CASTRO, M. M. C. Atenção hospitalar: um espaço produtor do cuidado integral em saúde. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, v. 12, n.1, p. 4-26, jul/dez. 2009.

JERRE, George, SILVA, Thelso de Jesus, BERALDO, Marcelo A., GASTALDI, Ada, KONDO, Claudia, LEME, Fábila, GUIMARÃES, Fernando, FORTI JUNIOR, Germano, LUCATO, Jeanette J. J., TUCCI, Mauro R., VEGA, Joaquim M., OKAMOTO, Valdelis N. Fisioterapia no paciente sob ventilação mecânica. **J. bras. pneumol.**, São Paulo, v. 33, supl. 2, p. 142-150, July 2007. Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-37132007000800010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-37132007000800010&lng=en&nrm=iso). access on 10 June 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-37132007000800010>

JESUS, S. J. A. Estágio curricular supervisionado I: relato de experiência no laboratório de análises clínicas de um hospital público no município de Feira de Santana, Bahia. **Revista Interfaces Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 4, n. 12, p. 65-67, 2017.

MONDADORI, Aléxia Gabrielly; ZENI, Emanuely de Moraes; OLIVEIRA, Alani de; SILVA, Cristiane Cosmo da; WOLF, Vaneza Lira Waldow; TAGLIETTI, Marcelo. Humanização da fisioterapia em Unidade de Terapia Intensiva Adulto: estudo transversal. **Fisioterapia e Pesquisa**, v. 23, n. 3, p. 294-300, 2016. <https://doi.org/10.1590/1809-2950/16003123032016>

PAIVA, Fabianne Christine Lopes de; ALMEIDA JUNIOR, José Jailson de; DAMASIO, Anne Christine. Ética em cuidados paliativos: concepções sobre o fim da vida. **Rev. Bioét.**, Brasília, v. 22, n. 3, p. 550-560, Dec. 2014. Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-80422014000300019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-80422014000300019&lng=en&nrm=iso). access on 20 Apr. 2020. <https://doi.org/10.1590/1983-80422014223038>

SANTOS, M.R.R.; NAZIAZENO, S.D.D.S. Relato de experiência de acadêmicos de enfermagem frente ao estágio em unidade de terapia intensiva. **Ciências Biológicas e de Saúde Unit [Internet]**. | Aracaju | v. 4 | n. 2 | p. 91-100 | Out. 2017 | [periodicos.set.edu.br](http://periodicos.set.edu.br). Acesso em: 20 de abril de 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/cadernobiologicas/article/view/4080/2496>

SANTUZZI, Cíntia Helena; SCARDUA, Maria Jose; REETZ, Jacqueline Betzel; FIRME, Kássia Santos; LIRA, Nayla Oliveira; GONÇALVES, Washington Luiz Silva. Aspectos éticos e humanizados da fisioterapia na UTI: uma revisão sistemática. **Fisioter. mov.**, Curitiba, v. 26, n. 2, p. 415-422, June 2013. Available from: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-51502013000200019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-51502013000200019&lng=en&nrm=iso). access on 21 Apr. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-51502013000200019>

SILVA, Alice Borges Humildes Cruz da. O estresse na prática profissional do psicólogo em UTI: uma revisão de literatura. **Rev. SBPH**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 33-51, jun. 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-08582010000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582010000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 21 abr. 2020.

SOUZA, Kátia Ovídia José de; PEGORARO, Renata Fabiana. Concepções de profissionais de saúde sobre humanização no contexto hospitalar: reflexões a partir da Psicologia Analítica. **Aletheia**, Canoas, n. 29, p. 73-87, jun. 2009.

Disponível em:  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942009000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942009000100007&lng=pt&nrm=iso)

TAKAHASHI, Carla B; CONTRIN, Lígia M; BECCARIA, Lúcia M; GOUDINHO, Mirana V; PEREIRA, Roseli A. M. Morte: percepção e sentimentos de acadêmicos de enfermagem. **Arq Ciênc Saúde**, v. 15, n. 3, p. 132-8, 2008. Disponível em: [http://repositorio-racs.famerp.br/racs\\_ol/vol-15-3/IDN295.pdf](http://repositorio-racs.famerp.br/racs_ol/vol-15-3/IDN295.pdf). Acesso em 21 abr. 2020.





## EDITORIAL - Vol 1

**Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no  
Semiárido Brasileiro**

Janedalva Gondim

Edmerson dos Santos Reis

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid/Capes) se caracteriza como uma proposta de valorização dos futuros docentes cujo objetivo é o aperfeiçoamento da formação de professores para Educação Básica e melhoria da qualidade da educação pública brasileira, tendo no contato direto com as escolas-campo, a oportunidade de vivenciar múltiplas aprendizagens e compreender a complexidade da *práxis* docente, seja naquele que já se encontra como profissional (o/a supervisor/a) como naqueles que se integram na experiência docente (os/as estudantes de licenciaturas) mediados pela universidade.

Desse modo, as ações pedagógicas desenvolvidas mediante a realização dos projeto vinculados ao Pibid, Edital CAPES 07/2018 mobilizaram um processo de desconstrução de concepções e fazeres acerca da docência com vistas a forjar uma prática mais humanizada, libertadora, contextualizada e crítica, capaz de agregar diálogos construtivos sobre as distintas realidades de formação e

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - "Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro", Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

atuação situadas do professor, em exercício e em formação, numa relação direta com as universidades em diálogo permanente com os saberes dos níveis educacionais e dos contextos diversos de ensino, como é o caso do Semiárido Brasileiro, tão particular, tão diverso e transbordante de iniciativas inovadoras de educação.

A riqueza dessas experiências protagonizadas pelo Pibid foi o sentido maior para proposição do Dossiê “**Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro**” o qual buscou contribuir com o registro, o debate e a reflexão sobre os processos formativos, valorizando e publicizando parte desses saberes e fazeres, ecoando as vozes daqueles que vão experimentando este novo ingrediente do processo de formação nas diversas licenciaturas.

Nessa perspectiva, o Dossiê se constitui em um documento cujo intuito é cooperar com o aprimoramento do exercício *praxiológico* que permeia a formação nas instituições formadoras, para que, bebendo no veio da Educação Básica, possamos colaborar mais diretamente com o perfil necessário de educador que atuará nos sistemas educacionais e de certa forma alinhar melhor o esforço da formação às necessidades de uma educação pública, socialmente referenciada, contextualizada à realidade em que se faz existir, mas conectada aos desafios do mundo atual e aos conhecimentos diversos produzidos pela humanidade. Conhecimentos e saberes estes que promovam a dignidade e a justiça social, afinal, a educação precisa estar a serviço da transformação e não refém dos aprisionamentos e condicionantes do poder, que ao propor a homogeneização como única saída minam a criatividade, a possibilidade da

insurgência propositiva no fazer, no ser e no aprender, sempre de maneira mais contextual, com sentido e significado.

Diante dos inúmeros trabalhos enviados ao Dossiê tivemos a satisfação de organizar 02 volumes os quais apresentamos neste momento para apreciação dos/as leitores/as. O primeiro volume corresponde a textos que problematizam o Pibid como espaço de formação docente e discussão sobre as práticas docentes em interlocução com os professores supervisores/as no contexto do Semiárido, como abordam os trabalhos aqui presentes.

O primeiro trabalho, O PIBID E AS PRÁTICAS DOCENTES COM A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO, de autoria dos professores Edmerson dos Santos Reis, Edilane Carvalho Teles e Josemar da Silva Martins, apresenta e reflete experiências docentes e discentes sobre os desafios do Pibid em ações mediadas por práticas fundadas na perspectiva da educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro. Para tanto, destaca as propostas implementadas, com vistas a compreender os percursos pedagógicos e formativos, a partir do imbricamento universidade e escola, com os bolsistas de ID, coordenadores de área e supervisoras, nas instituições parceiras. De metodologia participante, identifica na *práxis* com as escolas, um incentivo e ação fundamental para a construção da identidade docente dos futuros pedagogos, bem como de reconhecimento dos lugares de atuação para transformação dos entendimentos sobre os currículos da Educação Básica, a partir da contextualização.

O segundo intitulado PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): QUEBRANDO OS MUROS ENTRE A UNIVERSIDADE E AS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE IPIAÚ - BA SITUADA NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO MÉDIO RIO DE CONTAS, de autoria de Abraão Lincoln Silva Santos, tem a finalidade de mostrar como o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) contribui para o rompimento dos “muros” existentes entre a universidade e as escolas públicas de Ipiaú- BA, e apresenta o relato de experiência do discente do curso de licenciatura em Letras Vernáculas Abraão Lincoln Silva Santos no (Pibid) e da inserção das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem do Colégio Municipal Professora Celestina Bittencourt do município de Ipiaú- BA, que abordou o gênero textual notícia e seus gêneros periféricos tais como: manchete, charge, anúncio, voltado para o site de notícias da cidade de Ipiaú, “Giro em Ipiaú”, a fim de tornar a experiência de aprender contextualizada com o cotidiano do alunado, bem como o de mostrar as suas vivências na aplicação da atividade de intervenção na escola parceira.

De autoria de Maria Rongirlene Oliveira do Nascimento, Andrea Abreu Astigarra, Eunice Andrade de Oliveira Menezes, (AUTO)BIOGRAFIA E PROCESSOS DE FORMAÇÃO INICIAL NO ÂMBITO DO PIBID-UVA, discute o papel do Pibid no percurso (auto)biográfico da autora, esforço teórico que envolveu o âmbito pessoal e acadêmico dessa trajetória. A experiência relatada se inscreve no âmbito do subprojeto de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, no período de 2016 a 2018. Metodologicamente, o estudo se sustenta na pesquisa (auto)biográfica, nomeadamente, em Passeggi (2004),

Nóvoa (2010), Josso (2010), Lima (2015) e Abrahão (2016). Ao articular o campo da formação docente com a possibilidade de (auto)biografar determinados períodos formativos de vida da primeira autora, questiona-se a formação docente, arraigada em fundamentos positivistas, que a afastam do real sentido desse processo. Faz-se isso ancorando-se em expoentes do campo da formação de professores, por exemplo, Pimenta (2004), que abre a discussão criticando o praticismo que contorna geralmente a atividade do estágio; Nóvoa (2009), que defende uma formação docente erguida no interior da profissão; Tardif (2012), que elucida a multidimensionalidade dos saberes docentes e Franco (2015), debatendo tema afim, ou seja, os saberes pedagógicos necessários à formação e prática docente. Conclui-se que o Pibid foi relevante na formação pessoal e acadêmica ora narrada, assim como a pesquisa (auto)biográfica na produção do estudo. Sugerem-se, por fim, novos estudos que manifestem histórias de superação mediadas por instrumentos democráticos que possibilitem o processo de mobilidade social.

O quarto trabalho intitulado A IMPORTÂNCIA DO PIBID A FORMAÇÃO DOCENTE de autoria de Rafaela de Lima Curcio e Cristina Hill Fávero teve como objetivo compreender a importância do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na formação inicial, em especial na formação do Pedagogo, bem como expor a influência do programa como política de formação docente. Para tal, foi desenvolvida pesquisa de cunho quantitativa e qualitativa, com grupo de 19 bolsistas partícipes do programa no ano de 2018/2020, do subprojeto da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) na unidade Barbacena, do curso de Pedagogia. O cunho qualitativo refere-se a estudo

bibliográfico e respostas dissertativas expostas no questionário e o quantitativo deu-se com a coleta de dados, através de meios digitais, devido ao isolamento social e o registro se fez com formulários. É sabido que cursos de graduação e licenciatura incorporam em sua grade curricular estágio supervisionado obrigatório, no entanto, fica o questionamento se apenas o estágio é suficiente na formação do licenciando. A pesquisa contribui para uma reflexão quanto às práticas do Programa Institucional de Iniciação à Docência, bem como a importância da formação continuada para reflexão teórica e prática sobre as ações docentes na escola.

O quinto trabalho **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PIBID: INFERÊNCIAS ENTRE BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E PROFESSORAS COFORMADORAS** de Michelle Dourado Silva, Gabriel Nardes Santos, Sônia Maria de Oliveira Reis compartilham as experiências e reflexões vivenciadas no Pibid de modo a evidenciar como as ações desenvolvidas pelas professoras supervisoras através de intervenções e mediações contribuem para a formação inicial dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID). A partir da indagação: quais as inferências das professoras coformadoras para a formação inicial docente na perspectiva da parceria universidade-escola básica? Os autores utilizaram a observação em sala de aula e a utilização de questionários com questões abertas. Após o período de imersão na sala de aula da Educação Básica, foram entregues questionários a 12 professoras coformadoras das escolas parceiras: Escola Municipal Dr. Beneval de Castro Boa Sorte, localizada no Bairro BNH e a Escola Municipal Emília Mila de Castro, situada no Bairro Aeroporto Velho, ambas na cidade de Guanambi-Bahia. Os bolsistas de ID (Edital Pibid nº

07/2018) desenvolveram as atividades do Pibid em turmas de educação infantil (pré-escola) e anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados apontam que o Pibid se constitui como um espaço de aprendizados importantes inerentes à formação inicial de professores, por possibilitar a aproximação e parceria entre a universidade e a Educação Básica, viabilizada pelas discussões, problematizações e o exercício do trabalho docente sob orientação e na companhia constante da professora coformadora da escola.

Por fim, o último trabalho desse volume trata-se do trabalho de Diana Martins Tigre, intitulado APRENDIZADO DA DOCÊNCIA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PIBID: A UNIVERSIDADE E A ESCOLA COMO ESPAÇOS -TEMPOS DE SABERES, apresenta o resultado de uma pesquisa sobre o aprendizado de futuros professores para a Educação Básica. Trata-se de uma investigação sobre a uma experiência desenvolvida durante 18 meses ininterruptos, a partir do Edital nº7/2018 do Pibid/CAPES, com 26 discentes/bolsistas e voluntários de iniciação à docência na qual se elegeu a universidade e a escola como espaços-tempos de saberes para a formação inicial de professores. Importa, nela, compreender o que os discentes/bolsistas e voluntários de iniciação à docência, aprenderam assim como o entendimento deles em relação ao contexto escolar vivido, à docência e sua identificação dos saberes docentes importantes para o exercício profissional. Para tanto, partiu-se de um processo de formação fundado na epistemologia da prática, que compreende a importância da articulação entre teoria e prática para a formação de professores. A autora conclui afirmando que o aprendizado dos discentes/bolsistas e voluntários de iniciação à docência, deve perpassar pelos espaços-tempos da universidade e da escola, sendo a



experiência de iniciação à docência significativa para a compreensão do contexto escolar, da docência e de seus saberes.

Sendo assim, a REVASF, por meio da publicação do Volume 1 do **“Dossiê - Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”** busca fortalecer a iniciação à docência ao produzir um espaço de convergência e, quiçá, referência nacional e internacional para, a partir daquilo que foi vivenciado e experienciado nas iniciativas das universidades que desenvolveram o programa, possa-se caminhar sempre na frente da proposição do novo, ou de um modo novo e inovador de pensar e formar para a docência implicada com as práticas sociais e a aprendizagem dos estudantes diversos que estão e estarão na escola pública, motivo pelo qual os artigos presentes neste exemplar variam em suas abordagens, mas explicitam a partir do vivenciado as inflexões necessárias para se fazer sempre melhor que diz respeito às concepções sobre docência; os saberes e competências do fazer pedagógico; as diversas metodologias de ensino trabalhadas; a necessidade de contextualização do currículo, entre outras questões e abordagens pertinentes ao dossiê e aos desafios da formação inicial, continuada e em serviço, que tenham sempre na realidade vivenciada pelos agentes do processo educativo, o ponto de partida para o acontecer.

Que tenham uma boa leitura!

Os editores

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - “Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”, Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.



e-ISSN: 2177-8183

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - "Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro", Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.



e-ISSN: 2177-8183

**O PIBID E AS PRÁTICAS DOCENTES COM A EDUCAÇÃO  
CONTEXTUALIZADA NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO**

*PIBID AND TEACHING PRACTICES WITH CONTEXTUALIZED EDUCATION  
IN THE BRAZILIAN SEMI-ARID*

*PIBID Y PRÁCTICAS DIDÁCTICAS CON EDUCACIÓN CONTEXTUALIZADA  
EN EL SEMIÁRIDO BRASILEÑO*

*Edmerson dos Santos Reis*

E-mail: [edmerson.uneb@gmail.com](mailto:edmerson.uneb@gmail.com)

Doutor em Educação

Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus III

*Edilane Carvalho Teles*

E-mail: [edilaneteles@hotmail.com](mailto:edilaneteles@hotmail.com)

Doutora em Comunicação

Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus

*Josemar da Silva Martins*

Doutor em Educação

E-mail: [pinzoh@hotmail.com](mailto:pinzoh@hotmail.com)

Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus

**RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo apresentar e refletir experiências docentes e discentes, sobre os desafios do PIBID em ações mediadas por práticas fundadas na perspectiva da educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro. Para tanto, destaca as propostas implementadas, com vistas a compreender os percursos pedagógicos e formativos, a partir do imbricamento universidade e escola, com os bolsistas de ID, coordenadores de área e supervisores nas instituições parceiras. De metodologia participante, identifica na práxis com as escolas, um incentivo e ação fundamental para a construção da identidade docente dos futuros pedagogos, bem como de

137

---

**REVASF**, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 10, n.23, p. 137-166,  
dezembro, 2020  
ISSN: 2177-8183

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - "Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro", Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

reconhecimento dos lugares de atuação para transformação dos entendimentos sobre os currículos da educação básica, a partir da contextualização.

**Palavras-chaves:** PIBID. Iniciação a Docência. Educação Básica. Contextualização.

## ABSTRACT

This article aims to present and reflect teaching and student experiences on the challenges of PIBID in actions mediated by practices founded on the perspective of contextualized education for living with the Brazilian semi-arid region. To this end, it highlights the implemented proposals, with a view to understanding the pedagogical and training paths, from the university and school overlap, with ID scholarship holders, area coordinators and supervisors at partner institutions. With a participatory methodology, it identifies in practice with schools, a fundamental incentive and action for the construction of the teaching identity of future pedagogues, as well as the recognition of places of action for transforming understandings about basic education curricula, based on contextualization.

**Keywords:** PIBID. Teaching Initiation. Basic Education. Contextualization.

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar y reflejar experiencias docentes y estudiantiles sobre los desafíos del PIBID en acciones mediadas por prácticas fundamentadas en la perspectiva de la educación contextualizada para vivir con el semiárido brasileño. Para ello, destaca las propuestas implementadas, con miras a comprender las trayectorias pedagógicas y formativas, desde el traslape universidad y escuela, con becarios de acreditación, coordinadores de área y supervisores en instituciones socias. Con una metodología participativa, identifica en la práctica con las escuelas, un incentivo y acción fundamental para la construcción de la identidad docente de los futuros pedagogos, así como el reconocimiento de lugares de acción para transformar entendimientos sobre los currículos de educación básica, basados en la contextualización.

**Palabras clave:** PIBID. Enseñanza de Iniciación. Educación Básica. Contextualización.

## INTRODUÇÃO

Refazer o percurso de realização do projeto implementado por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), nos permite compreender as elaborações possíveis que colaboram com fazeres diversos daqueles instituídos no âmbito da universidade, na formação inicial, assim como nas escolas onde as propostas acontecem.

O PIBID é um desafio constante e, como tal, possui uma semelhança com o mito grego da Fênix, que ao renascer, não é a mesma fênix, mas uma outra, sobre a qual já não servem as mesmas referências para compreendê-la, mas apenas uma base para o entendimento da sua transformação. Sempre um novo saber, que já não satisfaz à mesma medida, que foi tomada para atender determinadas demandas das escolas participantes, ou de outras, em edições anteriores do programa. Sobre este aspecto, a experiência nos faz ter total concordância com Esteban e Zaccur (2002, p. 15), de que “[...] não se trata de descartar a necessidade do aprofundamento teórico, mas ao contrário, dar ao aprofundamento teórico o sentido da busca de respostas, que se abrem a novas perguntas num movimento que não encontra um ponto terminal”.

A reflexão acima, atende ao escopo que busca compreender as ações do programa, como um eterno espiral que se move continuamente e, nesse movimento, do fazer-refletir, promove desafios que são particulares e/ou particularizados, mas que não servem como as respostas ou os caminhos únicos. Nisso, o velho Zaratustra, personagem nietzschiano já nos ajudava a

compreender, que cada caminho é um caminho, e no PIBID, temos certeza que em todos os lugares em que ele se efetivou, vivenciou o processo do reinventar-se sempre.

A relação que é estabelecida com as escolas da Educação básica tem sido uma das maiores riquezas do programa, pois, desde cedo, os bolsistas são inseridos no ambiente escolar, passando a conviver e praticar na vida cotidiana, as problemáticas e propostas presentes nos contextos. Assim, ao acompanhar os docentes em sala de aula, se permitem realizar as devidas intervenções, da iniciação à regência, no diálogo e acompanhamento das Supervisoras, na troca que tudo isso provoca na UNIVERSIDADE e ‘deságua’, por assim dizer, na atuação, e no crescimento acadêmico e profissional dos bolsistas, dos supervisores, dos coordenadores de área e da licenciatura, pois configura-se em um movimento que passa a funcionar como uma oxigenação das reflexões e práticas presentes nos cursos.

As constatações apresentadas neste artigo, foram levantadas tanto nos depoimentos ao longo das reuniões, como nas reflexões realizadas por docentes do Curso de Pedagogia, nos momentos em que o Colegiado promove encontros formativos, como ainda, nos seminários de avaliação promovidos pelo PIBID.

A seguir, serão abordados os espaços de atuação, percursos e construtos das aprendizagens, em especial, através dos encontros formativos, nos quais se transformaram as reuniões de estudos e planejamentos; os modos como o plano de ação foi construído e implementado, cujo caminho se propõe como um processo de ressignificação das etapas, em parceria com as escolas colaboradoras, encontrando nos embates discursivos e compartilhados, um

convite para trilhar os caminhos (entre Universidade e Escola) como um encontro intencional, que coloca na centralidade do processo os sujeitos participantes do projeto e da educação básica, identificando assim, a articulação necessária para sua realização. Por fim, identifica-se ainda, que as produções didático-pedagógicas com o PIBID fortalecem as formações inicial e continuada.

### **ESPAÇOS DE ATUAÇÃO E APRENDIZAGENS**

A participação no PIBID, por meio do subprojeto 'Práticas docentes na perspectiva da Educação Contextualizada para convivência com o Semiárido Brasileiro', desenvolvido no âmbito das escolas Professora Crenildes Luiz Brandão, Anália Barbosa de Souza e José Padilha de Souza, pertencentes à rede municipal de Juazeiro (BA), no período de 14 de agosto de 2018 a 31 de janeiro de 2020, configurou-se num espaço de aprendizagens em diversas possibilidades, no que diz respeito a aproximação e a compreensão, cada vez mais necessária, da complexidade dos desafios e problemáticas que perpassam as escolas da Educação Básica (docentes, discentes, infraestrutura e necessidades), evidenciando seus potenciais, principalmente para nós, como professores universitários que atuamos na formação inicial e continuada de docentes. Nesse sentido, a Educação Contextualizada tomada como princípio fundante e orientador do projeto e dos processos desencadeados a partir dele, faz-se baseada na perspectiva das inter-relações e interpretações, a partir da própria realidade, sobre a qual Menezes e Reis (2016, p.70) defendem que:

Construir o processo de contextualização do currículo segundo a proposta de educação contextualizada no semiárido exige que os professores procurem aprender a reaprender, para mediar um

processo de construção do conhecimento onde o educando se torna um pesquisador de sua realidade. O educando aprende refletindo sobre sua ação e inserção no meio social, confrontando o que já sabe e como sabe com as informações e conhecimentos científicos, retornando ao seu cotidiano. E o professor ensina à medida que amplia seu olhar sobre o mundo no momento em que se desafia a pensar sobre sua própria práxis pedagógica. O cotidiano e as experiências vivenciadas tornam-se lugar, onde um novo saber é construído, num movimento de síntese-antítese-síntese epistemológica.

Consoante com esse entendimento, o PIBID tem sido este espaço de intermediação, de mergulho, de entremeio escola básica e universidade, como um 'lugar' que promove a construção de uma identidade formativa e praxiológica, permitindo cada vez mais compreendermos as proposições que direcionamos aos futuros profissionais da Educação, desde o exercício de imersão nas escolas por parte dos pibidianos (Licenciandos em Pedagogia participantes do projeto) no Departamento de Ciências Humanas, Campus III, da Universidade do Estado da Bahia (DCH III/UNEB), em diálogo permanente com os Supervisores do programa, que atuam como docentes nas escolas parceiras. Os depoimentos abaixo explicitam muito bem esta compreensão:

*Entende-se que adentrar nesse universo de escola, aprendizagem e vida social dos alunos, é uma tarefa complexa e árdua, por isso deve-se estimular continuamente a inter-relação de estudantes bolsistas, universitários [...] nas instituições escolares públicas com os professores que estão na escola, especialmente se o objetivo central for de formar sujeitos conscientes do lugar que ocupam no trabalho social, das necessidades dos educandos e das mudanças que precisam acontecer na realidade educacional. RELATÓRIO DA BOLSISTA DE ID HORTÊNCIA, 2020, p.2)*

*Nesses últimos meses a estadia no José Padilha me fez refletir bastante sobre as dimensões da profissão. Cheguei a conclusão, mais ou menos parecida com a que possuía no início*



*da graduação, que ser educador é uma ótima profissão; apesar da pouca remuneração e reconhecimento. Percebi isso no colégio. Algo que do mesmo modo me pôs contente foi ver a realidade da escola, isto é, suas facetas e dimensões, pois, foi o que almejei desde o princípio, perceber por vivência e não por relatos. Poderia ter sido mais instrutivo se pudéssemos aprender com a gestão e a coordenação. Mas, ver o quanto o ensino público tem progredido é gratificante. Claro, temos que ter em mente as diversas mudanças que ainda precisam ocorrer. (RELATÓRIO BOLSISTA DE ID JOSÉ ADRIANO, 2020, p.3).*

É importante destacar, que para realização das atividades contamos com a participação, inicialmente de 24 bolsistas, sendo que no decorrer do processo, devido às mudanças das políticas de educação e do controle das bolsas, não sendo possível acessar o sistema para substituição dos que saíram, ficaram apenas 22 Bolsistas de ID, 03 Bolsistas de Supervisão, um Coordenador de Área e dois Professores Voluntários no apoio à Coordenação de Área (Quadro 1):

**Quadro 1 - Distribuição dos bolsistas de ID por escolas - subprojeto PIBID**

ESCOLA	TURNOS	
	Matutino	Vespertino
Escola Municipal Anália Barbosa de Souza	4	3 Uma Bolsista saiu do PIBID, após solicitar licença maternidade – sistema abriu para substituição.
Escola Municipal José Padilha de Souza	4	3 No início do programa eram 4, mas com a saída de um bolsista de ID, por trancar período e sistema não abriu para substituição.

Escola Municipal Crenildes Luiz Brandão	4	4
Um coordenador de Área e dois professores voluntários		

Fonte: Os Autores.

## AS REUNIÕES COMO ENCONTROS FORMATIVOS E DE PLANEJAMENTO

Se a perspectiva do projeto estava fundada na contextualização, as reuniões não podiam figurar apenas como mais uma demanda ou ação mecânica deste processo, mas como encontro de pessoas, em busca de reflexão da práxis, da avaliação e planejamento das ações, sempre com a intenção de desvelarmos o que era desafiante para saídas coletivas, numa condução permeada pela horizontalidade, respeito às falas e contribuições diversas, fossem elas oriundas dos professores supervisores, professores coordenadores do programa, bem como, dos bolsistas de ID. Assim, cada momento, cada encontro funcionava como espaço do *virtual*, na compreensão deleuzeana, que se imbrica na possibilidade do *vir-a-ser* do sujeito da experiência.

Desse modo, às reuniões traziam a possibilidade de refletir sobre os processos educativos, observações, práticas pedagógicas e demais acontecimentos que permearam nas escolas, tendo sempre espaços para reavermos o que trabalhamos na semana e planejarmos a seguinte, com o acréscimo de um texto que pudesse promover os estudos para maior fundamentação da ação humana, da ação pedagógica, do papel da educação e

144

---

REVASF, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 10, n.23, p. 137-166,  
dezembro, 2020  
ISSN: 2177-8183

Como referenciar os textos desta edição:

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - "Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro", Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

do educador. Para melhor compreensão, segue o modelo de pauta/rotina das reuniões semanais: 1) Bom dia!; 2) Informes; 3) Texto reflexivo; 4) Memória da reunião anterior; 5) O PIBID nas escolas, avaliação da semana e planejamento interdisciplinar da seguinte; 6) Socialização ações; 7) O que ocorrer.

Para incentivar a leitura e a escrita dos Bolsistas, foi desenvolvido ao longo do projeto uma rotina (ver Imagem 1, abaixo) pautada pela distribuição semanalmente de um bolsista responsável por elaborar a memória da reunião numa semana e socializar a leitura na semana seguinte. O mesmo acontecia com um texto transversal, em que um bolsista ficava responsável de ler e, na reunião, socializar a leitura, destacando os principais elementos em formato de síntese escrita e com devolutiva oral. Após esse momento, abríamos para o debate, sempre buscando contextualizar as abordagens dos textos às práticas e experiências vivenciadas nas escolas. Experiências no sentido Larrosiano, ou seja, aquilo que nos toca, uma vez que é algo particular, mesmo acontecendo em uma escola que recebia vários bolsistas, cada um constrói em si uma relação com o acontecido, com os fenômenos educativos e pedagógicos que emergem no cotidiano escolar, no tecer das relações que perpassam a escola e aqueles que nela se faz presente.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. Ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma

maneira irrepitível. [...] Por isso também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (BONDIA, 2002, p. 32).

**Imagem 1- Processo cíclico da elaboração da memória, leitura e devolutiva dos textos**



Fonte: Os autores.

No período de 24/05/2019 a 20/12/2019 houve o processo cíclico da metodologia dos encontros, descrito acima, no qual todos participaram da elaboração da memória, das leituras e das devolutivas dos textos de estudos, contemplando a todos os bolsistas.

Essa mesma perspectiva cíclica e participativa orientou o processo de sistematização e reflexão dos fazeres e saberes imersos e fluídos das vivências, ou seja, os fundamentos teórico-metodológicos do trabalho foram de cunho participante, pois o foco norteador das atividades se deu na construção de aprendizagens coletivizadas, mesmo sabendo que, em cada um dos sujeitos participantes, essa experiência se refletia de maneira diferente nas subjetividades e ações.

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - "Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro", Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

A busca de fundamentação na pesquisa bibliográfica, nos escritos e relatórios públicos, também foram fontes riquíssimas de informação e produção de sentido que se expõe ao longo desta construção coletiva. Apontando para outras possibilidades do fazer a investigação qualitativa e participante, compreensão da qual corroboramos, sem que isso seja quebra do rigor acadêmico. Para Brandão (2003, p. 108),

No caso das diferentes possibilidades de investigação no campo da educação, podemos partir do princípio evidente de que “muita coisa importante” sobre o que devemos saber está não apenas na “realidade objetiva do real de suas vidas”, mas nas representações sociais, nos imaginários, nos devaneios e nas práticas culturais com que pessoas, famílias, grupos comunitários, grupos sociais, comunidades, classes, etnias, sociedades constroem e transformam sem cessar o seu: quem somos nós, como nos imaginamos, quem desejamos ser, como vivemos, como queremos viver, em que mundo estamos, em qual mundo queremos estar, e assim por diante. Assim sendo, as diferentes abordagens intersubjetivas, qualitativas e participantes são modalidades de aberturas de um escuta sensível a essas dimensões do passado e do vivido cotidiano.

Que possamos com as nossas investigações participantes captar o sentido dos processos e as marcas que eles deixam nos sujeitos aí imersos, muitas vezes invisibilizados pelos instrumentos fechados, incapazes de captar o movimento da vida que se constrói no próprio movimento do acontecer. Assim foi a experiência do PIBID, e que tentamos trazer um pouco desse caminhar e experiências, na sistematização deste trabalho.

## O PLANO DE AÇÃO IMPLEMENTADO

No que se refere ao Plano de Ação apresentado no Projeto, pode-se afirmar que foi cumprido, pois as atividades realizadas foram aos poucos dando conta de efetivar um processo de fundamentação teórica, com as temáticas mais presentes no programa, dando a oportunidade dos bolsistas se apropriarem de categorias e conceitos fundantes, como: contextualização; contextualidade; planejamento interdisciplinar; mapas mentais (conceituais, de desenvolvimento de raciocínio, como meio de estudo e sistematização para promover e ampliar a argumentação); complexidade; Educomunicação (EDUCOM); Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Currículo contextualizado; Tecnologias, Comunicação e Educação; Métodos de Alfabetização; principais desafios da alfabetização; experiências educacionais inovadoras; entre outros tantos que transversalizaram o processo de formação e ação do PIBID/UNEB, no Curso de Pedagogia, Campus III. Assim, com o plano fomos muito além do que se pretendeu inicialmente, pois como já afirmamos em outros momentos (REIS; TELES, 2015), o PIBID é um programa que não conseguimos exaurir de tudo que ele nos apresenta, pois cada dia é um dia, cada escola é uma realidade, cada docente um universo e cada estudante uma possibilidade desconhecida, que sempre vão nos surpreender. Assim, essas 'surpreendências' sempre são maiores que as nossas condições e capacidades de dar todas as respostas que o programa vai provocando, mas dentro do possível e na busca coletiva, ininterruptamente, na tentativa legítima em responder ao que foi possível, deixando como desafio para novas reflexões e proposições, do que parecia ser impossível. Sobre a temporalidade da formação Josso (2004, p. 206) afirma que,

[...] tal como pode ser verbalizada e socializada numa narrativa de vida, é excepcionalmente contada como um milagre da instantaneidade. É o tempo de realizar uma tomada de consciência e de fazer um trabalho de integração e de subordinação que pode levar alguns minutos, algumas semanas, alguns meses, alguns anos ou até mesmo toda uma vida: fazer com...para se dar forma; fazer com...no tempo para transformar o meu tempo em experiências formadoras de competências e de qualidades.

De discentes com necessidades educativas especiais a professores com dificuldades no trato relacional com os alunos; de professores surpreendentes a estudantes super criativos; de gestores acessíveis a professores desconfiados, de tudo podemos encontrar na efetividade da vivência do PIBID, mas que não há nada mais saudável do que a possibilidade de nos permitir a adentrar com maior intensidade nesse meio que é a escola pública, desvela-la, aprender com ela e todos os seus atores, contribuindo com a sua melhoria. Quando o fazer se materializa de maneira coletiva, ele permite que aprendizagem também seja coletiva, mas que a sua transformação se faça, também, nas performances individuais, pois se no indivíduo a mudança não acontece, ela não se opera na coletividade, ou no resultado da sua ação. Como nos faz refletir Clot (2006, p. 106) “[...] Vigotski diz que o pensamento nasce duas vezes. A primeira vez quando se discute coletivamente e renasce, em seguida, na atividade individual. É o duplo nascimento do pensamento, segundo Vigotski. A meu ver, esse é o seu ensinamento mais importante”.

O PIBID, sempre nos permite ir além, desde pensar a condição de fazer/provocar a necessidade de um currículo contextualizado, de pensar estratégias diferenciadas para promover um acolhimento melhor dos estudantes e professores, no dia a dia da escola; de provocar a reflexão sobre o lugar da



infância no processo educativo; de refletir sobre o direito ao recreio, todas essas dimensões adentram à universidade, voltam para a escola e são tensionadas na sociedade, a partir de debates, seminários, sendo que, na restrição do espaço e tempo, provoca novos espaços, novos atores, grupos de pesquisas, para ir dando conta das problematizações que surgem e que o programa não consegue responder apenas por nele mesmo, mas semeando outras possibilidades que abrem um diálogo permanente de buscas. Isto é possível perceber nas falas que seguem:

*A participação no programa [...] proporcionou um crescimento pessoal e acadêmico, pois, através desta tive contato com teorias que não apenas respondeu a muitas indagações, mas levou a muita reflexão sobre a educação. [...] O projeto é enriquecedor tanto para a formação dos docentes como para os alunos das escolas, é um campo fértil para a consolidação da tão almejada relação teoria-prática e a tríade - ensino, pesquisa e extensão. (RELATÓRIO DA BOLSISTA DE ID HORTÊNCIA, 2020, p.14-15).*

*Durante o ano de 2018 a 31/2019 os pibidianos desenvolveram na escola vários projetos de intervenção nas salas de aula junto aos educandos voltados para alfabetização e os experimentos científicos, que nos possibilitaram alcançar resultados satisfatórios, e estas ações foram ferramentas importantes para refletir sobre nosso fazer em sala de aula, visto que a gestão de sala de aula é um dos fatores primordiais para lidar com os imprevistos e a hiperatividade dos alunos em sala de aula. Os objetivos propostos para a formação dos Pibidianos inseridos no ambiente escolar foram adquiridos ao logo da vigência do programa, em tempo, reitero meus agradecimentos por participar do programa, e ampliar meus conhecimentos como Supervisora. (RELATÓRIO DA BOLSISTA DE SUPERVISÃO SIRDINEIDE, 2020, p.13).*

*Assim, aqui estou concluindo o último relatório de uma experiência riquíssima que vivi, me despedir dos alunos do 5ªA e 5ªB foi difícil, vê-los chorando e saber que iam se separar, cada um indo para uma escola, e tentar animá-los porque eles iriam fazer novos amigos. Os coordenadores não falaram que eu choraria de saudades, que eu sentiria falta dos meus alunos, que eu estabeleceria um senso de pertencimento com a comunidade, que nove anos morando na cidade*

*de Juazeiro-BA não tinha conseguido até então. (RELATÓRIO DA BOLSISTA DE ID, JADCELANE, 2020, p. 03).*

Ou seja, o PIBID vai entrando na vida das pessoas e ressignificando as suas maneiras de perceber a educação, a escola e, principalmente, o papel que cada um exerce, no sentido de promover as transformações necessárias a uma escola pública melhor e inclusiva, contextualizada e socialmente referenciada nas necessidades de aprendizagens do seu tempo, na relação direta com a construção de um conhecimento que faz mediado pela relação dos saberes diversos, seja do estudante que a ela acessa, aos professores que lá chegam, aos bolsistas que passam a compor o seu cotidiano, os pais e a comunidade como um todo e a própria universidade, que deve aí se fazer presente, preche de vontade de aprender com a educação básica e os seus sujeitos, para que o processo formativo esteja em maior alinhamento com as suas reais necessidades.

#### Quadro 2 - Plano de Atividade Realizado

Atividade	Mês de início	Mês de conclusão
Apropriação do referencial teórico (Educação Contextualizada) pelos alunos-bolsistas	08/2018	12/2019
Elaboração do Diagnóstico – linha de base - da realidade das escolas conveniadas	12/2018	02/2019
Análise dos dados coletados	12/2019	04/2019
Atividades prática, experimentais, de campo e laboratoriais	08/2018	12/2018

Trabalho com grupos de estudos	08/2018	12/2018
Elaboração de relatório parcial e final do PIBID	12/2018	01/2020
Socialização das ações desenvolvidas em seminários de culminância das atividades	02/2019	08/2019 e 01/2020
Realização de Ciclos de Diálogos para levantamento e socialização das principais dificuldades dos docentes no processo de contextualização dos conhecimentos e saberes escolares, com vistas a uma maior contribuição intervenção por parte da universidade.	08/2018	Meses 10, 11 e 12/2019
Avaliação contínua do projeto	12/2019	07/2019 e 10/2019

**Fonte:** Projeto PIBID UNEB/DCH-CAMPUS-III

Reconhecer o programa como um ciclo importante da formação dos licenciados a ele vinculados, a avaliação no âmbito do PIBID/UNEB/PEDAGOGIA (DCH-III), também foi compreendida como contínua, diagnóstica e sempre buscando medidas necessárias para superar as dificuldades encontradas. Assim, a avaliação aconteceu ao longo do projeto, principalmente, porque as reuniões funcionaram como fórum maior de deliberações, existindo alguns momentos em que a pauta foi redirecionada para atender às demandas das realidades das escolas, dos processos e dos bolsistas, que não poderiam deixar de ser avaliadas e tematizadas, sendo destacados três momentos de realização da avaliação:

- a) O primeiro, em Dezembro de 2018, pois finaliza os meses iniciais do subprojeto, cujo desafio era concluir o planejamento de 2019, o que foi realizado, a partir da avaliação das vivências que permearam o contato

com a escola, estudantes, direção, coordenadores, funcionários e professores;

- b) O segundo foi a realização do Seminário Interno de Avaliação do PIBID, aberto a professores, estudantes da UNEB e demais interessados em conhecer o Programa. Aconteceu no dia 26 de julho de 2019, momento em que todas as questões referentes a história, do programa; sua inserção no DCH III; as escolas parceiras; os bolsistas; a contribuição para a formação acadêmica e profissional de cada um; os desafios; as contribuições que o programa traz para o próprio curso de Pedagogia; as dificuldades e incompreensões que ainda surgem no âmbito da Educação Básica, etc., foram pautados, refletidos e analisados profundamente, contando com a participação nas mesas de avaliação, de três bolsistas (um de cada escola participante), que apresentaram uma síntese reflexiva dos pontos anteriores; de uma Supervisora, que representava as demais, mas, que avaliava, também, todos esses aspectos a partir de seus entendimentos, e a nossa participação como Coordenação de Área e dos demais Professores Colaboradores.
- c) O terceiro foi o Seminário de avaliação Institucional do PIBID, que aconteceu em Salvador (BA), no mês de outubro de 2019, no qual tivemos a condição de participar juntamente com uma Bolsista de ID e uma Supervisora, momento muito importante, para termos um panorama geral da situação do programa na UNEB e no âmbito das decisões políticas do Governo Federal que, a partir da CAPES, gerencia o programa.

## ESCOLAS PARCEIRAS: ENTRE OS EMBATES E AS BUSCAS DO CAMINHAR JUNTOS

No que diz respeito à relação com as escolas, gestores, coordenadores e professores, sempre tivemos e cativamos uma boa relação, estando as escolas e a universidade sempre dispostos para o desenvolvimento do Programa, destacando-se inclusive todo apoio do quadro de funcionários do DCH III/UNEB, desde os serviços gerais, motoristas, técnicos, Coordenação do Colegiado e Direção, que acolheram o PIBID e as suas demandas. Há embates? Sim, pois seria desproposital uma resposta contrária em um programa que trabalha e tem como seu principal agente o ser humano, que se faz tão inconstante, tão imprevisível. Há, inclusive, uma certa tensão da escola e dos agentes da rede de ensino, ao receber o programa e os bolsistas, algumas resistências, como se a presença dos bolsistas pudessem gerar alguma desordem no âmbito da programação do ensino, desencaixar algo, ou testemunhar algo que, em se tratando de uma rede pública de ensino, merecesse uma discussão pública. Em termos práticos, professores que retardaram a entrada de um ou outro bolsista na dinâmica da sala de aula. Este aspecto particular também demandou modos de condução coletivos, para dirimir resistências e estabelecer um lastro de confiança. Tais circunstâncias mereceriam uma tematização específica, não sendo este o propósito deste artigo. O importante aqui é frisar que foram e continuam sendo esses embates que nos ajudaram/ajudam a andar, com a certeza de que o caminho não está pronto, de que não há o caminho e, de que, não temos todas as respostas, mas que nos propomos buscá-las de maneira contextual e coletivamente, como nos ensinava há mais de 130 anos o filósofo

Friedrich Nietzsche, no seu livro “Assim falava Zaratustra”, escrito entre os anos de 1883 e 1885.

Por muitos caminhos diferentes e de múltiplos modos cheguei eu à minha verdade; não por uma única escada subi até a altura onde meus olhos percorrem o mundo. E nunca gostei de perguntar por caminhos, - isso, ao meu ver, sempre repugna! Preferiria perguntar e submeter à prova os próprios caminhos. Um ensaiar e perguntar foi todo o meu caminhar – e, na verdade, também tem-se de aprender a responder a tal perguntar! Este é o meu gosto: não um bom gosto, não um mau gosto, mas o meu gosto, do qual já não envergonho nem o escondo. “Este – é meu caminho, - onde está o vosso?” assim respondia eu aos que me perguntavam “pelo caminho”. O caminho, na verdade, não existe. (NIETZSCHE, 1998, p. 272).

Desta maneira, nos propusemos como responsáveis pela coordenação do Programa, cujas atitudes e escolhas assumidas frente a tudo que vinha sendo refletido semanalmente e ao longo das etapas, tinha como um dos escopos, um posicionamento de desconfiança contínuo dos próprios conhecimentos, mesmo sabendo que as referências teóricas e metodológicas nos guiavam como possibilidades de compreensão dos processos em curso nas escolas, das questões ali presentes, nas buscas que precisam ir além do que já conhecemos, pois muitas vezes, já não respondem ao que está posto.

## **O PIBID NÃO SE FAZ SOZINHO, MAS NA ARTICULAÇÃO COM OUTROS PROGRAMAS E PROJETOS**

No âmbito do DCH III/UNEB, desenvolvemos algumas aproximações entre o PIBID e outros projetos em curso, ou mesmo promovendo ações que surgiram a partir da inquietação dos pibidianos, sempre atendendo aos desafios

que nos eram lançados para melhor chegarmos mais próximos das possíveis alternativas e soluções dos mesmos. Podemos citar:

1. Oficina de contação de histórias, em parceria com o Grupo de Pesquisa EDUCERE;
2. Curso sobre a formação do Brinquedista (profissional que atua em brinquedotecas), em parceria com o EDUCERE. Não houve maior número de participantes do PIBID, pois o horário chocava com o tempo em que a maioria estava nas escolas;
3. Curso – Currículo, Contextualização e Aprendizagem Significativa, promovido pelo projeto Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada;
4. Realização da Trilha Pedagógica (Itinerário DCH III / DTCS III) com estudantes do PIBID e das escolas parceiras;
5. Visita aos laboratórios de fitopatologia do Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais, com apoio dos professores responsáveis pela área;
6. Visita ao museu regional de Juazeiro;
7. Diálogo de saberes e fazeres – Classe multisseriadas: espaços e tempos de aprendizagens – Organizado por: Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos e EDUCERE.

Todas essas ações perderiam o seu sentido se não estivessem vinculadas a possibilidade de realizá-las no contexto das salas de aula da educação básica, pois é nesse espaço que se efetiva o saber-fazer

fundamentado ou, ao contrário, o seu não saber-fazer, pois, em muitas situações, parece que a fundamentação não existe ou se perdeu ao longo dos anos, em virtude apenas da realização de um 'fazer' pelo fazer das práticas automatizadas, sempre em busca dos resultados exigidos pelo sistema, mesmo que nem se saiba que princípio orienta aquela prática/proposição. Essa é a razão pela qual, os cursos de formação inicial e continuada não podem se eximir de vincular o cotidiano e desafios da sala de aula da educação básica dos processos formativos que envolvem os docentes em exercício ou aqueles que têm neste, a busca da sua atuação profissional. Como nos faz entender Santos Neto (2002, p. 48):

A sala de aula abriga, pois, um encontro de complexidades humanas no concreto contexto histórico e social. A complexidade do professor encontra-se com a complexidade do aluno e do grupo. Como não considerar tal condição no processo formativo dos professores, seja ela na formação inicial ou na formação continuada?

Tomando a educação como um contexto de incertezas, ou mesmo de que a imprevisibilidade estará presente em todos os setores da vida, mas que não podemos deixar de nos preparar para enfrentá-los, Edgar Morin, no seu livro 'Os sete saberes necessários à educação do futuro' vai nos alertar de que, nesse setor no qual atuamos,

A educação deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas (microfísica, termodinâmica, cosmologia), nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas. Seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza. (MORIN, 2011, p. 17).



Aqui vale destacar, que quanto mais preparados estivermos de fundamentação, dos saberes da experiência, dos saberes e conhecimentos da nossa área de formação, melhor amparados estaremos para responder às incertezas e aos ventos que podem tentar a nos levar para caminhos outros, que não possam contribuir para uma melhor formação humana e complexa dos nossos alunos, sejam eles da educação básica, da graduação e da pós-graduação. Esse movimento incerto é algo que somos submetidos ao longo da vivência no PIBID.

### **AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NO FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA**

Durante a realização do programa foram organizadas algumas sequências de qualificação de um problema presente na escola para que, a partir desse exercício, fosse possível pensar/planejar/realizar um projeto interdisciplinar contextualizado, construído e socializado entre os membros do PIBID, sendo que as sequências foram construídas em meio às reuniões semanais.

Também foram elaborados alguns artigos científicos finais, por estudantes bolsistas e supervisores, que foram lidos, corrigidos pela coordenação, sendo sugerido para aqueles que apresentaram um texto com qualidade para apresentação em evento e publicação, que pudessem fazê-lo em diversos espaços acadêmicos que permitem essa possibilidade. Assim, vários textos foram melhorados e submetidos em eventos acadêmicos.

Vale lembrar, que alguns dos ex-alunos bolsistas do PIBID e supervisores se submeteram a seleções de Mestrado (tanto na condição de aluno especial como aluno regular), com a devida aprovação, como é o caso do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), do Departamento de Ciências Humanas, Campus III de Universidade do Estado da Bahia – UNEB, que já possui entre os seus mestrandos, alguns ex-bolsistas do PIBID.

### **SUPERVISORES DAS ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E BOLSISTAS DE ID COMO ATORES FUNDAMENTAIS NA REALIZAÇÃO DO PROGRAMA**

Os Supervisores envolvidos no Projeto corresponderam efetivamente ao que estava planejado, acompanhando os bolsistas, participando das reuniões e enriquecendo as reflexões com as suas experiências na escola básica. Vale destacar a necessidade de repensar junto à Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), a liberação dos mesmos nas reuniões, pois quando havia uma demanda da SEDUC ou escola, as mesmas justificavam a ausência. Por exemplo, nos planejamentos escolares, quando não tinham como participar da reunião por choque de horários, deslocávamos os bolsistas de ID para participarem também do planejamento na escola. No mais, atenderam às necessidades do Programa, fortaleceram o alcance dos objetivos, despertando o desejo de retornarem à formação acadêmica em outros níveis, como o *Stricto Sensu*.

No que se refere aos bolsistas de ID, sempre mantivemos uma relação muito respeitosa contribuindo para que cumprissem com as demandas que lhes

eram colocadas. Desenvolveram os seus papéis, conforme projetado e, em muitos casos, foram inclusive além. A iniciação à docência desde cedo, de fato é uma oportunidade 'ímpar' para que possamos contribuir cada vez mais com a afirmação do Magistério e do conhecimento de perto das problemáticas que encerram a escola e, conseqüentemente, a sociedade, uma vez que a escola é uma micro representação de tudo que existe na sociedade, inclusive as desigualdades. Assim, essa inserção desde cedo ajuda, no sentido de contribuir para que se afirmem na profissão a seguir, ou desistam o quanto antes, por não encontrarem na educação o lugar de escolha e identidade profissional futura. No projeto em discussão, acreditamos que os pibidianos (Bolsistas de ID e Supervisores) vão se encontrando enquanto futuros profissionais e profissionais já em exercício, sendo que esses últimos, inclusive, têm despertado para a busca de ampliação dos seus processos formativos, como vislumbrando a pós-graduação *stricto sensu*.

## **AS DIFICULDADES COMO DESAFIOS NA EFETIVAÇÃO DO PROGRAMA**

Tomar a realidade da escola pública como nosso principal desafio foi efetivamente a orientação do subprojeto e seu principal gesto de contextualização, pois aí tínhamos a condição de qualificar essa problemática e no conjunto das ações, buscar, a partir da imersão no cotidiano, as saídas para proposições e construtos que iriam nos surpreendendo. Esse, talvez foi o maior impacto do programa, pois desde cedo os bolsistas em conjunto com os supervisores e coordenação foram colocados frente aos desafios de conhecerem mais profundamente as problemáticas e problemas, promovendo a

revelação de boas práticas, assim como a elaboração de atividades e/ou ações que redimensionem e transformem os problemas, apontando soluções possíveis. Todas as ações foram fundadas na perspectiva de compreensão dos contextos e da possibilidade em tratar suas complexidades na ação pedagógica.

Uma dificuldade ainda presente é a abertura por parte das escolas (alguns docentes) para uma inserção maior nas atividades de sala de aula, bem como no acolhimento das proposições apresentadas por parte do programa, como já sinalizamos. É como se tivéssemos entrando num campo ‘proibido’ das determinações do sistema, pois o processo educacional, mediado pela ‘paranóia’ dos indicadores de resultados, termina por atrapalhar a possibilidade de inovações e experimentações pedagógicas.

Outra dificuldade diz respeito a falta de compreensão, por parte de alguns professores, em não liberarem os “seus” alunos para a participações em outros eventos, ‘extras’ além do currículo formal, que contribuiriam em muito na ampliação de conhecimentos e acervo cultural em seus percursos de formação.

Sobre os conceitos de tempo que envolvem a práxis que buscamos descrever, citamos Han, sobre a ‘discronia’ desse processo.

O nome da crise do tempo de hoje não é "aceleração". A era da aceleração já acabou. O que agora percebemos como aceleração é, na verdade, apenas um dos sintomas da dispersão temporal. A crise do tempo atual remonta a uma discronia que leva a distúrbios temporais e a diferentes alterações na percepção do tempo. (HAN, 2017, p.7, tradução nossa)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> *Il nome della crisi odierna del tempo non è “accelerazione”. L’epoca dell’accelerazione è già conclusa. Ciò che noi ora avvertiamo come accelerazione è infatti soltanto uno dei sintomi della*

Assim, a grande dificuldade não está no âmbito do PIBID, nem das escolas, mas no tempo dos Coordenadores de área, que somados a atuação na graduação, na pós-graduação, nos grupos de pesquisa, na extensão, o que é algo riquíssimos, pois uma ação coaduna com a outra no enriquecimento do programa, termina também inviabilizando muitas das ações, por conta do tempo limitado para a atuação, pois, se quisermos realizar o Programa com a responsabilidade que ele exige e com o compromisso que é a formação dos envolvidos, conciliar tempos, não tem sido fácil, pois o formato do PIBID exige muito do papel do Coordenador de área, que já se encontra envolvido em inúmeras outras tarefas acadêmicas, sendo que no nosso caso, o compartilhamento e envolvimento de outros docentes foi uma saída importante, potencializando e enriquecendo as abordagens e o próprio fazer no programa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reafirmamos a importância do Programa para todos que nele se envolvem, produzindo um outro nível de saída do lugar comum, das inquietudes e lamentações, da falta de horizontes, para contribuir de forma crítica e propositiva para a compreensão da escola, da universidade e do nosso papel como professores formadores, pesquisadores, e responsáveis pela formação dos futuros educadores, como colaboração e ajuda nas suas/nossas formações continuamente.

---

*dispersione temporale. L'odierna crisi del tempo risale a una discronia che porta a disturbi temporali e alterazioni differenti nella percezione del tempo.*

Por seu caráter e proposição promissora na práxis pedagógica, de transformação das realidades educacionais que conhecemos, esperamos que o PIBID continue existindo, não apenas como um programa, mas como uma política de Estado que se preocupa com a Educação e formação dos profissionais que atuam neste setor tão importante para afirmação de uma país alinhado com as demandas da contemporaneidade, da qualidade da Educação e com a promoção da justiça social, pois a educação ainda é uma das principais aliadas na superação das desigualdade e na promoção das equidades.

O PIBID não pode continuar sendo ‘vítima’ dos interesses dos governantes que temporariamente ocupam uma cadeira no comando do Estado, pois o programa tem sido um diferencial na vida dos bolsistas e na vida dos seus egressos, além de contribuir efetivamente para a melhoria da formação do futuro educador e, desde já, na melhoria da construção de um outro sentido para escola que temos. Exemplo disso é a constatação de que a maioria dos nossos ex-bolsistas encontram-se engajados no mundo do trabalho, na educação e outros ingressando na Pós-graduação, ou seja, abrindo novas possibilidades de continuação e melhoria dos seus processos formativos, para que na efetividade das próprias práticas, possam colocar-se de maneira mais engajada nas reais transformações que tanto clamam a educação pública e a sociedade em cada um dos contextos e realidades.

De modo geral, temas como a relação com as famílias e como idealizamos essas famílias; o problema das condutas dos alunos, que muitas vezes chegam à escola com sua subjetividade esmagada, esfacelada, quebrada... para a qual a escola é uma espaço de “clínica”, de tratamento, e os modos como a escola, atarefada e convertida em uma espécie de “clínica do

social” (MARTINS, 2019), pode recuperar essas subjetividades esmagadas (principalmente quando ela suspendeu, na escola, o tempo de Infância, com a suspensão do recreio); a questão de como as escolas se fecharam no “cientificismo dos indicadores”, e na gestão baseada indicadores; e ainda a relação entre alfabetização e letramento, métodos globais e métodos sintéticos, e a predominância do trabalho centrado no gêneros textuais, muitas vezes descontextualizados, são questões que merecem de nós ainda um investimento específico, que nos conduza a uma formação menos fragmentação e mais centrada em dificuldades reais que vive o sistema escolar. São sinalizações que o PIBID nos proporcionou e que ainda nos renderá trabalhos de problematização importantes, para além desta experiência específica.

## Referências

- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr, nº 19, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Pulo: Cortez, 2003.
- CLOT, Yves. Entrevista. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 99- 107, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v9n2/v9n2a08.pdf> acessado em 23/09/2020.
- HAN, Byung-Chul. **Il profumo del tempo**. L'arte di indugiare sulle cose. Milano, Italia: Vita e Pensiero, 2017.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARTINS, Josemar da Silva. Escola Fundamental: a instituição atarefada. In: RODRIGUES, José Roberto Gomes; VIEIRA, Josenilton Nunes (orgs.). **Paradigma Cultural III: campo educacional e cultura escolar**. Curitiba: CRV, 2019, p. 193-203.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MENEZES, Ana Célia Silva. REIS, Edmerson dos Santos. O currículo contextualizado na educação do/no campo: algumas reflexões a partir da experiência pedagógica do município de Uauá-BA. In: REIS, Edmerson dos Santos; PINZOH, Josemar Martins. (Orgs.). **O Paradigma cultural: interfaces e conexões**. Curitiba: PR: Editora CRV, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Trad. Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

REIS, Edmerson dos Santos; TELES, Edilane Carvalho. **PIBID: Abrindo a caixa de Pandora na Formação Docente**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

SANTOS NETO, Elydio dos. Aspectos humanos da competência docente; problemas e desafios para a formação de professores. In: SEVERINO, Antônio Joaquim e FAZENDA, Ivani Catarina A. (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, SP: Papirus, 2002.



**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA  
(PIBID): QUEBRANDO OS MUROS ENTRE A UNIVERSIDADE E AS  
ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE IPIAÚ- BA SITUADA NO  
TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO MÉDIO RIO DE CONTAS.**

*INSTITUTIONAL TEACHING INITIATION SCHOLARSHIP PROGRAM (PIBID):  
BREAKING THE WALLS BETWEEN THE UNIVERSITY AND THE PUBLIC  
SCHOOLS IN THE CITY OF IPIAÚ-BA, LOCATED IN THE IDENTITY  
TERRITORY OF THE MIDDLE RIO DE CONTAS.*

*PROGRAMA DE BECAS DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA INSTITUCIONAL  
(PIBID): ROMPIENDO LOS MUROS ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LAS  
ESCUELAS PÚBLICAS DE LA CIUDAD DE IPIAÚ- BA UBICADA EN EL  
TERRITORIO IDENTIDAD DEL RÍO MEDIO DE CONTAS.*

*Abraão Lincoln Silva Santos*

E-mail: [abraaolincoln1995@gmail.com](mailto:abraaolincoln1995@gmail.com)

Graduando em Letras Vernáculas na UNEB- *Campus XXI*.

**RESUMO**

Este artigo tem a finalidade de mostrar como o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) contribui para o rompimento dos “muros” existentes entre a universidade e as escolas públicas de Ipiaú- BA, bem como também apresentar o relato de experiência do discente do curso de licenciatura em Letras Vernáculas Abraão Lincoln Silva Santos no (PIBID). Esse programa está correlacionado com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB/*Campus XXI*). Visa também enfatizar a grande importância da perspectiva da pesquisa tendo como base os livros de Pedro Demo “Educar Pela Pesquisa” (1997), e de Marcos Bagno “Pesquisa na Escola. O que é? Como se faz?” (2005), e da inserção das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem do Colégio Municipal Professora Celestina Bittencourt do município de Ipiaú- BA. Neste relato de experiência constará os processos de fundamentação teórico metodológico na elaboração do plano de trabalho do bolsista que abordou o

167

---

**REVASF**, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 10, n.23, p. 167-184,  
dezembro, 2020  
ISSN: 2177-8183

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - “Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”, Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

gênero textual notícia e seus gêneros periféricos tais como: manchete, charge, anúncio, voltado para o site de notícias da cidade de Ipiaú, “Giro em Ipiaú”, a fim de tornar a experiência de aprender contextualizada com o cotidiano do alunato, bem como o de mostrar as suas vivências na aplicação da atividade de intervenção na escola parceira.

**Palavras-chave:** Pesquisa. Metodologias Ativas. Protagonismo. Cotidiano.

### **ABSTRACT**

This article aims to show how the Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) contributes to the rupture of the existing “walls” between the university and the public schools of Ipiaú-BA, as well as to present the experience report of the student of the degree course in Vernacular Letters Abraão Lincoln Silva Santos at (PIBID). This program is correlated with the State University of Bahia (UNEB / Campus XXI). It also aims to emphasize the great importance of the research perspective based on the books of Pedro Demo “Educar Pela Pesquisa” (1997), and Marcos Bagno “Pesquisa na Escola. What is? How is it done?” (2005), and the insertion of active methodologies in the teaching and learning process of Colégio Municipal Professora Celestina Bittencourt in the municipality of Ipiaú-BA. This experience report will contain the processes of theoretical and methodological foundation in the elaboration of the work plan of the grantee who addressed the textual genre news and its peripheral genres such as: headline, charge, advertisement, turned to the news site of the city of Ipiaú, “Giro em Ipiaú”, in order to make the experience of learning contextualized with the student's daily life, as well as to show their experiences in the application of the intervention activity in the partner school.

**Key-words:** Research. Active Methodologies. Protagonism. Daily.

### **Resume**

Este artículo tiene como objetivo mostrar cómo el Programa de Becas de Iniciación Docente (PIBID) contribuye a la ruptura de los “muros” existentes entre la universidad y las escuelas públicas de Ipiaú-BA, así como presentar el relato de experiencia del alumno. del curso de Licenciatura en Letras Vernáculas

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - “Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”, Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

Abraão Lincoln Silva Santos em (PIBID). Este programa está correlacionado com a Universidade Estadual de Bahia (UNEB / Campus XXI). Também pretende resaltar a gran importancia de la perspectiva de investigación a partir de los libros de Pedro Demo “Educar Pela Pesquisa” (1997), y Marcos Bagno “Pesquisa na Escola. ¿Qué es? ¿Como se hace?” (2005), y la inserción de metodologías activas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del Colegio Municipal Professora Celestina Bittencourt en el municipio de Ipiaú-BA. Este relato de experiencia contendrá los procesos de fundamentación teórica y metodológica en la elaboración del plan de trabajo del becario que abordó la noticia del género textual y sus géneros periféricos como: titular, cargo, publicitario, dirigido al sitio informativo de la ciudad de Ipiaú, “ Giro em Ipiaú ”, con el fin de contextualizar la experiencia de aprendizaje con la vida cotidiana del alumno, así como mostrar sus vivencias en la aplicación de la actividad de intervención en la escuela asociada.

**Palabras clave:** Investigación. Metodologías activas. Protagonismo. Diario.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade partilhar as experiências vivenciadas no decorrer do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na área de formação inicial de professores de Língua Portuguesa pelos bolsistas (ID's) e voluntários desse programa.

Por meio do decreto n.º 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013, surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pela (CAPES) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), é uma proposta de valorização dos futuros docentes durante seu processo de formação. Tem como objetivo principal o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica e a melhoria de qualidade da educação

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - “Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”, Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.



e-ISSN: 2177-8183

pública brasileira, e no subprojeto do *campus XXI*, seguiremos a perspectiva do ensino pela pesquisa na formação do professor pesquisador da área de letras.

O subprojeto do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência teve início no dia 24 de agosto de 2018 na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)- *Campus XXI*, com a apresentação e socialização do programa e de todos os envolvidos neste. Seguindo, tivemos uma reunião com todos os participantes do PIBID para tratar do projeto ensino pela pesquisa; princípios da iniciação à docência; atividades de pesquisas; aprofundamento teórico, atividade de intervenção e grupo de estudos.

O trabalho acontece de dois modos complementares: o primeiro com encontros formais na UNEB/ *campus XXI*, e o segundo com atuação na escola do município de Ipiáú no interior da Bahia nas turmas dos anos iniciais do Colégio Municipal Professora Celestina Bittencourt do Ensino Fundamental II.

Na Universidade são realizadas sessões de aprofundamento teórico-metodológico sobre educação escolar, ensino de língua portuguesa e desenvolvimento crítico do ser humano a fim de tornar os alunos protagonistas de seu desenvolvimento educacional. Já na escola parceira são realizados encontros semanais com intuito de observar a prática dos docentes de língua portuguesa, visando uma reflexão crítica destas práticas com os estudos teóricos realizados na Universidade, para que venhamos fundamentar nossas propostas de intervenção baseadas nas dificuldades encontradas nessas observações.

## O SUBPROJETO DE LÍNGUA PORTUGUESA

170

---

REVASF, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 10, n.23, p. 167-184,  
dezembro, 2020  
ISSN: 2177-8183

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - "Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro", Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

Levando em consideração o fato de que o ensino de Língua Portuguesa é de suma importância para a formação dos discentes do ensino fundamental e verificando a existência de uma deficiência por parte dos docentes de língua materna no que tange à utilização da pesquisa e da inserção das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, o PIBID entende como sendo imprescindível a abrangência destes temas no que tange ao ensino de Língua Materna.

O subprojeto de Língua Portuguesa, coordenado na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pela professora M.<sup>a</sup> Harlle Costa, e supervisionado por 3 professoras da rede municipal de educação de Ipiaú-Ba, tem por objetivo potencializar a formação inicial de professores de Língua Portuguesa por meio de ações, experiências metodológicas e práticas inovadoras que redefinem o ensino de Língua Portuguesa, de modo a levar os futuros docentes a refletirem criticamente sobre a sua prática na sala de aula e a optarem definitivamente pela carreira docente, neste caso, na área de Letras; e conta com a participação de 30 bolsistas, mantidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Conforme Marcos Bagno (2005): “Ensinar a aprender é não apenas mostrar os caminhos, mas também orientar o aluno para que desenvolva um olhar crítico [...]” Dessa forma, o ato de ensinar vai além da mera transmissão de conhecimento, visa também possibilitar ao alunato a desviar-se das “Fake News” e trilhar por um caminho que os levem às verdadeiras fontes de informação e conhecimento que só se consegue através da pesquisa.

O trabalho do projeto na área de língua portuguesa compreende o exposto a cima e a necessidade de um trabalho que oportunize aos alunos do ensino

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - “Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”, Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.



e-ISSN: 2177-8183

fundamental II uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que são utilizados para a pesquisa, às necessidades da formação mais eficiente em práticas discursivas de leitura e escrita, visto que a atual sociedade exige cada vez mais leitores com um senso crítico mais apurado devido ao bombardeio diário de notícias falsas, os quais possam ser sujeitos capazes de atuarem no mundo cada vez mais inovador.

Diante disso, este projeto, visando contribuir ainda na ampliação das competências de leitura, aperfeiçoamento do senso crítico, interpretação e questionamento sobre o assunto estudado, preocupa-se com o oferecimento de um ensino que não se direcione exclusivamente para o ensino da gramática e de aulas expositivas que, embora importante, quando estudada isoladamente, não é suficiente para o desenvolvimento das competências em questão. Para tanto, trabalha-se com uma concepção enunciativa de que o professor deva assumir o papel de “mediador” no processo de ensino, instigando para que os alunos venham a se tornarem protagonistas nesse processo que deva contar com a perspectiva do ensino pela pesquisa e da inserção das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, compreendido como construção social e que considera os contextos de produção de leitura e aguçamento do senso crítico para o entendimento amplo do real funcionamento da linguagem em um mundo cada vez mais digital e tecnológico.

## RELATÓRIO DESCRITIVO

De acordo com as perspectivas do subprojeto de língua portuguesa mencionadas a cima, estamos nos apropriando do conteúdo de dois livros que

172

---

**REVASF**, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 10, n.23, p. 167-184,  
dezembro, 2020  
ISSN: 2177-8183

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - “Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”, Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

estão servindo como aporte teórico para nós “pibidianos” durante todo o período de vigência do PIBID, são eles: o livro “Educar pela Pesquisa”, do professor Pedro Demo; e “Pesquisa na Escola. O que é? Como se faz?” de Marcos Bagno. Com base no conteúdo de cada livro fizemos um seminário a fim de elucidar e aprofundar o nosso intuito com o PIBID, que é o ensino pela pesquisa na formação do professor pesquisador da área de Letras.

No livro Educar pela Pesquisa de Pedro Demo foi possível ver que esta perspectiva de educar pela pesquisa tem o intuito de evitar a maneira arcaica de transmissão de conhecimento, onde o aluno não passa de uma mera caixa onde serão guardados todos os conhecimentos passados pelos professores, seguindo está concepção Demo (1997), nos mostra que: [...] “o educar pela pesquisa se dá na forma de programa construtivo acompanhado”.

Dessa maneira, a pesquisa pode ser entendida por um conjunto de tarefas que ao serem executadas levam a reconstrução de alguma teoria ou conteúdo. Pedro Demo considera o questionamento reconstrutivo a base para o educar pela pesquisa e isto implica em uma transformação do entendimento da palavra aprender, que passa do aprender com o significado de evocar para o aprender com significado de refazer.

Com base na leitura do livro de Pedro Demo podemos perceber que é de suma importância que haja uma conexão entre a pesquisa e a educação, enfatizando que a educação própria da escola e da universidade é aquela mediada pela reconstrução do conhecimento. Lá observamos também, que a importância de não separar a qualidade formal, da qualidade política é muito importante para que tornemos seres humanos críticos, ressaltando a importância profissional do saber pensar e do aprender a aprender.

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - “Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”, Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

O livro “Pesquisa na Escola, o que é? Como se faz?” de Marcos Bagno nos mostra o que é a pesquisa, e nos proporciona exemplos de como aplicá-la no ensino de língua portuguesa.

Segundo Bagno é notório perceber que:

[...] a pesquisa é, mesmo, uma coisa muito séria. Não podemos tratá-la com indiferença, menosprezo ou pouco caso na escola. Se quisermos que nossos alunos tenham algum sucesso na sua atividade futura- seja ela do tipo que for: científica, artística, comercial, industrial, técnica, religiosa, intelectual... – é *fundamental e indispensável* que aprendam a pesquisar. E só aprenderão a pesquisar se os professores souberem ensinar.

(BAGNO, 2009, pág. 21).

Partindo desse pressuposto, podemos inferir que por muitas vezes nas instituições preparadoras dos educadores a pesquisa também é feita com base nos moldes arcaicos, onde é “jogado” um tema no quadro, estipula-se uma data de entrega e ponto, nada mais que isto. Precisamos entender que, o real papel do professor é o de mediar o conhecimento no alunato, deixando assim de lado, a velha transmissão de conhecimento que, por vezes, já se mostrou pouco eficaz.

Ainda utilizando as palavras de Bagno:

[...] o professor universitário que se limita a dar suas aulas sem estar engajado em algum projeto de pesquisa não é visto com bons olhos pelos seus colegas. Afinal, a universidade não pode ser apenas um “deposito” dos conhecimentos acumulados ao longo dos séculos. Ela tem de ser também uma “fabrica” de conhecimento novo. E esse conhecimento novo só se consegue... pesquisando.

(BAGNO, 2009, p. 20).

Com base na fala de Bagno a pesquisa, quando bem utilizada e direcionada com uma finalidade específica, eleva o questionamento, aguça a curiosidade, transcende paradigmas. Além de tornar a aula mais atrativa, ampliando os horizontes do alunato, e despertando a consciência crítica que leva o ser humano à superação e transformação de sua realidade.

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - “Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”, Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.



## RELATANDO EXPERIÊNCIAS

De acordo com os estudos aprofundados que vem acontecendo desde agosto de 2018 baseado nas perspectivas do ensino pela Pesquisa, Protagonismo no alunato e da inserção das Metodologias Ativas no processo de ensino e aprendizagem, demos início à aplicação do plano que abordou o gênero textual notícia e seus gêneros periféricos no dia 02 de Março de 2019 com as turmas do 7º A, B e C do turno matutino do Colégio Municipal Professora Celestina Bittencourt do Município de Ipiaú- BA.

Para auxiliar na descontração do clima de primeiro dia de aplicação das atividades, foi utilizada a dinâmica “As Várias Formas de Noticiar”, que consiste na separação da sala de aula em dois grupos, onde os alunos serão instigados a reformular uma manchete disposta no quadro até que não se consiga mais. Nesta etapa os alunos trabalharam em grupo para elaborar as suas reformulações das manchetes e foi escolhido um representante de cada grupo para ir ao quadro escrever a sua reformulação da manchete, como podemos ver no apêndice 1.

Segue no anexo 1 o passo a passo da dinâmica.

Diante disso foi externado a importância de ter um contato mais próximo de como são elaboradas as manchetes que tratam da mesma notícia, mas com diferentes palavras, e da importância de variar o vocabulário.

O segundo dia de aplicação desse plano foi em 09 de Abril de 2019 com as mesmas turmas da aplicação anterior. Na primeira parte do encontro foi

175

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - “Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”, Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

respondido um questionário de conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero notícia e sobre o site de notícias “Giro em Ipiáú”, disponível no apêndice 4. Logo em seguida foram distribuídas notícias oriundas desse site para que posteriormente fossem elaborados Mapas Mentais no aplicativo “Mind Meister” que é utilizado para elaborar mapas mentais de maneira fácil e dinâmica. Os alunos foram levados para o pátio da escola para confeccionar os rascunhos dos mapas mentais para depois serem digitados no computador. De acordo ao termino do rascunho de cada grupo eles eram direcionados para o laboratório de informática do Colégio para pesquisar sobre a temática e conhecer o site na sua plataforma digital e, posteriormente dar início aos seus mapas mentais no aplicativo. Porém tivemos um problema, o aplicativo “Mind Meister” só funciona com a rede de internet e nesse dia o Colégio estava sem o sinal de Wifi, desse modo, os alunos foram direcionados a fazerem os seus mapas mentais na plataforma do “Microsoft Word” e, graças ao bom Deus, deu tudo certo. Segue nos apêndices 2 e 3 fotos desse dia ímpar para muitos alunos que disseram ter sido a “primeira vez” que utilizaram os computadores do Colégio.

Dando seguimento às atividades, no dia 16 de Abril de 2019 encerramos a aplicação desse plano com os términos dos mapas mentais que serão publicados na revista digital e, posteriormente, foi pedido aos alunos que relatassem como havia sido a experiência de estudar o gênero notícia e seus gêneros periféricos com base no site “Giro em Ipiáú” e da mudança do espaço da sala de aula para o pátio e o laboratório de informática.

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - “Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”, Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao entrarmos nesse mundo da formação docente, a primordial conclusão que se tem é de que estamos lidando com uma tarefa muito árdua, por isso se deve estimular a reciprocidade dos estudantes de graduação nas instituições escolares públicas com os professores que estão na escola, especialmente se o objetivo central é formar seres conscientes do lugar que ocuparam no trabalho social, das necessidades dos alunos e de mudanças na atual conjuntura educacional.

Necessitamos, não de cortes na educação, mas sim de incentivos que visem o aperfeiçoamento das atuais políticas públicas direcionadas para a educação e, em especial para a formação de professores. Devido aos cortes orçamentários que afetaram em cheio a área da educação, programas como o PIBID, bolsas auxílio, dentre outros correm sérios riscos de desaparecerem. Desse modo, um programa de iniciação à docência que, mesmo a universidade estando em greve, não parou de nos proporcionar enriquecedores de conhecimentos não pode ser taxado como “Balburdia”. Deixando de lado a questão política, por meio do PIBID começamos a ter outra visão no que tange à escola, a criança e a sua realidade. Participar desse programa está sendo uma ótima experiência, estar em contato com os alunos, e com a escola de modo geral fez-nos crescer como seres humanos e como acadêmicos em formação, tanto para a vida pessoal, quanto para a nossa futura profissão. É como disse Paulo Freire “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - “Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”, Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola, o que é? Como se faz?** São Paulo: Edições Loyola, 2005.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

Disponível em:  
<[www.pt.wikipedia.org/wiki/Programa\\_Institucional\\_de\\_Bolsas\\_de\\_Inicia%C3%A7%C3%A3o\\_%C3%A0\\_Doc%C3%Aancia.html](http://www.pt.wikipedia.org/wiki/Programa_Institucional_de_Bolsas_de_Inicia%C3%A7%C3%A3o_%C3%A0_Doc%C3%Aancia.html)> Acesso em: 21 de Agosto de 2019.

## Apêndice 1

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - “Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”, Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.



Imagens da aplicação da dinâmica “As várias formas de noticiar” Colégio Municipal Professora Celestina Bittencourt- Ipiaú-BA. 7º A matutino, 02/03/2019.

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - “Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”, Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

## Apêndice 2



Imagens da elaboração do rascunho dos mapas mentais no pátio do Colégio Municipal Professora Celestina Bittencourt- Ipiaú-BA. 7º ano matutino, 09/04/2019.

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - “Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”, Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

### Apêndice 3



Imagens do Laboratório de Informática do Colégio Municipal Professora Celestina Bittencourt-Ipiaú-BA. 7º ano matutino, 09/04/2019.

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - “Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”, Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

## Apêndice 4



### UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS - CAMPUS XXI – IPIAÚ  
FREQUÊNCIA - PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) CAPES/UNEB



QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS. Serie:                      Turma:

**1. Vocês sabem que em nosso dia-a-dia estamos constantemente fazendo leituras. Então, iniciaremos com um questionário base sobre os seus hábitos.**

**Distribuirei o questionário e após responderem, vocês deverão devolvê-lo a mim.**

**1.1 Você consegue identificar em um jornal a manchete e os anúncios?**

(   ) Sim    (   ) Não

**2. Você costuma frequentar a página do site “Giro em Ipiáú”?**

(   ) Sim                      (   ) Não

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - “Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”, Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.





e-ISSN: 2177-8183

2.1 Com qual frequência? ( ) Muito ( ) Pouca ( ) Nunca

3) Você gosta de assistir jornal na TV ou pesquisar sobre os acontecimentos da sua região na internet? ( ) TV/Jornal ( ) Internet

4) Que tipo de texto você gosta ler?

- |                |              |                          |
|----------------|--------------|--------------------------|
| ( ) Crônica    | ( ) Romances | ( ) História em          |
| ( ) Notícias   | ( ) Poemas   | quadrinhos               |
| ( ) Contos     | ( ) Piadas   | ( ) Histórico/científico |
| ( ) Biografias |              | ( ) Religioso            |

5) Que parte do jornal você mais gosta ler?

- ( ) Notícias
- ( ) Classificados
- ( ) Crônicas
- ( ) Humor
- ( ) Artigo de opinião
- ( ) Serviços (telefone, tempo, cotação, etc.)
- ( ) Esporte

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - "Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro", Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

## Anexo 1

### Dinâmica: as várias formas de noticiar

#### Objetivos:

- Treinar o vocabulário dos alunos
- Instigar a imaginação das crianças
- Apresentar as várias formas de se abordar um fato

#### Passos:

- Dividir a turma em dois grupos.
- Apresentar uma manchete e pedir para que os grupos a contem de formas diferentes. Os grupos competirão entre si como se fosse uma brincadeira de “batata quente”.
- Quem não conseguir mais formar frases, perde o jogo.

**Exemplo: notícia dada pelo professor: Juiz Nicolau é preso novamente.**

#### Grupo A

“Juiz Nicolau é preso outra vez”

#### Grupo B

“Mais uma vez a polícia prende o juiz Nicolau”

#### Grupo A

“Polícia prende o juiz Nicolau de novo”

#### Grupo B

“Juiz Nicolau vai outra vez para a cadeia”

#### Grupo A

Não consegue mais formar frases e perde a brincadeira.

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - “Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”, Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

**(AUTO)BIOGRAFIA E PROCESSOS DE FORMAÇÃO INICIAL NO ÂMBITO DO PIBID-UVA**

*(AUTO)BIOGRAPHY AND INITIAL TEACHING TRAINING PROCESSES IN PIBID-UVA*

*(AUTO)BIOGRAFÍA Y PROCESOS DE FORMACIÓN INICIAL EN EL ÁMBITO DEL PIBID-UVA*

*Maria Rongirlene Oliveira do Nascimento*

E-mail: [rongirlene@gmail.com](mailto:rongirlene@gmail.com)

Graduada em Pedagogia – UVA

*Andrea Abreu Astigarraga*

E-mail: [andrea\\_astigarraga@uvanet.br](mailto:andrea_astigarraga@uvanet.br)

Pós-Doutora em Educação-UFRN

Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA

*Eunice Andrade de Oliveria Menezes*

E-mail: [eunice.menezes@ufca.edu.br](mailto:eunice.menezes@ufca.edu.br)

Doutora em Educação-UECE

Universidade Federal do Cariri-UFCA

## RESUMO

Objetiva-se com o estudo discutir o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no percurso (auto)biográfico da primeira autora, esforço teórico que envolveu o âmbito pessoal e acadêmico dessa trajetória. A experiência ora relatada nesse Programa se inscreve no âmbito do subprojeto de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, no período de 2013 a 2018. O texto é introduzido com breve histórico do PIBID, onde se anunciam suas bases legais e as inspirações que modelaram o Programa. Metodologicamente, o estudo se sustenta na pesquisa (auto)biográfica, nomeadamente, em Passeggi (2004), Nóvoa (2010), Josso

185

---

REVASF, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 10, n.23, p. 185-216,

dezembro, 2020

ISSN: 2177-8183

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - “Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”, Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

(2010), Lima (2015) e Abrahão (2016). Ao articular o campo da formação docente com a possibilidade de (auto)biografar determinados períodos formativos de vida da primeira autora, questiona-se a formação docente, arraigada em fundamentos positivistas, que a afastam do real sentido desse processo. Faz-se isso ancorando-se em expoentes do campo da formação de professores, por exemplo, Pimenta (2004), que *abre* a discussão criticando o praticismo que contorna geralmente a atividade do estágio; Nóvoa (2009), que defende uma formação docente erguida no interior da profissão; Tardif (2012), que elucida a multidimensionalidade dos saberes docentes e Franco (2015), debatendo tema afim, ou seja, os saberes pedagógicos necessários à formação e prática docente. Conclui-se que o PIBID foi relevante na formação pessoal e acadêmica ora narrada, assim como a pesquisa (auto)biográfica na produção do estudo. Sugerem-se, por fim, novos estudos que manifestem histórias de superação mediadas por instrumentos democráticos que possibilitem o processo de mobilidade social.

**Palavras-chave:** (Auto)biografia. Formação Inicial. PIBID-UVA

## ABSTRACT

The aim of the study is to discuss the role of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships - PIBID in the (auto) biographical path of the first author, a theoretical effort that involved the personal and academic scope of this trajectory. The experience now reported in this Program is part of the Pedagogy subproject of the Vale do Acaraú State University - UVA, from 2013 to 2018. The text is introduced with a brief history of PIBID, where its legal bases and the inspirations that are announced shaped the Program. Methodologically, the study is based on (auto) biographical research, namely in Passeggi (2004), Nóvoa (2010), Josso (2010), Lima (2015) and Abrahão (2016). When articulating the field of teacher education with the possibility of (self) biographing certain formative periods of life of the first author, teacher education is questioned, rooted in positivist foundations, which distance it from the real meaning of this process. This is done by anchoring itself in exponents of the field of teacher education, for example, Pimenta (2004), who opens the discussion by criticizing the practicalism that generally bypasses the activity of the internship; Nóvoa (2009), who defends a teacher education built within the profession; Tardif (2012), which elucidates the multidimensionality of teaching knowledge and Franco (2015), debating a related theme, that is, the pedagogical knowledge necessary for teacher training and practice. It is

186

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - "Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro", Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

concluded that PIBID was relevant in the personal and academic formation now narrated, as well as (auto) biographical research in the production of the study. Finally, new studies are suggested that reveal stories of overcoming mediated by democratic instruments that enable the process of social mobility.

**Keywords:** (Auto) biography. Initial formation. PIBID-UVA.

## RESUMEN

Se objetiva con este estudio discutir el papel del Programa Institucional de Becas para la Iniciación de la Docencia – PIBID en la trayectoria (auto)biográfica de la primera autora, esfuerzo teórico que envolvió el ámbito personal y académico de ese recorrido. La experiencia ahora relatada en ese Programa se inscribe en el ámbito del subproyecto de Pedagogía de la Universidad Estadual Vale do Acaraú – UVA, en el período de 2013 a 2018. El texto es introducido con breve histórico del PIBID, donde se anuncian sus bases legales y las inspiraciones que modelaron el Programa. Metodologicamente, el estudio se sustenta en la pesquisa (auto)biográfica, a saber, Passeggi (2004), Nóvoa (2010), Josso (2010), Lima (2015) y Abrahão (2016). Al articular el campo de la formación docente con la posibilidad de (auto)biografar determinados períodos formativos de vida de la primera autora, se cuestiona la formación docente, arraigada en fundamentos positivistas, que la separan del sentido real de ese proceso. Eso se hace ancorándose en exponentes del campo de la formación de profesores, por ejemplo, Pimenta (2004), que *abre* la discusión criticando el practicismo que contorna generalmente la actividad de la práctica; Nóvoa (2009), que defiende una formación docente erguida en el interior de la profesión; Tardif (2012), que esclarece la multidimensionalidad de los saberes docentes y Franco (2015), debatiendo tema afín, o sea, los saberes pedagógicos necesarios a la formación y práctica docente. Se concluye que el PIBID fue relevante en la formación personal y académica ahora narrada, así como la pesquisa (auto)biográfica en la producción de este estudio. Finalmente, se sugieren, nuevos estudios que manifiesten historias de superación mediadas por instrumentos democráticos que posibiliten el proceso de movilidad social.

**Palabras-claves:** (Auto)biografía. Formación Inicial. PIBID-UVA.

## INTRODUÇÃO

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - "Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro", Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

Spivak (2010) pergunta: “Pode o subalterno falar?”. A intenção deste artigo é mostrar que sim, através da (auto)biografia de uma pessoa que saiu da miséria na infância e acessou o ensino superior. O acesso à universidade é fundamental para a mobilidade social. E o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, dentro da universidade, é um programa fundamental para tal processo, pois oportuniza a formação apoiada na relação teoria e prática, além de uma bolsa de aprendizagem, subsídio imprescindível para os universitários oriundos das classes populares.

Na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) observa-se que a maioria dos jovens universitários (as) são oriundos predominantemente da Região Norte do Estado do Ceará, do semi-árido, de famílias de pequenos agricultores, cujos pais tiveram pouco acesso à escolarização e com média de cinco filhos. “Os estudantes universitários representam uma nova realidade porque conseguiram superar as gerações anteriores e acessaram o ensino superior” (ASTIGARRAGA, 2009, p. 05).

Sabe-se que nos cursos de ciências sociais e humanas a maioria dos seus alunos são oriundos da escola básica pública, o que pode ser explicado pelos níveis *menos pretensiosos* de pontuação exigidos por ocasião do vestibular, ou pelo fato de que se realizam muitas vezes em um único turno, permitindo aos seus alunos permanecerem no mercado de trabalho enquanto estudam. No entanto, os cursos considerados de maior prestígio e realizados em tempo integral têm seus alunos, majoritariamente, originados de escolas particulares (Idem, Ibidem).

A Constituição de 1988 traz aspectos significativos para a educação superior. Por exemplo, o Art. 208, inciso V, que trata do dever do estado para

com a educação. Esse inciso afirma que o dever do estado será efetivado mediante a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Parece evidente que a concepção predominante aqui é a dos dons e aptidões naturais, de inspiração liberal (BISSERET, In: DURANT, 1979). Nesse caso, só chegariam aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística os sujeitos dotados de faculdade e inteligência superiores (Idem, ibidem).

Desde que foi instituído em 1808, o ensino superior constituiu-se quase como um monopólio das classes dominantes econômica e politicamente. O ensino superior quando foi instituído no Brasil constituía importante capital de distinção social e somente com a reforma de 1968, com a instituição de universidades em todas as unidades da federação e aumento do número de matrículas, outras classes sociais puderam vislumbrar possibilidades de acesso a esse nível educacional. Para o filho do pobre, a *passagem* do mundo escolar de nível médio para o mundo universitário é complexa e afeta sobremaneira a subjetividade desses sujeitos (PORTES, 2006, p. 222).

Sabe-se que o PIBID, desde 2009, vem oportunizando a vários acadêmicos saírem dos bancos da universidade e pôr em prática as teorias apreendidas no interior dessa instituição, devidamente articuladas à prática concreta que se desenrola no seio das escolas, com apoio de uma bolsa de aprendizagem. O PIBID tem como objetivo qualificar a formação inicial dos acadêmicos nos cursos de licenciatura, fomentar práticas docentes nas escolas da rede pública, de maneira contextualizada e interdisciplinar. Pois:

Pensar em uma nova epistemologia para a produção do conhecimento é pensar em uma nova forma de conhecer e se autoconhecer. Isso pressupõe repensar a prática pedagógica, já que entendemos que ela se constrói na relação que o docente estabelece com o conhecimento na sua prática educativa (CAMPANI; ASTIGARRAGA, 2013, p.23)

E nesse sentido, traçar o percurso no PIBID e o significado na trajetória acadêmica é:

Um aspecto essencial do procedimento interativo da formação pelas histórias de vida reside no reconhecimento - ao lado dos saberes formais e externos ao sujeito aos quais visa a instituição escolar e universitária -, dos saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos utilizam na experiência de sua vida, nas suas relações sociais, na sua atividade profissional (MOMBERGER, 2008, p.94).

O PIBID tem como amparo legal a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL/MEC, 1996), a Lei nº 11.273/2006 (BRASIL. Ministério, 2006) e o Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, CÂMARA, 2010). Ele nasce com o escopo de fomentar a iniciação à docência, com vistas ao aperfeiçoamento da formação de professores, em nível superior, e com foco no melhoramento da qualidade da Educação Básica pública brasileira.

Tal programa, apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo Ministério de Educação – MEC e pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que, por sua vez, foi sancionada pelo Decreto N°. 6755/20096 (BRASIL. CONSELHO, 2009), foi implantado na Universidade Vale do Acaraú– UVA por intermédio do Edital N°02/ 2009.



Os princípios epistemológicos do PIBID sofreram inspirações de Nóvoa (2009), especificamente, quanto à possibilidade de se estruturar uma formação docente embasada em práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação. Para o autor, uma formação baseada nessa perspectiva precisa ser “construída dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 218), isto é, fundamentada em contribuições de ordem científicas, pedagógicas e técnicas, porém, tendo à frente os próprios professores, principalmente, os mais experientes.

Portanto, o PIBID inserido no curso de Pedagogia da UVA ratifica essa perspectiva de formação, pois aproxima os licenciandos da realidade objetiva que professores e alunos vivenciam no cotidiano da escola, mas também para além de seus muros, haja vista que o próprio Programa fomenta projetos interdisciplinares que propiciam a construção do conhecimento em outros espaços, para além do escolar.

Compreendemos que a formação do professor na universidade requer práticas inovadoras. Tais práticas são aqui compreendidas como aquelas que rompem com o paradigma da racionalidade técnica, baseado, entre outros aspectos, em lógica disciplinar e na transmissão de conteúdos dogmatizados. Em contrapartida, tais práticas docentes oportunizam a construção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de posturas investigativas, autônomas e críticas, mediante a participação ativa dos estudantes universitários (CAMPANI; ASTIGARRAGA, 2013, p.23)

A breve exposição que se fez até agora, aclarando aspectos básicos do PIBID, abre espaço para que se possa (auto) biografar parte significativa do percurso formativo da primeira autora, que teve esse Programa como referência inquestionável em sua formação para a docência, exercício que se fará em momento posterior do texto. Portanto, o principal objetivo desse artigo

é traçar a (auto)biografia pessoal e acadêmica de uma bolsista egressa do PIBID, no período de 2013.1 a 2018.2.

Feitas as primeiras contextualizações, elucida-se o encadeamento do texto, que está organizado da seguinte forma: além desta seção introdutória, se discute, na próxima, a formação docente com âncora em autores que são referência nesse campo, nomeadamente Pimenta (2004), Nóvoa (2009), Tardif (2012) e Franco (2015); Seguidamente, traz-se alguns pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa (auto) biográfica, com âncora, especialmente, em Passeggi (2004), Nóvoa (2010), Josso (2010), Lima (2015) e Abrahão (2016).

Posteriormente, concatenam-se duas seções que tratam do percurso formativo do sujeito já acenado, tanto no campo pessoal quanto na futura atuação profissional. Por fim, trazem-se considerações que, à guisa de desfecho do estudo, dizem das aprendizagens singulares de tal sujeito, erguidas em seu processo de formação, momento em que se destaca, mais uma vez, o PIBID como ambiência formativa vital nesse processo.

### **Formação de professores**

Muito embora, os estágios de docência, sendo obrigatórios e necessários, permitam ao professor pôr em prática as teorias adquiridas durante a formação inicial, todavia, não garantem a segurança do *saber fazer*, já que, geralmente, consistem em breves observações e práticas superficiais, na tentativa de chegar o mais próximo possível daquilo que os professores praticam em sala de aula.

Durante os estágios acadêmicos no curso de pedagogia, na maioria das vezes, orienta-se pelas teorias, mas, quando os estudantes se deparam com a realidade concreta que se dá na escola, principalmente nos limites da sala de aula, ficam perplexos, inseguros, sem saber como acionar o corpo teórico e *transformá-lo* em prática, ou seja, não sabem como fazer acontecer a tão debatida *práxis*.

Essa discussão é recorrente em diversos autores, por exemplo, Franco (2015), que tem destacado o sentido de saberes pedagógicos como aqueles que permitem ao professor a leitura e a compreensão das práticas, colocando-se em condição de dialogar com as circunstâncias dessa prática, de maneira a articulá-la à teoria. No entanto, a mesma autora reconhece que

Um dos grandes desafios da formação de professores, portanto, tem sido a articulação entre teoria e prática, considerando-se a insuficiência da perspectiva técnica, que separa e fragmenta a realidade da práxis, valorizando apenas a tecnologia da prática, seu observável, seu aparente, o visível. Nesse sentido [...] é somente mediante a crítica, em especial a reflexão crítica, que será possível estabelecer as mediações entre teoria e prática. (FRANCO, 2015, p. 609)

Nessa direção, Tardif (2012, p.241-241), propõe certas mudanças nas concepções e nas práticas em relação à essa formação. Sendo assim, o autor faz três considerações básicas. Em primeiro lugar, reconhecer os professores como sujeitos de conhecimentos, com direito a falar sobre sua própria formação, onde quer que ela aconteça. Em segundo lugar: se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão, e dela oriundos, então a formação deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Em terceiro lugar: a formação para o ensino ainda é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares.

Pimenta (2004), por seu turno, ressalta a relevância do estágio na formação para a docência. Contudo, para a autora (2004, p.41), o reducionismo dessa atividade ante “[...] às perspectivas da prática instrumental e do criticismo expõe os problemas na formação profissional dos docentes”. Dessa forma, a cisão entre a teoria e a prática empobrece as práticas pedagógicas. Diante disso, a autora ressalta que os estágios são a relação entre teoria e prática, os quais não poderiam estar separados. De acordo com Pimenta (2004, p.43).

[...] o papel da teoria seria iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise [...] uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade [...] já a prática, educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições.

Indo ao encontro de tais ideias, Menezes (2017) entende que a composição teoria-prática concorre para o aprimoramento da *práxis* pedagógica porque “essa relação [...] só tem sentido se encontrar ressonância na vida prática, na vida dos homens, nos significados que eles constroem sobre suas relações no mundo” (MENEZES, 2017, p. 246).

Portanto, na formação de professores, se faz necessário compreender o conjunto de práticas que englobam os saberes que o profissional utiliza no seu espaço de trabalho no sentido de *saber ser* e *saber fazer*, em uma perspectiva que se adeque aos conhecimentos, atitudes e competências, o que de acordo com Tardif, (2012, p.255) é chamado de “[...] epistemologia da prática profissional, do *saber*, *saber ser* e *saber fazer*”.

Nessa perspectiva, a finalidade da prática profissional seria descobrir os saberes, entender como são integrados, com vistas a compreender a natureza destes, além do papel que desempenham nos processos de trabalho docente no que dizem respeito à identidade profissional dos professores.

Segundo Lopes, (et. al. 1998, p.27): “[...] a formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpretação entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais pela experiência prática, e a ação prática orientada”. Disso, vale questionar o que seria teoria e o que seria prática? De acordo com Pimenta, (2004, p.43):

O papel das teorias é iluminar, oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. Já a prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado que tem relação com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas relações.

Portanto, especificamente sobre o estágio, a mesma autora (PIMENTA, 2004, p.36) entende que ao fazer referência à prática como imitação de modelos: “[...] o estágio reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa”.

Faz-se necessário, portanto, no *lugar* de professores em formação, refletir sobre como a prática docente vem se desenvolvendo, lançar novos olhares sobre tais práticas, buscando formas de, quando da atuação docente, torná-las mais interdisciplinares, isto é, alicerçadas em saberes docentes que, tal como nos diz Tardif (2012, p. 223), se consolidam em [...] “construto social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações,

racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões”. Ou seja, não basta exercer a docência. Há que fazê-la com clareza de intencionalidade, de forma contextualizada, teorizada e, sobretudo, politizada.

Por isso mesmo, Nóvoa (2009) tece críticas aos *modelos* de formação de professores afastados da profissão docente, de suas rotinas e culturas profissionais. Para o autor, a formação docente precisa ser vivenciada *dentro* da profissão. Diante de tal *reclame*, e, nomeadamente, em face da experiência que se vivenciou no subprojeto do PIBID/Pedagogia, da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, entende-se que (auto)biografar tal processo seria a escolha metodológica mais acertada para este estudo, uma vez que tal esforço envolve, para além do âmbito acadêmico, o campo da *pessoalidade* (NÓVOA, 2009).

Assim, na próxima seção tratar-se-á da metodologia do estudo, que foi ancorado na pesquisa (auto) biográfica; em tópicos posteriores, de forma interrelacionada, apresenta-se o percurso formativo de uma das autoras deste escrito, tanto no campo pessoal quanto em sua experiência de formação no âmbito do PIBID.

### **Pesquisa (auto)biográfica e formação docente**

Se as atividades educativas que se edificam no campo da formação e da prática docente são, eminentemente, mobilizadoras de uma pluralidade de dimensões co-presentes em quem aprende, os registros que exprimem a plurifuncionalidade da formação contínua são fundamentais para denotar o

ponto de vista do sujeito em formação, como afirma Josso (2010). E nisso se justifica a escolha pela pesquisa autobiográfica, aporte metodológico que subsidia este escrito, e do qual se apresentam características básicas nesta seção.

Em relação a (auto)biografia e à educação, Lima (2015) entende que “[...] as pesquisas acerca das histórias de vida na formação de professores apostam no potencial da escrita de si para a compreensão dos processos de formação dos sujeitos” (LIMA, 2015, p. 26). Ou seja, pesquisar *com* os professores é diferente de pesquisar *sobre* os professores.

Nessa mesma direção, Nóvoa (2010) ratifica o papel da abordagem biográfica no sentido de que a própria pessoa que se forma é que necessita elaborar um processo de compreensão sobre seu percurso de vida. Portanto, “a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida” (NÓVOA, 2010, p. 154-155. Grifos do autor).

Logo, a pesquisa (auto)biográfica, no entender de Passeggi (2004), estrutura-se em torno de dois eixos consagrados: “O primeiro utiliza-se de fontes biográficas como método de pesquisa, e o segundo é o que recorre às narrativas biográficas e (auto)biografias como prática de formação e de intervenção educativa” (PASSEGGI, 2004, p. 23).

Para entender o conceito de narrativas (auto)biográficas é importante descrever que o uso de fontes (auto)biográficas como método de pesquisa é o eixo com mais tradição, pois, como aponta Passeggi (2004, p.31-32) “Seu

interesse consiste em se debruçar sobre a história de vida do narrador, considerando-o como agente e paciente das interações sociais”.

Astigarraga (2013), por seu turno, fortalece essa constatação ao afirmar que na pesquisa (auto)biográfica, toma-se a perspectiva do indivíduo sobre a realidade social, valorizando seu próprio olhar sobre o contexto em que está inserido, o que, dialeticamente, se pauta em suas interações interpessoais.

Vale ressaltar que, as narrativas (auto)biográficas, segundo Passeggi (2004), permitem fazer a inclusão das histórias de vida, assim como seus fragmentos, através da oralidade ou da escrita, e, também por meios de gestos, expressões faciais, dentre outros.

Além disso, pode-se identificar no entendimento de Abrahão (2016), o sentido das narrativas de formação enquanto metodologias de investigação e práticas formativas no âmbito do Método (Auto) biográfico, uma vez que: “Em educação, esse entendimento é inspirado pela própria denominação dessa atividade [...] cuja intencionalidade é a formação em processo investigativo, em especial na formação inicial/ou continuada de professores [...]”. (ABRAHÃO, 2016, p.29).

Porém, não se deve deixar de refletir sobre a auto identidade, em se tratando do projeto reflexivo do “eu”, conforme Delory-Momberger (2008) citada por Abrahão (2016) que, tratando de uma hermenêutica da narrativa (auto)biográfica, afirma que esta pode “[...] efetivar-se por meio da constituição de uma inteligibilidade biográfica”. (ABRAHÃO, 2016, p. 30). Ou seja, justamente a maneira de se debruçar e se aprender, com e sobre a própria história de vida, dando significado importante para a futura atuação docente.



Sendo assim, para Derouet (1988), citado por Abrahão (2016, p.30), a identidade profissional docente “é uma elaboração que perpassa a vida profissional em diferentes e sucessivas fases, desde a opção pela profissão, passando pela formação inicial, e [...] por toda a profissionalidade do professor”.

Dessa forma, entende-se que o processo de iniciação que se viveu enquanto acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú, assim como as experiências reflexivas desenvolvidas na escola e na universidade, por meio do PIBID, são apenas o princípio de um processo inacabado, que se dará, permanentemente, ou seja, por toda a vida, tal como ensina Freire (2011).

Na presente seção fundamentou-se teoricamente a pesquisa (auto)biográfica, abordagem metodológica que ancora o estudo. Na próxima, se tratará da dimensão pessoal da formação de uma das autoras, processo esse que transporta uma *teoria da personalidade* inserida no interior de uma *teoria da profissionalidade*, como afirma Nóvoa (2009).

### **Meu percurso formativo pessoal**

Esta parte do texto revela o percurso que tenho feito durante minha formação como pessoa. Ela se faz importante pelo fato de que, em sua globalidade, as narrativas compreendem e articulam períodos da existência do sujeito que *se narra*, reunindo eventos considerados formadores (JOSSO, 2010).

Eu poderia descrever vários aspectos que têm sido relevantes na minha trajetória de vida, um tanto difíceis, mas que não me impediram de dar

prosseguimento ao meu percurso. Minha primeira dificuldade no âmbito pessoal foi ter ficando órfã de pai, muito cedo. Como éramos cinco irmãos, minha mãe passou por muitas dificuldades. Porém, a família do meu pai se preocupava muito com nossos estudos.

Quando eu tinha entre 6 e 8 anos, lembro de dois momentos que me marcaram muito. Primeiro, quando eu morava em Angicos, no Município de São João do Jaguaribe, Ceará, no ano de 1986, uma enchente destruiu minha casa, que era de taipa (barro). Não tínhamos quase nada, mas o pouco que tínhamos foi embora. Então fomos morar na casa de parentes, enquanto as águas baixavam e meu avô reconstruía a mesma casa, colocando palhas no lugar do barro, que a enchente levou.

O outro momento dilemático que vivi com minha família foi um incêndio, que aconteceu no ano de 1987. Nunca se soube como o incêndio começou, mas, fiquei chocada quando vi minha mãe gritando, querendo entrar na casa em chamas, para salvar, pelo menos, uma máquina de costura.

Dessa vez, fomos morar embaixo de uma árvore, que ficava em frente à casa que havia sido destruída pelo fogo. Não sobrou nada, ficamos morando ali por alguns meses, enquanto amigos e familiares ajudaram a construir outra casa de taipa. Formaram uma espécie de mutirão e, finalmente, tínhamos onde morar, mais uma vez.

Confesso que frequentava a escola para garantir pelo menos uma refeição. Eu não gostava de estudar, mas nunca tirava nota baixa. Devido às constantes dificuldades que enfrentava, eu faltava muito às aulas, e acabava

sendo reprovada por isso. Uma das minhas professoras fazia o que podia para que eu não reprovasse. Atualmente, ela é diretora escolar, pessoa muito querida e respeitada pelo seu trabalho. Ao invés de ir à escola, eu preferia trabalhar como doméstica, em troca de alimento, na casa de pessoas que tinham melhores condições de vida que a minha.

Até os meus quatorze anos de idade, experimentei aprovações e reprovações na escola. E então, um dia, eu decidi sair de casa. Minha mãe resistiu, mas acabou permitindo que eu fosse trabalhar como doméstica para ajudar minha família. Minha mãe iniciou outro relacionamento, e desta união teve dois filhos, com seis anos de diferença entre estes. Os dois meninos nasceram com deficiência. Ela estava morando em Boa Vista, município de São João do Jaguaribe. Nesse período, trabalhei como empregada doméstica e cuidadora de idosos. Aos quinze anos de idade, mudei para Fortaleza, e continuei trabalhando como doméstica e depois como diarista.

No período em que estava trabalhando, costumava ler os jornais dos patrões, mas só para ver o horóscopo do dia. Foi assim que acabei despertando para simulados de concurso, e percebi que eu poderia buscar um emprego através dos estudos, pois, até então eu não tinha emprego, e sim, trabalho. Tive consciência disso, quando professores do Pró-Jovem explicavam a diferença e eu entendi que o trabalho que vinha fazendo não iria me garantir direitos trabalhistas, muito menos, qualidade de vida. Fiquei sem frequentar escola dos 14 até os 28, pois não tinha tempo para estudar, devido o trabalho.

No ano de 1996, conheci meu marido, com quem tenho uma união estável até hoje. Em 2001, tive meu primeiro e único filho. Quando voltei a

estudar, meu filho era pequeno, ele tinha oito anos de idade. Vivi outro grande desafio: meu marido não queria aceitar o fato de eu voltar a estudar.

Então, quando eu morava em Fortaleza, no ano de 2008, surgiu a oportunidade de fazer o Pró-Jovem Urbano, que concedia o benefício de uma bolsa no valor de 100 reais. Outra facilidade era que o Pró-Jovem funcionava perto de minha casa. A idade limite para ingressar no Programa era de 28 anos, e eu completaria 29 anos dois meses depois. Mesmo assim, consegui acesso ao Programa. Daí não parei mais de estudar! Mas, foram momentos difíceis, pois eu trabalhava o dia todo e ia direto para as aulas. Quase não tinha tempo para conviver com meu filho; quando eu saía de casa, ele estava dormindo; quando eu chegava da escola, ele estava dormindo.

Entretanto, consegui concluir o Ensino Fundamental e não desisti por aí. Eu queria mais! Queria avançar para outros níveis de estudos. Uma das minhas professoras, de língua portuguesa, um dia disse para turma: “Vocês precisam prestar atenção e aproveitar essa oportunidade, pois lá fora há gente se preparando para tomar a vaga de vocês no curso superior”. Isto me estimulou a manter o foco nos meus objetivos de avançar nos estudos.

Meus colegas de turma riam quando ouviram a frase da professora porque não acreditavam que seriam capazes de estar em uma Universidade. Eram pessoas que também tinham histórias de vida difíceis, como a minha. Havia na sala, pessoas com dilemas distintos: mães com filhos pequenos, sem ter com quem deixá-los enquanto estudavam, marido preso, jovens usuários de droga, com ficha criminal. Muitos voltaram a estudar considerando o benefício mensal de 100 reais. Continuando minha reflexão sobre o que a professora

falou, confesso que fiquei inquieta com aquelas palavras. Então concluí o Ensino Fundamental e fiz inscrição no Supletivo, no Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA.

No ano de 2011, enfrentamos mais um período difícil. Meu marido teve que vir embora para Tapuruaba, distrito de Sobral, sua terra natal, em busca de realizar seu sonho, ou seja, trabalhar por conta própria em um ponto comercial: um bar, quase lanchonete, que hoje é nossa principal fonte de renda. Enquanto ele veio organizar isso, eu fiquei com nosso filho, em Fortaleza, pois queria concluir o Ensino Médio e tinha compromisso com minhas patroas, não poderia romper o contrato de trabalho, de uma hora para outra.

Coloquei meu filho em uma escola particular, em tempo integral, um pouco antes do meu marido vir embora, em 2010. Iniciei a rotina de todos os dias deixar meu filho na escola e seguir para o trabalho. Depois do trabalho, ia para a escola onde frequentava o Supletivo. No final do dia, buscava meu filho na escola onde ele estudava. Devido a essa rotina estressante, meu marido propôs levar nosso filho para a cidade onde ele estava morando, enquanto eu terminava meus estudos em Fortaleza. Então, por quase um ano, via meu filho de 15 em 15 dias. Foi a pior fase da minha vida!

Esse afastamento e a tristeza me estimularam a concluir o Supletivo do ensino médio antes do previsto. No ano de 2011 fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e adiantei quatro disciplinas. Para concluir, fazia duas provas por semana, foi tudo muito rápido, e, assim, concluí o ensino médio em 06 de fevereiro de 2012.

Finalmente, pude vir morar em Taparuaba e ficar junto de meu filho e meu marido. Passei por uma fase de adaptação ao novo lugar onde vim morar. Eu não conhecia ninguém. Outra dificuldade era que, se antes eu não tinha emprego, naquele momento, eu também não tinha nem trabalho para recomeçar a vida! Portanto, trabalhar na cozinha do bar, para ajudar o meu marido, foi a única alternativa de trabalho que me coube, e continua sendo até hoje.

Ainda no ano de 2012, tive a oportunidade de fazer o Pré – Vestibular, na escola estadual Cesário Barreto, situada no distrito de Taparuaba. Foi um cursinho de 23 dias, mas que fez muita diferença para minha aprovação. Mais uma vez um professor teve o papel fundamental em meu processo formativo, porque eu tinha muita dificuldade em redação, e ele me ajudou muito com seus esclarecimentos.

No ano de 2013, fui aprovada no vestibular do curso de pedagogia da UVA, na vigésima oitava colocação. Fui aprovada na primeira tentativa! Uma vitória! No entanto, surgiu um impasse familiar: meu marido me pressionou para escolher entre a faculdade e a família, ou voltar para Fortaleza. Não considerei a proposta, continuei meu trajeto na universidade. Atualmente, mesmo que ele não aceite muito bem que eu continue estudando, pois acredita que a nossa renda no bar-lanchonete é o suficiente para nosso sustento e garantia de futuro, ele, de certa forma, tem me apoiado. Tento explicá-lo que eu não quero passar o resto da minha vida em uma cozinha, sabendo que posso ter outros horizontes. Penso que o fato de ele não ter estudado muito, não lhe permite perceber e entender o valor dos estudos na vida de uma pessoa.

Em minha formação, nunca me contento em simplesmente frequentar e concluir as disciplinas curriculares. Também me dedico às atividades extra-curriculares e tive a oportunidade de participar de eventos acadêmicos, apresentar pesquisas, na UVA e em outras universidades, dentro e fora do Estado do Ceará. Vale ressaltar que, antes de ingressar na universidade, eu nunca havia saído do estado do Ceará. Foram experiências riquíssimas porque conheci pessoas e culturas diferentes.

### **Meu percurso formativo no PIBID-Pedagogia da UVA**

Minha expectativa era tão grande para ingressar no PIBID, que esperei quase todo o ano de 2016. Participei do processo seletivo, que inicia com a carta de interesse, seguindo com a análise do *Currículo Lattes* e do histórico acadêmico, com ênfase no Índice de Rendimento do Aluno (IRA). O resultado do edital n. 42/2015, saiu em 14/10/2016. Iniciei as atividades que envolvem um dos objetivos do PIBID, ou seja, qualificar a formação discente inicial e fomentar práticas docentes, sempre de maneira contextualizada e interdisciplinar, levando para escolas públicas conteúdos condizentes com a realidade.

De acordo com Menezes (2017), o bolsista de iniciação à docência (ID) começa a se expor à prática da docência induzida pelo PIBID em determinados momentos da aula ou mesmo em atividades culturais ou recreativas da escola. Nesse processo “inevitavelmente o ID estará exercitando o pensamento reflexivo acerca dos desafios, dilemas e prazeres da profissão docente” (MENEZES, 2017, p. 90).

E isso é feito por nós, bolsistas do PIBID, pois, observamos, planejamos e, de certa forma, exercitamos a prática, acompanhados por coordenadores de área, pelo professor supervisor (PS), o professor (a) de sala. Este, faz suas observações em relação às nossas práticas, que posteriormente serão analisadas, discutidas de maneira coletiva pela equipe do PIBID. Nesse sentido, aceno a Lopes (et. al. 1998, p.27) ao afirmar que “[...] a formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpretação entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais pela experiência prática, e a ação prática orientada”.

Além disso, há o acompanhamento mensal, pelo coordenador institucional do PIBID, que planeja e organiza atividades formativas, tais como, projetos de pesquisa, planos de trabalho voltados a práticas de sala de aula, eventos acadêmicos que enfocam o PIBID e sua relevância etc.

Diante disso, posso afirmar que o PIBID/UVA se constitui importante projeto no qual qualquer acadêmico que tem a oportunidade de se inserir, consegue ampliar seus conhecimentos pedagógicos através de pesquisas e formações que exigem ações refletidas em nossas práticas, algo que não acontece apenas nos bancos da universidade, nas disciplinas que integram o currículo acadêmico.

É de extrema importância narrar as práticas que vivenciei no PIBID, pois durante as observações e intervenções no *chão da escola*, presenciei algumas situações as quais me deixaram apreensiva, em relação a prática profissional futura. Em relação a isso, registrei em meu diário de campo um fato que chamou minha atenção, ou seja, a professora que ministrava a aula já havia relatado as dificuldades que um dos alunos vinha enfrentando em sua



aprendizagem, e nesse dia observei que o referido aluno ficou sentado o tempo todo ao lado da professora. Com isso, percebi que ser um bom profissional é também estar atento às dificuldades de seus alunos e procurar ajudá-los da melhor maneira possível.

Assim, registrei em meu diário de campo por várias vezes a forma como a professora conduzia a aula, demonstrando segurança no que estava fazendo e domínio com os conteúdos utilizados. Percebi então que a o trabalho docente exige muitas reflexões sobre suas práticas e de como elas poderão ser desenvolvidas, principalmente diante de alunos com problema de audição, visão, etc. Apreendi, assim, que ser um bom profissional é também estar atento às dificuldades, necessidades e potencialidades dos alunos, procurando ajudá-los da melhor maneira possível.

### **Práticas pedagógicas, pesquisa e extensão**

Nesta seção, vou destacar as atividades que desenvolvi coletivamente, sob orientação da professora supervisora do sub-projeto pedagogia – UVA, considerando um dos principais ensinamentos de Paulo Freire: *Ninguém aprende sozinho. Todos aprendemos em comunhão*”.

a) A primeira atividade que destaco é um PLANO DE AULA, cujo título é: Trabalhando a Solidariedade na Escola. Este plano de aula estimulou o valor da solidariedade na sala na escola. Foi oportunidade para expandir o significado real da palavra, pois a escola é um espaço de construção da democracia e igualdade. Como afirma Zabala (1998) “[...] entendemos por valores os princípios ou as ideias éticas que permitem às pessoas emitir um

juízo sobre as condutas e seu sentido; as atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira, ou seja, é a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados”. A METODOLOGIA seguiu uma sequência didática: 1º Momento: Contação de história “A formiga e a Neve”. 2º Momento: Roda de conversa para instigar os alunos sobre os valores, com ênfase na solidariedade, com perguntas sobre o que eles viam no cotidiano como ato solidário; 3º Momento: interpretação da história através de perguntas na caixa mágica, apresentando imagens com atitudes de solidariedade humana; 4º Momento: Dinâmica solidária: brincadeira onde as crianças foram motivadas a dividir uma fruta com o colega; organização das crianças em duplas, entrega de um prato coberto, contendo apenas uma fruta para cada dupla, solicitação para que as crianças retirassem a cobertura do prato; Neste momento esperei a atitude das duplas, despertando para a atitude de solidariedade em dividir a fruta com o colega.

b) A segunda atividade que destaco é um PROJETO DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA, cujo Título foi: VISLUMBRANDO O FOLCLORE E ETERNIZANDO NOSSAS RAÍZES. A temática Folclore se faz importante trabalhar no contexto escolar por ser a representação da cultura popular, que sempre deve ser lembrada, valorizada e celebrada por seus diversos saberes e por ser a caracterização de nossa identidade sociocultural, como afirma Saintyves citado por Fernandes (2003, p.41) “o folclore é a ciência da cultura tradicional nos meios populares dos países civilizados”. O projeto Folclore se desenvolveu de forma lúdica, interdisciplinar e contextualizada, dividindo a temática em quatro momentos, sendo eles: 1-CONTEXTO HISTÓRICO E ADIVINHAÇÕES; 2-

LENDAS E MITOS 3-SUPERSTIÇÕES E DITADOS POPULARES 4-CANTOS E DANÇAS.

c) A terceira atividade inerente às atividades do programa foi um MINI CURSO VI PIBID-UVA, com o Título: O uso de materiais concretos como estratégia facilitadora para o ensino da Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O principal objetivo foi apresentar a utilização de materiais concretos no ensino de matemática, enfatizando que o trabalho com materiais concretos pode contribuir para relacionar mais facilmente os conhecimentos matemáticos do cotidiano das crianças, pois podemos confeccionar os materiais juntamente elas, como forma de estimular a criatividade, como também fazer com que elas se sintam protagonistas do processo ensino aprendizagem e, com isso, proporcionar um ensino matemático de forma lúdica, já que a matemática é vista como algo difícil e, acredita-se que quando trabalhada de forma mais dinâmica, pode-se tornar um ensino prazeroso, e conseqüentemente, contribuir para uma boa aprendizagem.

O Mini-curso foi realizado através de atividades lúdicas, distribuídas em dois momentos: 1º Momento: Apresentação do conteúdo, dos materiais concretos para se trabalhar matemática, através de slides. Materiais estruturados que apresentam ideias matemáticas definidas, tais como o ábaco, material dourado, o geoplano, o material *cuisenaire* e o Tangran. Materiais não-estruturados: bolas de gude, tampinhas de garrafas, palitos de sorvetes. Estes não têm função determinada e seu uso depende da criatividade do aluno; 2º Momento: A utilização dos materiais construídos.

a) Além das atividades internas inerentes ao PIBID, tais como o plano de aula e o projeto de intervenção, destaco a atividade que envolveu pesquisa e

extensão. Foi a apresentação de trabalho científico no Encontro de Jovens Investigadores-JOIN, com o Título: DIÁRIO DE BORDO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DOS REGISTROS ACADÊMICOS NO ÂMBITO DO PIBID. O objetivo do trabalho foi descrever e analisar a importância dos registros nos diários de bordo, no caminhar da formação docente.

b) Outra atividade de extensão originada dos estudos coletivos foi apresentação de trabalho na VII Semana da Pedagogia da UVA, com o título: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA ESCOLA E DO PIBID-PEDAGOGIA. O trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, do tipo descritiva, visando compreender o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos da turma do 3ª ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Sobral-Ceará. A partir das observações participantes dos bolsistas, complementadas por uma entrevista com a professora titular da sala observada, realizamos uma análise dos tipos de avaliações da professora, em contrapondo com a proposta do Programa.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

No exercício (auto)biográfico ora desenvolvido, cabe ressaltar que espaços como o Supletivo e o Centro de Formação de Jovens e Adultos–CEJA, geralmente considerados como ambiências formativas inferiores, foram muito importantes para o acesso ao ensino superior de um sujeito em condições múltiplas de vulnerabilidade e subalternização, isto é: mulher, pobre e cerceada pela desigualdade social. O acréscimo de uma visão mais ampla, crítica e reflexiva, o respeito às diferenças, a não generalização de ideias e a força

210

mediadora do diálogo foram importantes contributos do PIBID na formação acadêmica e pessoal ora narrada, subsídios esses alcançados na elaboração e aplicação de projetos nas escolas parceiras, por intermédio do Programa.

A narrativa (auto)biográfica de uma pessoa socialmente subalternizada, que diante de várias adversidades concluiu o ensino superior, apoiada em um programa que visa fomentar o interesse pela carreira docente, foi o eixo condutor deste escrito. Dessa forma, ao narrar analiticamente seu percurso (auto)biográfico, a estudante dá realce à influência do PIBID em sua formação acadêmica, no curso de pedagogia da UVA. Impregnada pelas memórias de superação e de sonhos sobre um futuro mais digno, a referida estudante entende que suas principais aprendizagens de formação pessoal dizem de saber lidar e superar desafios. Nesse percurso, o sujeito da presente narrativa entende que a família e a universidade são bases fundamentais para que se sustente uma formação pessoal e profissional. E nesse bojo, o pertencimento ao PIBID, como bolsista de iniciação à docência permitiu uma preparação profissional diferenciada de muitos acadêmicos que estão no curso de pedagogia.

Faz-se também necessário ressaltar a relevância da pesquisa (auto)biográfica na produção deste estudo fazendo todo sentido no exercício de (auto)biografar uma história pessoal e acadêmica, com experiências de lutas e superação, como a que se apresenta. Acredita-se que histórias como esta podem incentivar jovens, mulheres, idosos, afro-descendentes, pobres e uma infinidade de sujeitos marginalizados pelas políticas neoliberais a superar adversidades, tais como idade, atraso escolar, parcas condições financeiras,

sobreposição do sexo masculino sobre o feminino, dentre outras, e investir em seu desenvolvimento humano, lutando por seus direitos.

Percebe-se também que, a partir do conceito de inteligibilidade biográfica (ABRAHÃO, 2016), ou seja, a interpretação do sujeito sobre sua própria vida, a experiência (auto)biografada neste estudo confere ao mesmo a devida relevância no campo da formação de professores, destacando, igualmente, o mérito do PIBID como Programa de fomento à carreira docente e à melhoria da Educação Básica. Por fim, sugerem-se novos estudos que sejam reveladores de histórias de superação mediadas por instrumentos democráticos, por exemplo, políticas públicas, que *abram caminhos* possíveis para estimular a mobilidade social.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Intencionalidade, flexibilidade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica**: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto) biográfica/BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna; FERREIRA, Márcia Santos. (Orgs.) - Curitiba: Editora CRV, 2016. 320p. (Pesquisa (auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos).

ASTIGARRAGA, Andréa Abreu. Processo de acesso, permanência e conclusão no ensino superior: de outsider a estabelecido. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 28, n. 2, p. 373-390, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rh/article/view/6500/5252>. Acesso em: 21 jun. 2020.

ASTIGARRAGA, Andréa Abreu; CAROLINO, Maria Fabíola; ALVES, Maria José. Perfil discente dos cursos de Direito, Enfermagem e Engenharia Civil da UVA. In: **Essentia**: Revista de Cultura, Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Vol. 11, n. 01, jun./nov., 2009. Sobral, Ceará.

BISSERET, N.A. a ideologia das aptidões naturais. In: DURANT, J.C.G (Org.). **Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato20042006/2006/Lei/L11273.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato20042006/2006/Lei/L11273.htm)>. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Decreto Presidencial nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.755%2C%20DE%2029%20DE%20JANEIRO%20DE%202009.&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,continuada%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAscias.>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.755%2C%20DE%2029%20DE%20JANEIRO%20DE%202009.&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,continuada%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAscias.>)>. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. Diretoria de Educação Básica Presencial. Edital nº 02/2009. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02\\_PIBID2009.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf)>. Acesso em 06 jun. 2020.

BRASIL. Câmara Legislativa. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de jun. 2010. Seção 1, p. 4. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm)> Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016: Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: < <https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2020.

CAMPANI, Adriana; ASTIGARRAGA, Andrea Abreu. Educação contextualizada e protagonismo juvenil: uma contribuição ao processo formativo do PIBID 2009 da UVA. In: BRASIL, Antonio Glaudenir; NASCIMENTO, Ermínio de Sousa (Orgs.). **Iniciação à docência: concepções e práticas no Pibid-UVA**. Expressão Gráfica e Editora, 2013. 262p. Fortaleza:

DELORY-MOMBERGER, Cristine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Prefácio de Pierre Dominicé; Tradução de Maria da Conceição Passaggi, João Gomes da Silva Neto. - Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica - Educação).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

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

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antonio. & FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** - 8.ed.- São Paulo, Cortez, 2005.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley O **trabalho com narrativas na investigação em educação**. Educação em revista/ Belo Horizonte/v.31n.01/p.17-44/janeiro-março 2015.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Reflexões sobre os fundamentos do Método (auto) biográfico: inventando relações**. Perspectivas epistêmico-



metodológicas da pesquisa (auto) biográfica/ BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna; FERREIRA, Márcia Santos. (Org)- Curitiba: CRV2016. 320p. (Pesquisa (auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos; 1).

MAIA, Antônio Claudemir Brasil. Iniciação à docência: **Concepções e práticas no PIBID/UVA/** Antônio Claudemir Brasil Maia e Erminio de Sousa Nascimento-Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

MENEZES, Eunice Andrade de Oliveira. **A pesquisa como potencializadora da reflexão crítica sobre a formação e a prática docente:** um olhar sobre a experiência formativa do PIBID-UECE. 2017. 287f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

NÓVOA, Antonio. & FINGER, Matthias. (Org.). O método (auto) biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRRN, 2010.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, Madrid, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: <  
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf) >. Acesso em: 02 jun. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A pesquisa (Auto) biográfica em educação:** Princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. Este trabalho retoma em parte o texto publicado com o título "Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório". In: Passaggi e Silva (Org.) 2010, p.103-130.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio: diferentes concepções. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena; **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez,2004.

PORTES, É. A. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP— INEP, Ministério da Educação, Brasília, v.87, n.216, maio/ago. 2006.*

SPIVAK, Gayatri Chayatri. **Pode o subalterno falar?** Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida; marcos pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - "Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro", Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.



e-ISSN: 2177-8183

## A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

*THE IMPORTANCE OF PIBID IN TRAINING AND TEACHING PRACTICE*

*L'IMPORTANCE DU PIBID DANS LA PRATIQUE DE FORMATION ET  
D'ENSEIGNEMENT*

*Rafaela de Lima Curcio*

E-mail: rcurcio30@gmail.com

Graduanda em Pedagogia/UEMG

Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG

*Cristina Hill Fávero*

E-mail: cristina.favero@uemg.br

Mestre em Sistema de Gestão/UFF

Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG

### RESUMO

A investigação realizada, descrita no presente artigo teve como objetivo compreender a importância do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na formação inicial, em especial na formação do Pedagogo, bem como expor a influência do Pibid, enquanto política de formação docente. Para tal, foi desenvolvida pesquisa de cunho quantitativa e qualitativa, com grupo de 19 bolsistas partícipes do programa no ano de 2018/2020, do subprojeto da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) na unidade Barbacena, do curso de Pedagogia. O cunho qualitativo refere-se a estudo bibliográfico e respostas dissertativas expostas no questionário e o quantitativo deu-se com a coleta de dados, através de meios digitais, devido ao isolamento social e o registro se fez com formulários. É sabido que cursos de graduação e licenciatura incorporam em sua grade curricular estágio supervisionado

217

---

REVASF, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 10, n.23, p. 217-244,

dezembro, 2020

ISSN: 2177-8183

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - "Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro", Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

obrigatório, no entanto, fica o questionamento se apenas o estágio é suficiente na formação do licenciando. A pesquisa contribui para uma reflexão quanto às práticas do Programa Institucional de Iniciação à Docência, bem como a importância da formação continuada para reflexão teórico-prático sobre as ações docentes na escola.

**Palavras- chave:** PIBID. Docência. Formação Inicial. Pedagogia.

### ABSTRACT

The research carried out, described in this article, aimed to understand the importance of Pibid (Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships) in initial training, especially in the education of Pedagogues, as well as exposing the influence of Pibid, as a teacher training policy . To this end, a quantitative and qualitative research was developed, with a group of 19 fellows participating in the program in 2018/2020, from the subproject of the University of the State of Minas Gerais (UEMG) in the Barbacena unit, of the Pedagogy course. The qualitative nature refers to a bibliographic study and dissertation answers exposed in the questionnaire and the quantitative one occurred with the collection of data, through digital means, due to social isolation and the registration was made with forms. It is known that undergraduate and undergraduate courses incorporate mandatory supervised internship in their curriculum, however, the question remains whether only the internship is sufficient in the training of the graduate student. The research contributes to a reflection on the practices of the Institutional Program of Initiation to Teaching, as well as the importance of continuing education for theoretical and practical reflection on the teaching actions at school.

**Keywords:** PIBID. Teaching. Initial formation. Pedagogy.

### RÉSUMÉ

La recherche réalisé, décrite dans cet article, visait à comprendre l'importance du PIDID (Programme Institutionnel de Bourses d'Initiation à l'Enseignement) dans la formation initiale, notamment dans l'éducation des Pédagogues, ainsi qu'à exposer l'influence du PIBID, en tant que politique de formation des enseignants. À cette fin, une recherche quantitative et qualitative a été développée, avec un groupe de 19 boursiers participant au programme en

218

2018/2020, à partir du sous-projet de l'Université de l'État du Minas Gerais (UEMG) dans l'unité Barbacena, du cours de Pédagogie. Le caractère qualitatif fait référence à une étude bibliographique et des réponses aux essais exposées dans le questionnaire, et le quantitatif a eu lieu avec la collecte de données, par des moyens numériques, en raison de l'isolement social et l'enregistrement a été effectué avec des formulaires. On sait que les cours de graduation et de premier cycle intègrent le stage supervisé obligatoire dans leur programme d'études. Cependant, la question demeure de savoir si seul le stage est suffisant dans la formation de l'étudiant diplômé. La recherche contribue à une réflexion sur les pratiques du Programme Institutionnel d'Initiation à l'Enseignement, ainsi que sur l'importance de la formation continue pour une réflexion pratique-théorique sur les actions pédagogiques à l'école.

**Mots clés:** PIBID. Enseignement. Formation initiale. La pédagogie

## INTRODUÇÃO

A escolha do caminho profissional a seguir é umas das opções mais importantes que se faz no decorrer da vida, inúmeros são os motivos que a influenciam, sendo também condicionada pelo contexto e muitos acontecimentos podem transformá-las. Optar pela educação, é assumir compromisso constante com formação contínua, que pode acontecer de forma individual e coletiva (NÓVOA, 2002).

Ao falar em educação, tratamos de um processo histórico, ela se encontra em todo lugar e em cada momento da vida das pessoas. É um ciclo onde aprendemos e ensinamos, acontecendo desde o instante que, faz-se o contato social e escolar. Assim, pode-se dizer que a escola transforma e contribui para a vida dos indivíduos, que buscam conhecimentos, e que o cotidiano escolar influencia, anima e reforça a opção pela escolha profissional, se o considerarmos

como *lócus* profissional, social, histórico e antropológico (CASTROGIOVANNI, 2011).

A Educação Básica vem sendo alvo de discussões e questionamentos em diversos âmbitos e dimensões políticas educacionais nacionais e internacionais, seja por novas definições políticas, seja por estudos e pesquisas, que tenham como finalidade a formação de professores, metodologias de ensino e aprendizado, bem como os trâmites de inclusão e democratização da educação (BARROSO, 2006; DOURADO, 2006; MAROY, 2006; SOUZA 2006; SANDER 2007).

Neste contexto formar professores é foco de grande parte das preocupações e debates, visto que transformar a educação significa transformar também, o reconhecimento social e a formação dos professores. As políticas adotadas para a formação docente vêm sendo estimuladas e dentre tais estímulos, nos deparamos com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 e regulamentado pela Portaria Normativa 096/2013, sob a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O Pibid é um incentivo ao profissional da educação e faz parte de “um grande movimento nas políticas públicas com vistas a suprir a defasagem de formação e de valorização do trabalho docente” (SCHEIBE,2010). Além de se traduzir em oportunidade ímpar para formação continuada dos docentes atuantes na Educação Básica.

Diante desta conjuntura, surge a questão principal da pesquisa desenvolvida: Qual a importância do Pibid na formação e prática docente, dos

graduandos do curso de Pedagogia? Assim, a discussão deste artigo faz parte de uma pesquisa de conclusão de curso realizada no contexto da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), tendo como objetivo discutir e apontar, por meio de reflexões analíticas, a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) para a formação e prática docentes.

O texto apresentado foi estruturado da seguinte forma: o caminho metodológico da pesquisa, pressupostos teóricos nos quais nos baseamos, findamos fazendo considerações relevantes acerca desta temática tão decisiva na vida dos graduandos e discutimos as possibilidades proporcionadas pelo programa na formação docente.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada consistiu de pesquisa bibliográfica com a utilização de fontes secundárias, onde foi feita uma revisão da literatura com análise de livros, publicações em revistas científicas, monografias, dissertações, teses e outros artigos referentes ao assunto em questão e tendo como aporte, que a pesquisa bibliográfica “é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral” (VERGARA 2005, p.48).

A partir de uma abordagem qualitativa, com análise dos discursos expostos em questionários, utilizados como procedimento de coleta de dados, realizada através do Google Forms, contou com a participação de 19 bolsistas de iniciação à docência do Pibid, graduandos do curso de Pedagogia e, que

atuaram por dezoito meses. O formulário enviado aos participantes, além de questões abertas, também era composto de 15 perguntas fechadas.

O questionário, de cunho quantitativo, indagou sobre a contribuição do Pibid para a formação inicial docente, construção de identidade docente e profissional, e sua contribuição para o futuro profissional.

### **Formação Inicial de Professores**

A formação inicial de professores é essencial para aquisição de conhecimentos básicos que possibilita uma base para atuar como docente na Educação Básica, devendo construir conhecimentos da realidade escolar em diferentes ambientes.

O processo de formação de professores apresenta quatro fases distintas segundo Feiman (1982): a fase do pré-treino, abrange todas as experiências prévias vivenciadas pelo indivíduo; a formação inicial provedora de conhecimento pedagógico-didáticos; a fase de iniciação, subsequente aos primeiros anos de formação, em que as aprendizagens prevalecem e a fase de formação permanente, de desenvolvimento e de aperfeiçoamento profissional.

Feiman, ainda defende que o processo de formação deve ser organizado continuamente, sem compartimentalização, o que permitiria uma relação entre teoria e prática. Seguindo a mesma perspectiva, Martins (1999, pág. 32) defende que a formação inicial dos/as professores/as deve assentar-se num modelo flexível de formação de forma a se adaptar ao contexto dos/as formandos/as.



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), em consonância com essa demanda atual do mundo do trabalho, afirma que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes “aperfeiçoamento profissional continuado” e “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho, construindo sua identidade docente e profissional, sua formação apenas será sólida quando esse aluno vivenciar experiências, e com elas se aprofundar nos conhecimentos.

A mudança no perfil e nas incumbências do professor, exigidas pela LDB e pela reforma educacional em implementação, são um bom exemplo da necessidade de os profissionais e as instituições serem flexíveis para poder acompanhá-las, e um bom exemplo da necessidade de se continuar aprendendo. Se é verdade que é necessário rever a formação inicial dos professores é também verdade que as escolas e os professores em exercício devem se atualizar frente às novas demandas. Estamos, portanto, no âmbito da formação continuada.

Segundo Nóvoa (1992, p.13) e Freire (1996, p.39) o conhecimento não se faz com um extenso currículo de cursos, técnicas, conhecimentos, mas através da prática, é treinando dia após dia, executando diariamente suas atividades que se obtém o verdadeiro conhecimento.

Diante disso, o Decreto Presidencial nº 8.752, de 9 de maio de 2016 estabelece a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. O decreto constitui princípios básicos que orientam as propostas de formação e que passam a destacar os programas de

apoio à formação docente do Ministério da Educação (MEC). Nessa legislação, os seguintes princípios fundamentais, na proposta da formação docente, têm maior evidência:

IV - A garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;

V - A articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;

VI - A articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino. (Brasil, 2016)

Diante dos princípios expostos anteriormente, o Pibid foi criado, assistindo as variadas dificuldades que os cursos de formação docente encontram no decorrer do desenvolvimento do ensino aprendizagem dos acadêmicos e no âmbito profissional, possibilitando o conhecimento da realidade e ambiente escolar.

### **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**

O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes, regularmente matriculados na primeira metade do curso de licenciatura, práticas de aproximação com o dia a dia das escolas públicas de Educação Básica e vivências diferenciadas de acordo com o contexto em que elas estão inseridas.

O programa de iniciação à docência confere bolsas a professores das Instituições de Educação Superior (IES), professores da educação básica e a alunos de licenciatura participantes de projetos desenvolvidos pelas IES, em

parceria com as redes públicas de ensino. Inicialmente, as IES, selecionam, através de editais, projetos a serem desenvolvidos pelos seus cursos de licenciatura. Após a seleção dos projetos, a Instituição elege o professor coordenador e os discentes e logo em seguida, escolhe as escolas de atuação, por meio da designação dos professores supervisores, que obrigatoriamente devem atuar na Educação Básica.

Os projetos, a serem selecionados, serão desenvolvidos nas escolas e com a atuação dos discentes no ambiente escolar, prioritariamente devem estimular a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica.

Como forma de organização, cada projeto se subdivide em três núcleos compostos cada um, de oito a dez licenciandos sob a supervisão de um professor da escola. Os núcleos se reúnem regularmente com professor da IES, para planejamento, formação, avaliação e capacitação.

Os objetivos do Pibid estão expressos na Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, alguns deles são:

- Incentivar e elevar a formação de docentes, em nível superior para a educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, oportunizando experiências e práticas metodológicas;
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Mobilizar professores da educação básica como cofomadores dos futuros docentes.” (BRASIL, 2019)

Desta forma, o Pibid busca incentivar a formação de professores para a educação básica, fortalecer a tríade ensino-pesquisa-extensão na formação de professores (inicial e continuada) e valorizar o contexto da escola pública como espaço de produção teórica, de trabalho intelectual e de desenvolvimento de competências profissionais docentes que visam contribuir para a formação profissional do licenciando e do professor em serviço; práticas desenvolvidas na escola; produção de materiais didáticos diversos; realização de atividades de pesquisa em ensino e formação de professores e disseminação dos resultados em eventos, publicações, sites, etc. (CAPES, 2008).

Na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG/Barbacena, o programa de iniciação à docência, desde 2012 vem sendo implantado na unidade e contribuindo para a demanda local, com profissionais capacitados e qualificados, proporcionando também, desenvolvimento sócio-econômico das diversas regiões do entorno do município, bem como proporciona formação de profissionais atuantes na educação, tanto em cargos de docência, como em gestão, através da licenciatura em Pedagogia.

Frente a este panorama, a UEMG/Barbacena unifica seus interesses formativos com a CAPES, proporcionando através do programa, espaço promissor, fecundo e atuante na formação de docentes para a atuarem na Educação Básica (Portaria nº 158, 2017).

### **Influência do PIBID: uma pesquisa com bolsistas na UEMG/Barbacena**

Os sujeitos desta pesquisa foram os acadêmicos de licenciatura em Pedagogia e também, bolsistas do Pibid da UEMG - Campus Barbacena, atuantes no programa nos anos 2018 a 2020. Utilizou-se como recurso metodológico um questionário, construído pelas pesquisadoras, composto por 15 questões fechadas, com opção de comentários dissertativos sobre as respostas dadas. O referido instrumento de coleta de dados buscou levantar dados sobre o perfil dos bolsistas, a contribuição do Pibid para a formação inicial docente e como se dá esta contribuição; interação do programa com a formação acadêmica; a troca de experiência no decorrer do programa e desenvolvimento da visão crítica profissional.

Os dados, a seguir apresentados e analisados, foram obtidos a partir das respostas às questões expressas e organizadas em formulário digital e distribuídas via e-mail. Foi enviado o *link*, solicitando participação à 23 bolsistas e obtidas 19 respostas, o que perfaz 85% do universo pesquisado e todos partícipes responderam afirmativamente à primeira questão, sobre aceite voluntário de participação na pesquisa.

A segunda questão refere-se ao sexo do respondente. Neste item, 18 respondentes são do sexo feminino, perfazendo 94,7% do total e 1 do sexo masculino, correspondendo a 5,3% do total. Observa-se então, que o perfil geral do grupo revela uma maioria feminina, como mostra o gráfico 1.

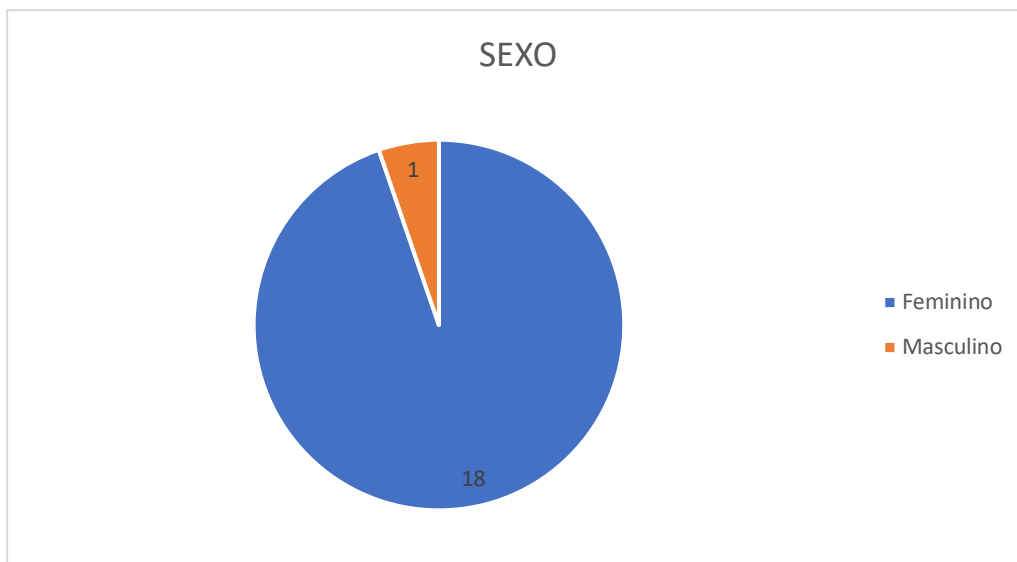


Gráfico I: Sexo dos participantes  
Fonte: Elaborado pelas autoras

A participação no programa condiz com as matrículas do curso de Pedagogia. Matriculados no curso temos 279 discentes, destes 264 são do sexo feminino e 15 do sexo masculino, totalizando 94,5% e 5,5% respectivamente.

O gráfico 2 mostra a rede de educação, nas quais os bolsistas iniciaram a construção do seu conhecimento, antes de buscarem a formação acadêmica. A pesquisa mostrou que a maioria são oriundos de escola pública, ou seja, 15 discentes, 78,9% estudaram em escola pública e o restante 4 discentes, 21,1% mesclaram a formação, parte em escolas particulares e parte em escolas públicas.

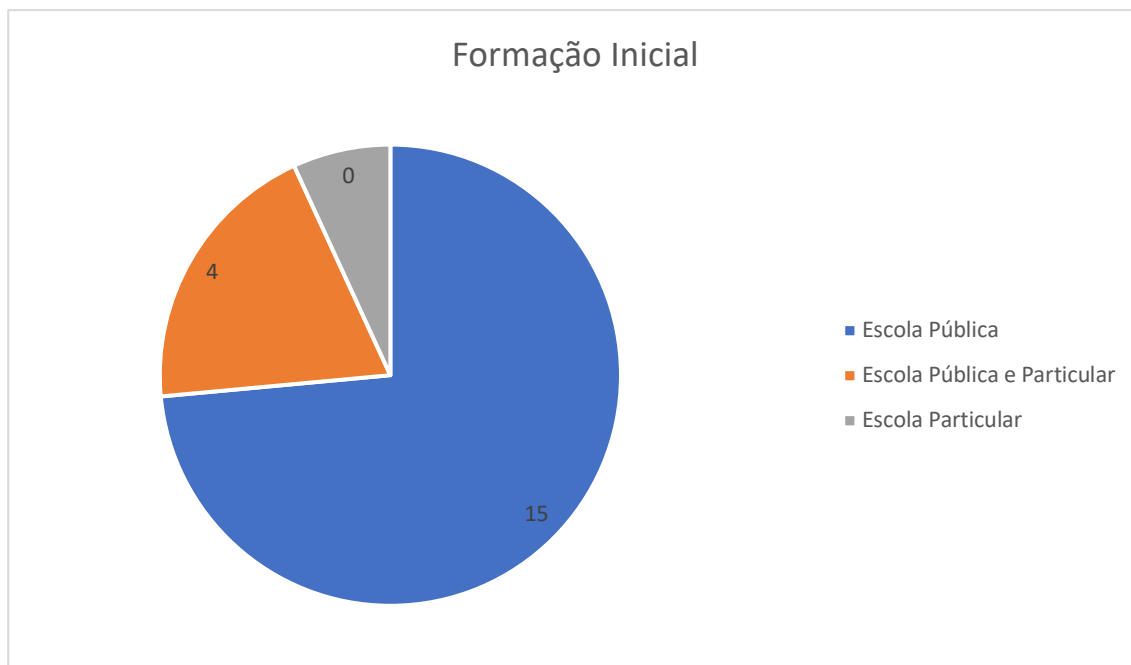


Gráfico II: Formação Inicial  
Fonte: Elaborado pelas autoras

A seguir questionou-se o nível de satisfação com a licenciatura. As respostas demonstram que 57,9% dos bolsistas mostram-se com um nível alto de satisfação com a licenciatura; porém 42,1% apontaram não estarem totalmente satisfeitos, colocando o nível de satisfação em médio.

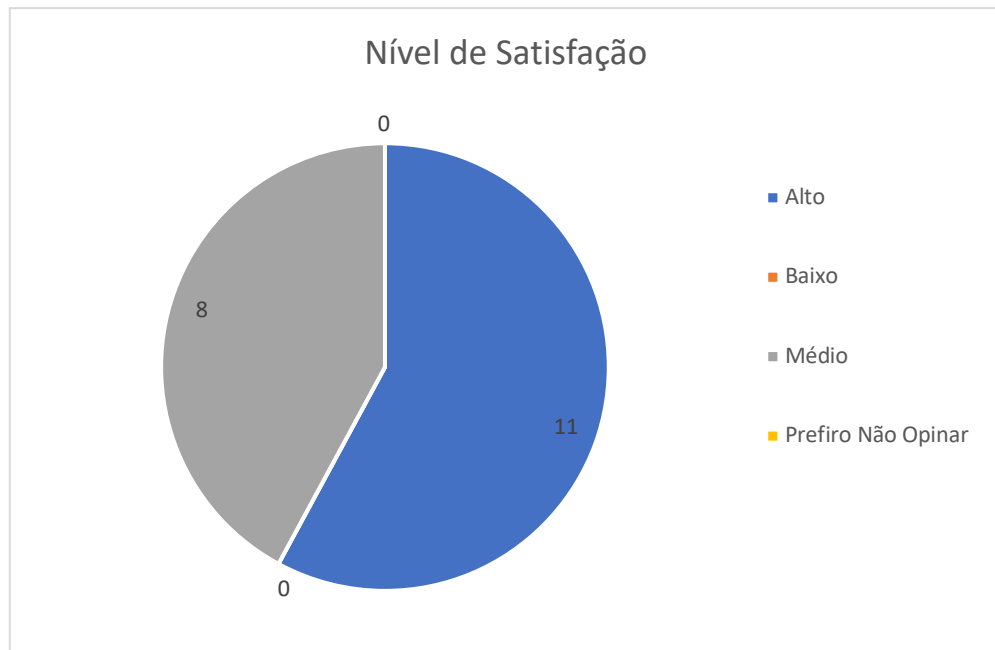


Gráfico III: Nível de satisfação com a Licenciatura  
Fonte: Elaborado pelas autoras

O Programa de Iniciação à Docência, prevê a distribuição de bolsas para os discentes, assim procurou-se saber a utilização das bolsas e o impacto financeiro para os discentes. De acordo com as respostas em sua grande maioria 47,4% as bolsistas utilizam o valor recebido para gastos pessoais, 15,8% com despesas familiares, 15,8% com alimentação, 5,3% com moradia e 15,8% em outros itens não especificados.



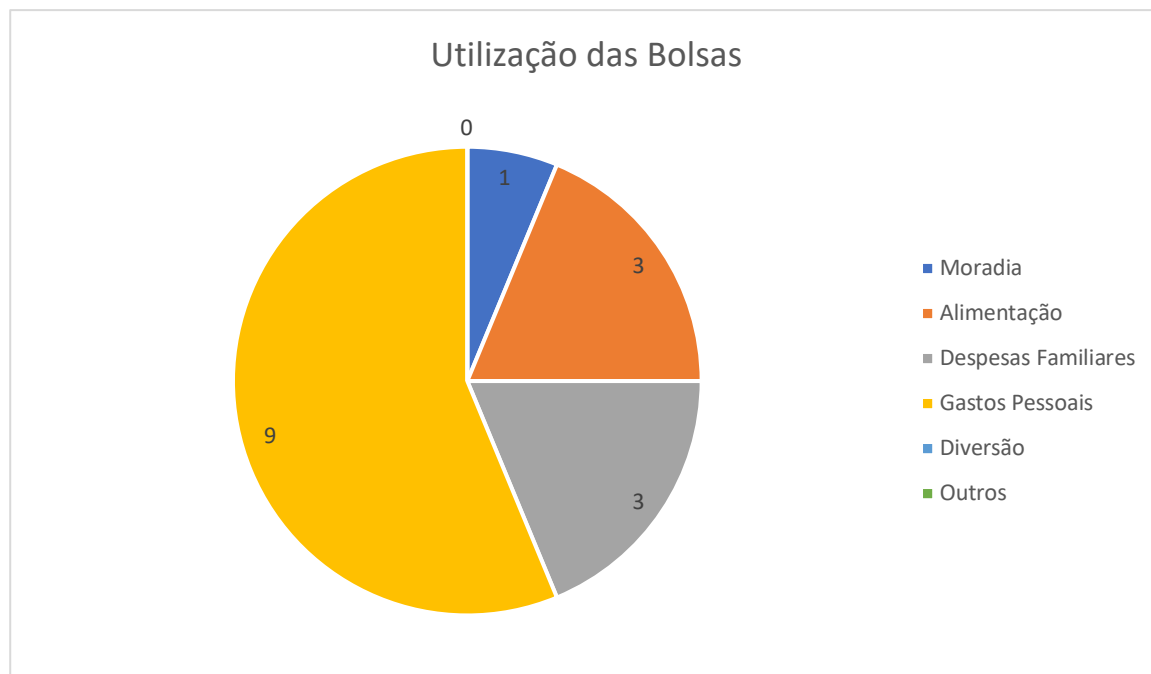


Gráfico IV: Utilização do Valor da Bolsa  
Fonte: Elaborado pelas autoras

Com finalidade de conhecer profissionalmente os partícipes do programa, questionou-se atuação profissional. De acordo com as respostas 73,7% dos bolsistas não trabalham e 26,3% atuam na área educacional, como estagiárias ou apoio educacional. Podemos ponderar, com os resultados, que a bolsa é renda única de 14 discentes e complementação de renda de 5 discentes.

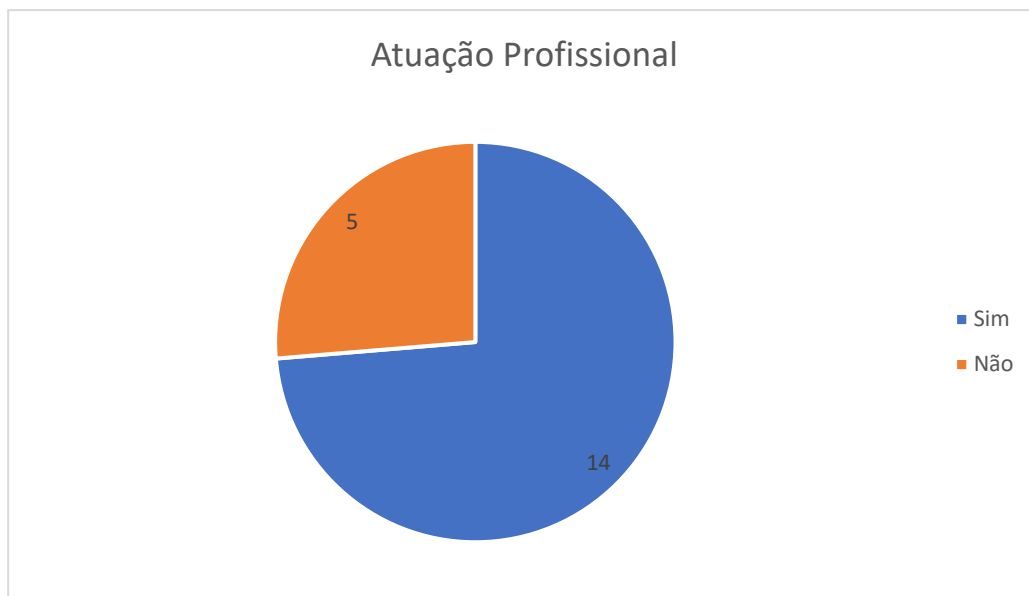


Gráfico V: Atuação Profissional  
Fonte: Elaborado pelas autoras

Questionados se pretendem futuramente atuar como docentes, as respostas revelaram a vontade dos bolsistas em experimentar a docência. A grande maioria dos bolsistas, 94,7%, que atuaram no programa Pibid pretendem atuar na área educacional após sua formação; somente 5,3% demonstrou ter dúvidas em relação a atuação futura.

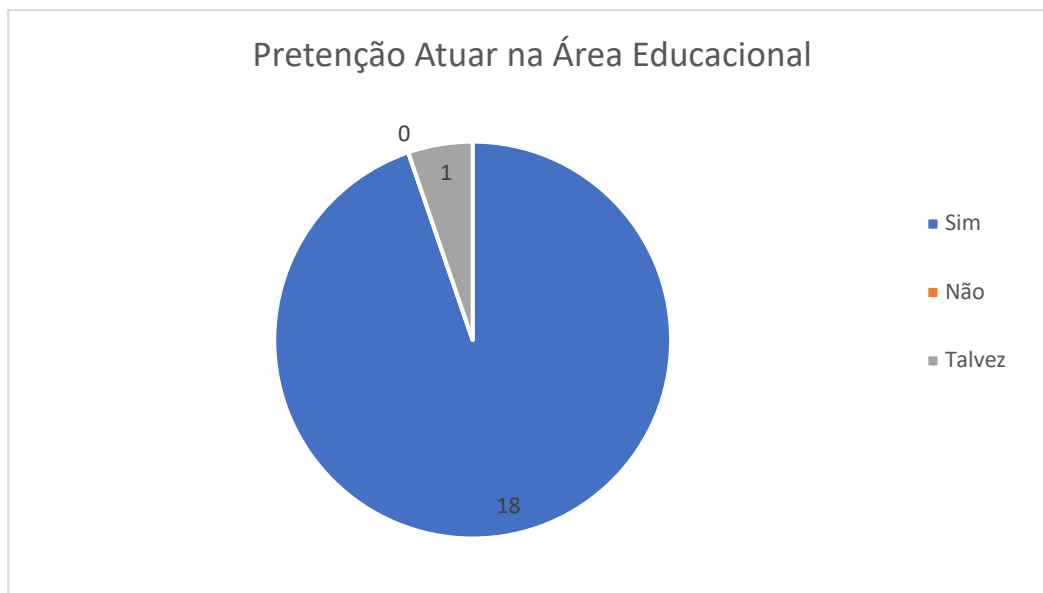


Gráfico VI: Pretensão de Atuação Profissional na Área Educacional  
Fonte: Elaborado pelas autoras

Para conhecer os impactos do Pibid na formação de professores, levantou-se a questão da valorização dos cursos de licenciatura. A pesquisa revela que o Pibid promove uma valorização nos cursos de formação de professores, pois 89,5% dos respondentes concordaram plenamente que o programa promove uma valorização dos cursos de licenciatura, enquanto 10,55% concordaram parcialmente.

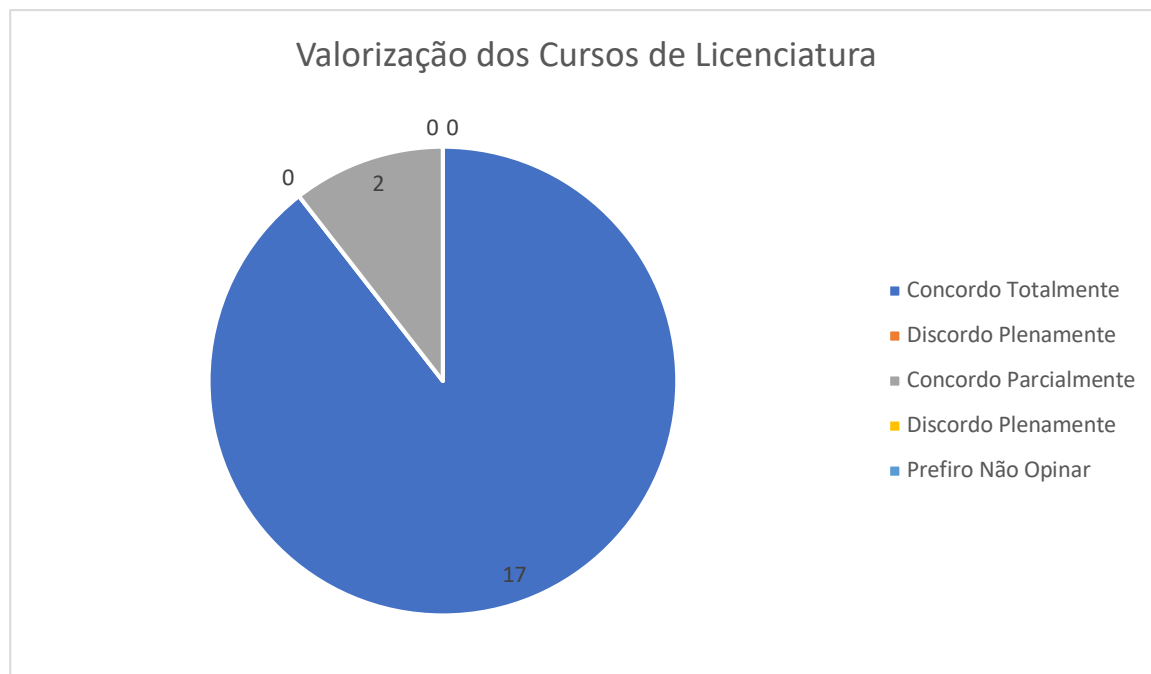


Gráfico VII: Pibid promovendo a valorização das Licenciaturas  
Fonte: Elaborado pelas autoras

O gráfico 8 expõe o parecer das bolsistas sobre as atividades no Pibid e se estas possibilitam melhor aproveitamento nas disciplinas pedagógicas do seu curso. Assim, 52,6% dos participantes do Pibid enxergaram nele a oportunidade de aprender a ensinar e ensinar a aprender, adquirindo conhecimento e segurança na prática da docência, além de ser uma experiência no currículo. Porém, 47,4% concordam parcialmente com a questão.

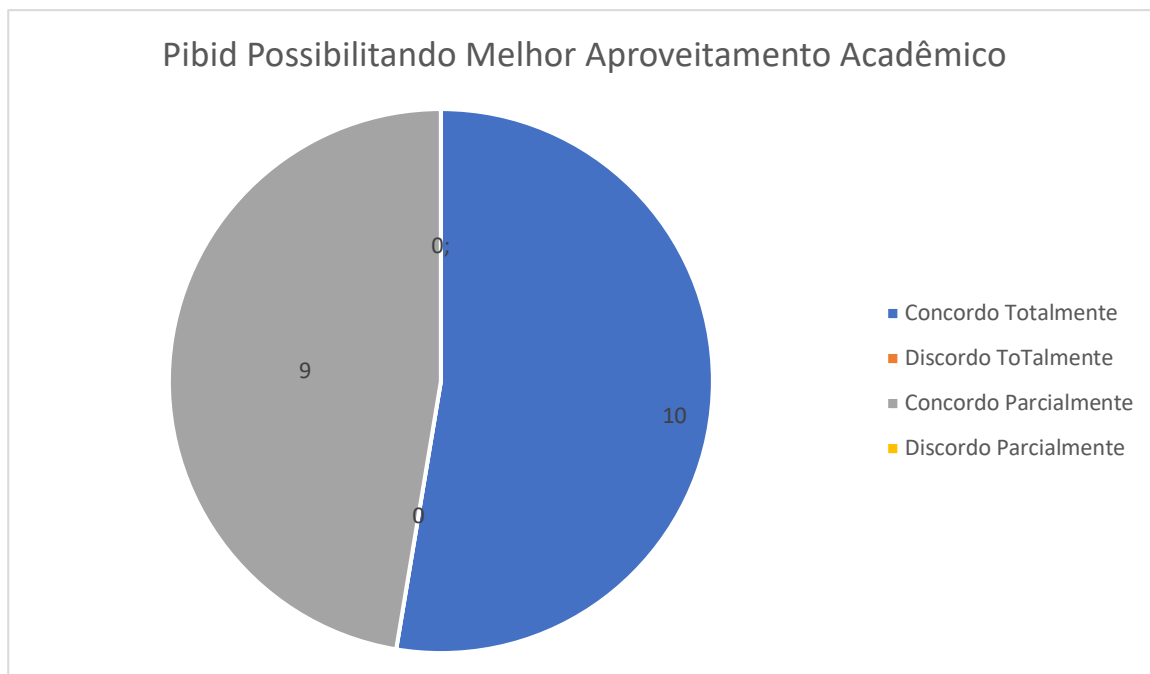


Gráfico VIII: Atividades do Pibid possibilitam melhor Aproveitamento Acadêmico  
Fonte: Elaborado pelas autoras

Ainda sobre a influência do programa, foi questionado se o Pibid afeta a qualidade do ensino nas instituições em que o programa atua. Para esta questão 89,5% dos discentes responderam afirmativamente e 10,5% responderam negativamente.



Gráfico IX: A qualidade do ensino na instituição que atuou é afetada pelas ações do Pibid  
Fonte: Elaborado pelas autoras

As respostas mostram que em sua maioria considera que o Pibid influenciou em seu entendimento sobre ensino e aprendizagem, ficando com percentuais de 94,7% as respostas positivas e 5,3% as respostas negativas.

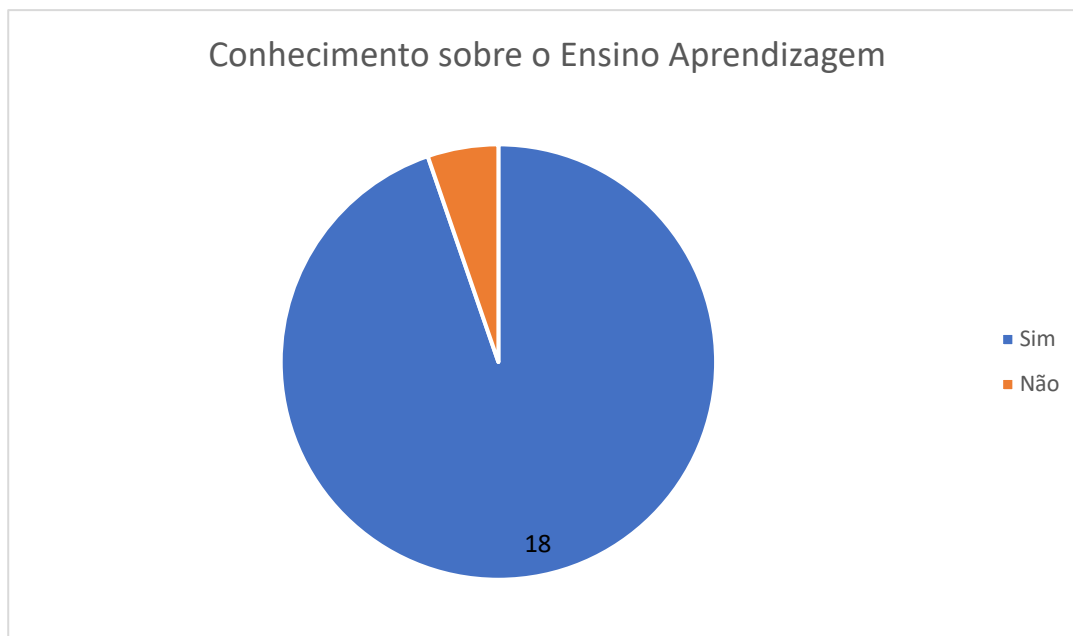


Gráfico X: Influência no entendimento quanto ao processo ensino-aprendizagem  
Fonte: Elaborado pelas autoras

A aproximação da teoria com a prática mostra que a atuar como bolsista do Pibid influencia na definição de atuar como professor, pois 89,5% dos bolsistas afirmaram que foram e são influenciados pelo programa em relação sobre como definem a atuação docente.

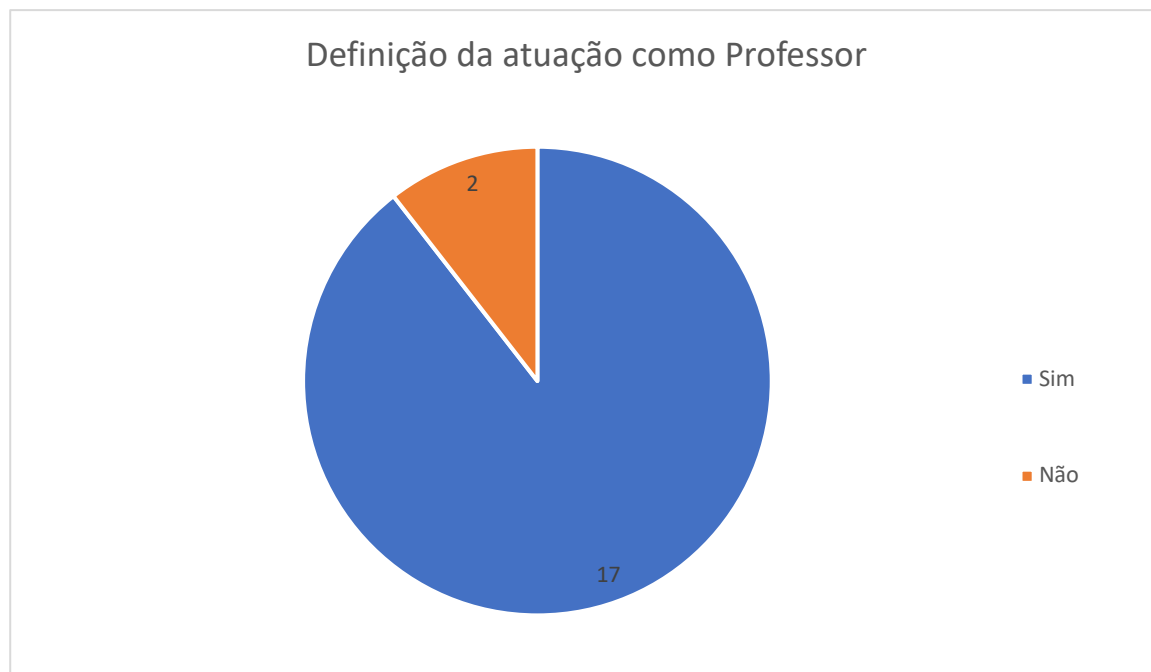


Gráfico XI: Influência do Pibid na definição do atuar como professor  
Fonte: Elaborado pelas autoras

De acordo com os bolsistas, os professores formadores se preocuparam em mostrar que a relação entre teoria e prática deve ser indissociável no processo de formação, as respostas 100% afirmativas demonstram a preocupação dos docentes em trazer para prática a teoria necessária a formação dos discentes.





Gráfico XII: A Relação entre Teoria e Prática  
Fonte: Elaborado pelas autoras

O gráfico 8, traz dados sobre a contribuição do programa frente às necessidades de aprendizagem dos bolsistas. Neste item 89,5% dos bolsistas concordam que os participantes do programa adquirem conhecimentos da teoria na prática cotidiana da atuação na escola, bem como através da troca de experiências com os demais membros.

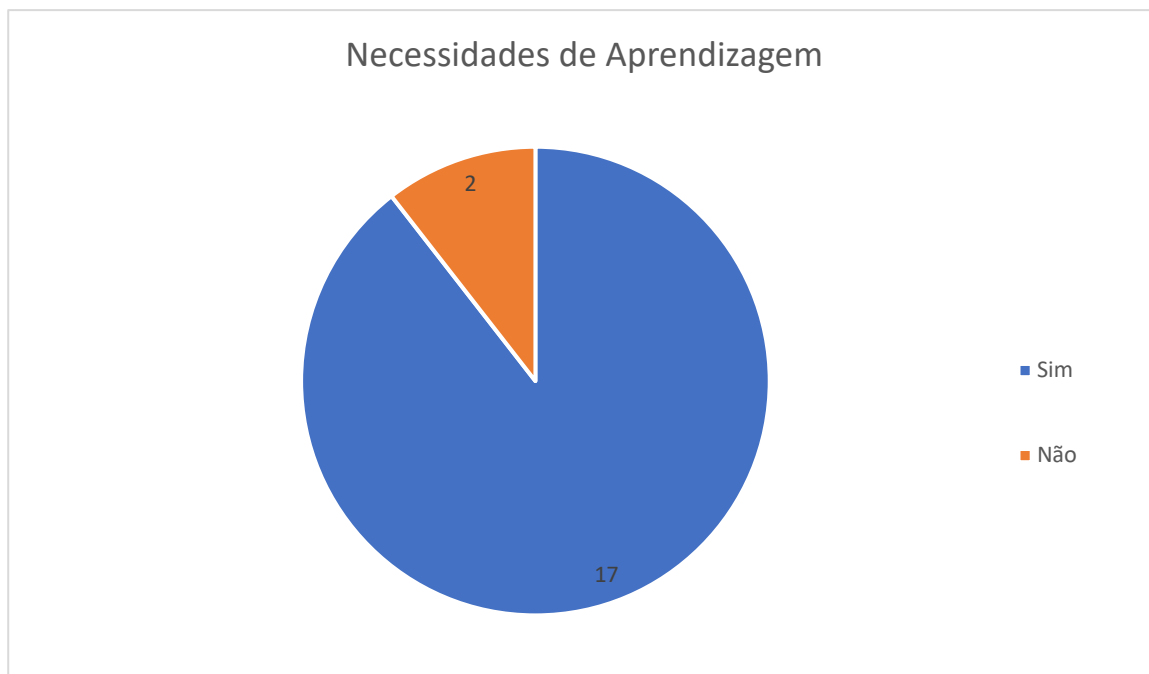


Gráfico XIII: Necessidades Autênticas de Aprendizagem  
Fonte: Elaborado pelas autoras

O último questionamento relaciona-se ao compartilhamento de experiências pedagógicas e debates respeito de uma atuação melhor. Percebemos que em sua maioria dos bolsistas, 84,2% compartilham suas vivências em sala e encontravam momentos de debater sobre como poderiam melhorar a atuação enquanto futuros docentes, enquanto 15,8% dos bolsistas afirmaram que não houve interlocução sobre a experiências pedagógicas.



Gráfico XIV: Experiências Pedagógicas Compartilhadas e Debatidas  
Fonte: Elaborado pelas autoras

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, aqui relatada, possibilitou identificar contribuições do Pibid sob a ótica dos bolsistas de iniciação participantes, bem como apontou pontos para futuras melhorias no programa dentro da Instituição de Ensino Superior, participe do programa desde 2012 e procura apresentar, em atendimento aos editais, subprojetos institucionais no âmbito do Programa de Incentivo a Bolsas

de Iniciação à Docência/PIBID, propostas dinâmicas, inovadoras, atuantes e de alto grau de qualidade.

A análise sobre a participação dos discentes do curso de Pedagogia em projetos Pibid (2012-2018), aponta que os bolsistas desenvolveram habilidades, competências e um crescimento substancial de sua formação, através de ações nas escolas onde os subprojetos foram desenvolvidos.

Variados são os excelentes resultados alcançados, desse modo é imperativo a continuidade do programa, através da implementação de novos subprojetos, bem como a consolidação dos existentes. O corpo discente da UEMG/Barbacena, entende que a continuidade dos subprojetos e da parceria PIBID/UEMG, constrói uma formação inicial e continuada eficiente e de qualidade, ao promover o constante diálogo da universidade com a educação local, em uma região que demanda por profissionais qualificados.

Desse modo, podemos ponderar que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vem possibilitando importantes vivências de formação profissional relacionando teoria e prática, levando a reflexões e percepções dos desafios para professores de Educação de escolas públicas. O Pibid contribuiu para que os discentes do curso de licenciatura, desenvolvessem o conhecimento das práticas em sala de aula, cientes da postura necessária para se tornar um bom profissional.

## Referências



e-ISSN: 2177-8183

BARROSO, J. A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In: BARROSO, J. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: Educa, 2006.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, n. 120, seção 1, p. 4-5, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Rio de Janeiro:1998**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 07 de jul.2020.

\_\_\_\_\_. Nº 8.752, de 9 de maio de 2016. **Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19). Acesso em: 20 de jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Portaria Normativa nº 96, de 18 de julho de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento**. Portaria nº 158, de 10 de agosto de 2017. Disponível em: [https://www.in.gov.br/material//asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19231337/do-1-2017-08-11-portaria-n-158-de-10-de-agosto-de-2017-19231273](https://www.in.gov.br/material//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19231337/do-1-2017-08-11-portaria-n-158-de-10-de-agosto-de-2017-19231273). Acesso em: 20 de jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 259, **Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. de 17 de dezembro de 2019 - (PIBID).

CASTROGIOVANNI, A. C. **E agora, como fica o ensino de Geografia com a globalização**. In: **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

DOURADO, L.F. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

243

---

REVASF, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 10, n.23, p. 217-244,  
dezembro, 2020  
ISSN: 2177-8183

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - “Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”, Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.



e-ISSN: 2177-8183

FEIMAN, S. Staff development and learning to teach. In: **Annual Meeting of the Eastern Educational Reserch Association**, Detroit, 1982 (comunicação apresentada).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, p.39, 1996.

MAROY, C. Convergências e divergências dos modos de regulação numa perspectiva europeia. In: BARROSO, J. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: Educa, 2006.

NÓVOA, Antônio. Escola nova. A revista do Professor. Ed. Abril. Ano. 2002.

\_\_\_\_\_. **A. Formação de professores e profissão docente**. Universidade de Lisboa. P.13, 1992.

SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: temáticas, resultados e perspectivas. Trabalho apresentado no **IV Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2007, Lisboa.

SCHEIBE, L. Relatório final de pesquisa do projeto: “Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras: avaliação da implantação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia”. Florianópolis: **CNE/UNESCO**, 2009. (meio digital).

SOUZA, A.R.D. Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 13-39, jan. /jun. 2006.

MARTINS, L. M e DUARTE, N (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo. Cultura Acadêmica. 2010.

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - “Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”, Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PIBID: INFERÊNCIAS ENTRE  
BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E PROFESSORAS  
COFORMADORAS**

*TEACHER TRAINING IN PIBID: INFERENCES BETWEEN  
SCHOLARSHIP BEGINNERS AND COFORMING TEACHERS*

*FORMACIÓN DE PROFESORES EN PIBID: INFERENCIAS ENTRE  
PRINCIPIANTES DE BECAS Y PROFESORES COFORMADORES*

*Michelle Dourado Silva*

E-mail: [michelledourados@outlook.com](mailto:michelledourados@outlook.com)

Estudante do curso de Pedagogia do Campus XII/UNEB  
Bolsista de ID/PIBID/Campus XII

*Gabriel Nardes Santos*

E-mail: [nardesdm@gmail.com](mailto:nardesdm@gmail.com)

Estudante do curso de Pedagogia do Campus XII/UNEB  
Bolsista de ID/PIBID/Campus XII

*Sandra Alves de Oliveira*

E-mail: [saoliveira@uneb.br](mailto:saoliveira@uneb.br)

Profa. Ma. do Campus XII/UNEB. Pesquisadora NEPE.  
Coordenadora de área do PIBID/UNEB/Campus XII

*Sônia Maria Alves de Oliveira Reis*

E-mail: [sonia\\_uneb@hotmail.com](mailto:sonia_uneb@hotmail.com)

Profa. Dra. do Campus XII/UNEB. Pesquisadora NEPE.  
Coordenadora de área PIBID/UNEB/Campus XII

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo compartilhar as experiências e reflexões vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de modo a evidenciar como as ações desenvolvidas pelas professoras supervisoras através de intervenções e mediações contribuem para a formação inicial dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID). O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação que visa proporcionar aos estudantes de cursos de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano escolar. Para conduzir nosso estudo delineamos a seguinte indagação: quais as inferências das professoras coformadoras para a formação inicial docente na perspectiva da parceria universidade-escola básica? Optamos por uma metodologia qualitativa utilizando a observação em sala de aula e a utilização de questionários com questões abertas. Após o período de imersão na sala de aula da educação básica, foram entregues questionários a 12 professoras coformadoras das escolas parceiras: Escola Municipal Dr. Beneval de Castro Boa Sorte, localizada no Bairro BNH e a Escola Municipal Emília Mila de Castro, situada no Bairro Aeroporto Velho, ambas na cidade de Guanambi-Bahia. Os bolsistas de ID (Edital Pibid nº 07/2018) desenvolveram as atividades do Pibid em turmas de educação infantil (pré-escola) e anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados apontam que o Pibid se constitui um espaço de aprendizados importantes inerentes à formação inicial de professores, por possibilitar a aproximação e parceria entre a universidade e a educação básica, viabilizada pelas discussões, problematizações e o exercício do trabalho docente sob orientação e na companhia constante da professora coformadora da escola de educação básica que ensina os bolsistas de iniciação à docência a ser professor/a.

**Palavras-chave:** Iniciação à docência. Professoras coformadoras. Trabalho docente. Universidade. Educação Básica.

## ABSTRACT

This article aims to share the experiences and reflections experienced in the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (Pibid) in order to show how the actions developed by the supervising teachers through interventions and mediations contribute to the initial training of teaching initiation fellows. (ID). Pibid is an action of the National



Policy for Teacher Education of the Ministry of Education that aims to provide students of undergraduate courses with a practical approach to the school routine. To conduct our study, we outline the following question: what are the inferences of the co-forming teachers for the initial teacher training in the perspective of the university-basic school partnership? We opted for a qualitative methodology using classroom observation and the use of questionnaires with open questions. After the period of immersion in the basic education classroom, questionnaires were given to 12 co-forming teachers from partner schools: Municipal School Dr. Beneval de Castro Boa Sorte, located in the BNH District and the Municipal School Emília Mila de Castro, located in the Neighborhood Aeroporto Velho, both in the city of Guanambi-Bahia. ID fellows (Edital Pibid nº 07/2018) developed Pibid activities in early childhood education classes (pre-school) and early years of elementary school. The results show that Pibid constitutes an important learning space inherent to the initial training of teachers, as it enables the approximation and partnership between the university and basic education, made possible by discussions, problematizations and the exercise of teaching work under guidance and in constant company of the co-trainer teacher of the basic education school who teaches initiation scholarship holders to be a teacher.

**Keywords:** Initiation to teaching. Co-formatting teachers. Teaching work. University. Basic education.

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo compartir las experiencias y reflexiones vividas en el Programa Institucional de Becas de Iniciación Docente (Pibid) con el fin de mostrar cómo las acciones desarrolladas por los docentes supervisores a través de intervenciones y mediaciones contribuyen a la formación inicial de los becarios de iniciación. (CARNÉ DE IDENTIDAD). Pibid es una acción de la Política Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación que tiene como objetivo brindar a los estudiantes de los cursos de pregrado un enfoque práctico de la rutina escolar. Para realizar nuestro estudio, planteamos la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las inferencias de los docentes co-formadores para la formación inicial del profesorado en la perspectiva de la alianza universidad-escuela básica? Se optó por una metodología cualitativa mediante la observación en el aula y el uso de cuestionarios con preguntas abiertas. Luego del período de inmersión en el aula de educación básica, se entregaron cuestionarios a 12 docentes co-formadores de escuelas asociadas: Escuela Municipal Dr. Beneval de Castro Boa Sorte, ubicada en el Distrito BNH y la Escuela Municipal Emília Mila de Castro, ubicada en el Barrio Aeroporto Velho,

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - "Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro", Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

ambos en la ciudad de Guanambi-Bahia. Los becarios ID (Edital Pibid nº 07/2018) desarrollaron actividades Pibid en las clases de educación infantil (preescolar) y primeros años de la escuela primaria. Los resultados muestran que Pibid constituye un importante espacio de aprendizaje inherente a la formación inicial del profesorado, ya que posibilita la aproximación y la asociación entre la universidad y la educación básica, posibilitada por las discusiones, problematizaciones y el ejercicio de la labor docente bajo orientación y en Compañía constante del docente co-formador de la escuela de educación básica que enseña a los becarios de iniciación a ser docente.

**Palabras clave:** Iniciación a la docencia. Profesores co-formateadores. Trabajo docente. Universidad. Educación básica.

## INTRODUÇÃO

Este artigo decorre das experiências vivenciadas como bolsistas de Iniciação à Docência (ID) de escola pública no contexto do subprojeto “Laboratório de Práticas Pedagógicas do *Campus XII/UNEB*: práticas de letramento e numeramento no contexto da formação dos pedagogos” do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Pedagogia do Departamento de Educação de Guanambi (DEDC), *Campus XII* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no período de 14 de agosto de 2018 a 15 de fevereiro de 2020.

O Pibid é um programa de iniciação à docência que visa a participação de licenciandos<sup>1</sup> em Pedagogia em atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas em escolas públicas e se destaca pela sua contribuição no que

---

<sup>1</sup>Neste artigo trata-se especificamente dos licenciandos bolsistas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação- *Campus XII*.

se refere à promoção de conhecimentos teóricos e práticos na formação inicial docente no âmbito da sala de aula da educação básica.

O conhecimento do contexto da realidade da escola pública permite a problematização do conhecimento teórico produzido na universidade e na prática docente cotidiana vivenciada na escola que ajuda muito no processo de aprendizagem dos licenciandos. O programa é desenvolvido por meio da concessão de bolsa<sup>2</sup> de iniciação à docência para estudantes, bolsa de supervisão para professores supervisores da educação básica da escola parceira) e bolsa de coordenação para professores coordenadores (Instituições de Ensino Superior).

Para além das atividades desenvolvidas em sala de aula, o Pibid possibilita o diálogo necessário entre a escola pública e a universidade. Na estrutura e dinâmica dos cursos superiores, devido às variadas atribuições e por demandar um curto período de tempo de horas-aula, tratam de modo muito genérico as questões relativas ao trabalho docente, sobretudo a atuação nas escolas. As questões de didática, as metodologias de ensino e os assuntos relativos à aprendizagem escolar ficam a desejar, em decorrência do tempo e de muitas demandas da formação. Destarte, os licenciandos são orientados a participar de planejamentos das aulas, produção de materiais didáticos e criação de projetos interdisciplinares e também a participação em seminários, em ciclos

---

<sup>2</sup>No período de 14 de agosto de 2018 a 15 de fevereiro de 2020, o Departamento de Educação, *Campus XII*, contou com 24 bolsistas de Pibid (Pedagogia) e 24 bolsistas de Pibid (Educação Física), 24 bolsistas do Programa de Residência Pedagógica (Pedagogia) e 24 bolsistas do Programa de Residência Pedagógica (Educação Física). Ao todo foram 96 estudantes com bolsas de R\$ 400,00 por um período de 18 meses.

contínuos realizados coletivamente com professoras supervisoras (escola básica), e professora coordenadora (universidade). O contato com a escola e os diversos atores que pensam a educação e/ou atuam na rede pública de ensino, tal característica distinta do programa, imprime mudanças na formação dos licenciandos.

Nesse sentido, as relações de ensino-aprendizagem sobre a docência são estabelecidas no contexto do programa, entre professoras experientes da escola básica e professoras/es em formação inicial. A partir dessa menção, das atividades, ações desenvolvidas através de intervenções e mediações das professoras coformadoras, surge a indagação do nosso estudo: quais as inferências das professoras coformadoras para a formação inicial docente na perspectiva da parceria universidade e escola de educação básica?

Para responder à questão orientadora da pesquisa, foram delineados os seguintes objetivos: I) identificar as inferências das professoras coformadoras para a formação inicial docente; II) apresentar as ações desenvolvidas pelas professoras coformadoras com os/as licenciandos/as de Pedagogia participantes do programa; III) conhecer como as professoras coformadoras concebem a inserção dos bolsistas na sala de aula e a parceria entre universidade e a escola de educação básica.

As pesquisas de Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014), Paes e Lima (2015), Azevedo, Santos e Silva (2015), Oliveira e Nascimento (2017), Oliveira, Reis, Prado e Carvalho (2017), dentre outras, sinalizam as contribuições do Pibid para a formação inicial de professores, destacando o papel da universidade e da escola, dos/as supervisores/as, dos/as professores/as que recebem os/as

estudantes de licenciaturas em suas salas de aula e os tornam coformadores no processo de aprendizagem da docência.

Nessa perspectiva, este texto objetiva apresentar reflexões sobre a importância da aproximação entre a universidade e as escolas de educação básica. Inicialmente apresentaremos o percurso metodológico e em seguida discorreremos sobre o que dizem as professoras coformadoras sobre a parceria da Universidade e escola de educação básica.

## METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este texto é resultado da experiência na condição de bolsistas de Iniciação à Docência realizada nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Guanambi-BA, onde realizou-se o subprojeto “Laboratório de Práticas Pedagógicas do *Campus XII/UNEB*: práticas de letramento e numeramento no contexto da formação dos pedagogos” do PIBID, curso de Pedagogia, UNEB-campus XII, no período de 14 de agosto de 2018 a 15 de fevereiro de 2020.

A abordagem de pesquisa se configura como qualitativa de caráter exploratório (MINAYO, 2010) e se encarregou de conhecer como as professoras coformadoras concebem a inserção dos bolsistas na sala de aula e a parceria entre universidade e a escola de educação básica, destacando ações desenvolvidas por elas. Além disso, como instrumento para coleta de dados, utilizamos análise documental (relatórios semestrais) e questionários no intuito de identificar as inferências das professoras coformadoras para a formação inicial docente dos bolsistas de ID. Realizamos durante 18 meses observação e

registro em diário de campo do visto e do vivido no cotidiano das escolas parceiras.

“a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.190).

Com isso, instruímos o ato de investigar, a descoberta a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos desconhecem, mas que orientam seu comportamento. Deste modo, a partir das observações é possível delinear as etapas do estudo, isto é, formular o problema, definir variáveis, construir hipóteses, bem como a criação do questionário.

De acordo com Marconi e Lakatos (1999, p. 100), “o questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador” e que tem por objetivo coletar dados de um grupo de respondentes. Gil (2008, p. 121) comunga da ideia de que questionário é uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações [...]”.

Considerando os objetivos estabelecidos elaboramos um questionário com questões abertas e apresentamos a 12 professoras cofadoras das escolas parceiras: Escola Municipal Dr. Beneval de Castro Boa Sorte, localizada no Bairro BNH e a Escola Municipal Emília Mila de Castro, situada no Bairro,

ambas situadas na cidade de Guanambi-BA. As professoras atuavam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Mediante essas colocações, como bolsistas de Iniciação à Docência imersos em salas de aula da educação básica, no período de 18 meses construímos evidências, percepções sobre o que é ser professor, a partir do contato direto com os sujeitos envolvidos nesse processo e da observação do cotidianos da sala de aula, do espaço escolar em vários tempos da organização e da realização do trabalho pedagógico.

Consideramos o Pibid como um espaço formativo propício para a integração entre universidade e escola de educação básica, possibilitando assim, a indissociabilidade entre teoria e prática. Mergulhados em um processo orientado na escola-campo, foi possível a construção e ampliação de conhecimentos sobre a docência em experiências mediadas pelos professores da universidade e pelos professores das escolas parceiras. De posse do material coletado, realizou a análise de conteúdo, conforme orienta Bardin (1977).

### **Aproximação entre a universidade e escola de educação básica: o que dizem as professoras coformadoras?**

O Pibid nos dá a oportunidade de dialogarmos com a universidade, as escolas e os professores coformadores da educação básica, com subsídios que priorizam a construção coletiva, a relação dialógica e a formação docente articulada à pesquisa. Deste modo, intenciona-se a troca e a construção de saberes, pela organização de momentos em que os licenciandos compartilham com a coordenadora de área e com as professoras supervisoras as impressões

construídas a partir das observações realizadas durante o acompanhamento dos estudantes das escolas parceiras, refletindo e mobilizando saberes que são construídos, tanto nas reuniões/encontros formativos na universidade, quanto na própria turma onde atuamos.

O processo de ensino-aprendizagem da docência que se dá entre os pibidianos<sup>3</sup> e as professoras investigadas, não ocorre de modo neutro e natural. Pelo contrário, é notoriamente marcado pelas distintas visões sobre formação inicial, inseridos no âmbito universitário, apropriação das teorias com a prática, uma vez que ambas formam uma unidade. No entanto, a despeito dos antagonismos que ora se acentuavam e das diferentes formas de se relacionar que os sujeitos constroem, o compromisso com a docência não se perdia. O foco é o aprendizado da docência, a iniciação à docência. Com isso, a seriedade com que se assume esse posto exige das professoras coformadoras diversas mediações e intervenções, ora mais assertivas, ora mais propositivas – sempre em um ambiente de troca e diálogo.

Junta-se a isso a necessidade de as professoras encontrarem o equilíbrio entre a responsabilidade com a aprendizagem de seus estudantes e a formação dos pibidianos com os quais precisam dividir atenção. Assim, Zeichner (2010) aponta para o potencial de formação advindo de professores híbridos – professores que circulam entre universidade e escola de educação básica. É nesse papel de professor híbrido envolvido em uma relação dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a

---

<sup>3</sup>Termo utilizado pelos licenciandos bolsistas do Pibid para se autodenominarem; por ser amplamente aceito, será utilizado neste trabalho para se referir a eles.



aprendizagem dos professores em formação que é possível percebermos as sutilezas e os dilemas de ser um professor coformador.

A ação efetiva das professoras em sala de aula incentivava os pibidianos a fazerem relações teóricas com o que observavam/vivenciavam na prática. Elas mostravam seus esforços para construírem conhecimentos sobre a docência com os bolsistas, num movimento que permitia que sua própria prática fosse investigada e discutiam porque ensinar dessa ou de outra maneira. Desse modo, percebemos a importância do diálogo sobre o trabalho docente, experimentado na atuação como bolsista de ID e com o apoio de professores experientes. Assim, a aprendizagem sobre o ofício de ensinar é potencializada.

A partir das interações com as professoras nos sentíamos mobilizados a realizar intervenções e mediações, pois elas estimulavam a prática em sala de aula; estimulavam a observação em espaços e tempos diferentes; encorajava a autonomia; compartilhava experiências; instigava a reflexão. Notamos que essas estratégias se relacionam de acordo com as concepções de formação docente de cada professora coformadora, e as relações estabelecidas entre elas e os pibidianos.

Sobre o aspecto de estimular a prática e instigar a reflexão, as Professoras<sup>4</sup> relataram que *“a inserção do pibidiano no ambiente escolar e no planejamento pedagógico contribui para a ampliação de conhecimento e inserção de novas metodologias na prática educativa”* (Professora 1). Já a

---

<sup>4</sup>A identidade de todas as envolvidas será preservada. Para fins de organização foram utilizados codinomes “Professora” seguido de número para as professoras investigadas – não utilizamos codinome para a professora coordenadora de área porque ela não está no foco da nossa pesquisa.

Professora 2, disse que *“a oportunidade estar em contato ali com as crianças, atuando com elas, favorece a aprendizagem, pois ao meu ver é por meio da intervenção que se aprende”*. Além disso, estimular a reflexão na formação inicial de professores é fortemente relacionada à ideia de que o bom ensino pode ser orientado e aprendido, mas não ensinado, através de um processo de supervisão reflexiva e orientação de ensino reflexiva.

No que se refere à “prática”, Roldão (2007, p. 40) ratifica que *“torna-se cada vez mais necessário perspectivar a formação como imersão no contexto de trabalho, transformando gradualmente esses contextos de trabalho, que têm já uma cultura própria muito resistente [...]”*. Para a autora, a formação inicial só será eficaz se transformar-se em formação em imersão, também transformadora dos contextos de trabalho com as escolas. Conforme Freire (1996, p. 43), a reflexão e a prática envolvem *“o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente indiscutivelmente produz”*, em um processo coletivo de compartilhamento de experiências e de práticas.

Nesse sentido, entende-se a importância da aproximação da universidade com a educação básica, quando a Professora 5 destaca: *“a colaboração entre as instituições e as oportunidades dada aos pibidianos favorece a aquisição de experiências práticas na sala de aula e fornece subsídios para melhorar a educação”*. Análogo a isso, a Professora 4 completa *“ao se aproximar da realidade, tornam os pibidianos mais preparados para enfrentar a rotina de uma regência de classe”*. Quanto à justaposição entre universidade e escola básica, Zeichner (2010, p. 493) ratifica:

A mudança na epistemologia da formação do professor, que passa de uma situação em que o conhecimento acadêmico é visto como a fonte

legítima do conhecimento sobre o ensino para outra em que diferentes aspectos do saber que existe nas escolas e nas comunidades são incorporados à formação de professores e coexistem num plano mais igualitário com o conhecimento acadêmico.

Compreendemos que é necessária uma visão mais ampla sobre os diferentes saberes que são necessários para formar professores. Nesse ínterim, o Pibid é um espaço relevante de trabalho e de formação para a universidade e as escolas de educação básica, de modo que os/as professores/as em formação inicial e continuada tenha acesso aos saberes disciplinares e curriculares, saberes do conhecimento e da realidade, saberes profissionais, pedagógicos e experienciais (NÓVOA, 1995; FREIRE, 1996; PIMENTA, 2000; TARDIF, 2004).

Outra estratégia observada é o encorajamento à autonomia, uma vez que ao estimularem os pibidianos a serem autônomos na sala de aula, as professoras permitem o processo da aprendizagem da docência e da construção de saberes experienciais (TARDIF, 2004), tendo ainda a tranquilidade de estar em processo de formação, portanto, com a segurança de não terem as mesmas obrigações do professor formado.

Nesse sentido, embora os/as pibidianos/as não assumam individualmente a responsabilidade da sala de aula, as professoras incentivam a autonomia para que possamos aprender a tomar decisões diante das situadas inusitadas, vivenciadas no âmbito escolar.

Professora 4: O professor é peça fundamental para a qualidade da educação, então acolher os pibidianos na escola e na sala de aula, aceitá-los, incentivá-los e orientá-los, ajudam-os a promover o seu crescimento profissional.

Professora 5: Atuando com atitudes profissionais, as quais demonstrem práticas significativas e necessárias para sua formação em educação.

Professora 6: Acredito que as ações propostas pelo PIBID e desenvolvidas no ambiente escolar, tem proporcionado a inserção dos estudantes de Pedagogia na dinâmica educativa.

Tais respostas referem-se ao acesso de conhecimentos docentes nas práticas cotidianas dos professores mobilizadas quando as professoras coformadoras compartilham suas experiências. Ao fazerem isso, fornecem aos pibidianos uma possibilidade de re/pensar as próprias posições sobre o cotidiano escolar a partir do olhar de quem está no “chão” da escola, de modo a cooperar incisivamente.

Além disso, outro fator importante para que efetivamente aconteça a formação inicial é a aceitação e recepção dos bolsistas, uma vez que ao adentarem à sala de aula, aprendem sobre a docência a partir das experiências das professoras. Sobre a recepção dos/as bolsistas de ID, obtivemos as seguintes respostas:

Professora 7: Uma experiência nova e muito boa, sempre é bom contar com mais alguém na sala de aula.

Professora 8: O primeiro momento foi de apreensão por não conhecer ainda o aluno e o PIBID. Após o contato inicial dos bolsistas, da coordenadora de área e do subprojeto do PIBID gerou uma tranquilidade maior por perceber os propósitos do programa e o desejo e a disposição dos/as bolsistas de ID dispostos em querer aprender a ser professor/a.

Professora 9: Foi gratificante em receber os/as bolsistas de ID na sala de aula. Auxiliou bem os alunos nas atividades propostas.

Os estudantes do Pibid tiveram a experiência de passar por várias turmas e com isso tiveram contato com vários/as professoras coformadoras, portanto,

perguntamos para as docentes como foi a experiência de receber pibidianos na sala de aula. Nesse momento, percebemos que há uma maior aproximação do aluno com o cotidiano da sala de aula, é uma troca de conhecimentos, é nesta atividade teórico-prática que o aluno desenvolve seus conhecimentos e conteúdos, amplia sua teoria a partir das experiências e situações vivenciadas e observadas (PIMENTA; LIMA, 2008).

A maioria das respostas são satisfatórias, as professoras são positivas ao receberem pibidianos na sala de aula, veem com bons olhos e ainda constroem uma boa relação com os mesmos. Portanto, levando em consideração as respostas das professoras podemos ver que foi uma experiência satisfatória para a escola e para as professoras, a troca de ensinamentos, a convivência e os aprendizados. Consequentemente, muito além de permitir que sua prática seja investigada, as professoras expõem constantemente o minucioso julgamento e análise da práxis, isto é, o que ensinam, como ensinam e porque ensinam.

### **Ações desenvolvidas no Pibid: descrição do diário de campo**

No período de agosto de 2018 a fevereiro de 2020 nós bolsistas de ID realizamos na escola-campo do subprojeto do PIBID atividades de observação e coparticipação nas aulas. Elaboramos e desenvolvemos com o auxílio do supervisor e do professor coformador sequências didáticas e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem.

Nos meses de junho e julho de 2018 houve o contato inicial do coordenador de área com as escolas do município, seleção dos bolsistas de

iniciação à docência e de supervisão e encontro com os coordenadores de área, os bolsistas de iniciação à docência e os bolsistas de supervisão para apresentação/discussão do projeto. Para apresentar os/as bolsistas para ESCOLA realizamos uma reunião com a comunidade escolar para informar sobre o Programa PIBID, esclarecer as dúvidas e apresentar as atribuições do professor supervisor, do coordenador de área e do bolsista de ID.

A imersão dos bolsistas de iniciação à docência no espaço escolar ocorreu no período de agosto e setembro de 2018. Foram orientados para realizar o levantamento de dados da escola *lócus* do subprojeto e comunidade escolar, com o objetivo de reconhecimento da realidade escolar, funcionamento da escola, sondagem dos níveis de alfabetização dos alunos. Concomitante a estas ações foram realizados semanalmente encontros formativos para discussão da proposta do PIBID e de como estava acontecendo a imersão e o envolvimento dos Bolsistas de ID, dos supervisores e dos coordenadores de área no subprojeto do PIBID do *Campus XII/UNEB* na educação básica. Outra ação desenvolvida foi a constituição do Grupo de Estudos, Pesquisas e Formação em Práticas de Alfabetização, Letramento e Numeramento, na perspectiva de trabalho colaborativo.

No período de outubro a dezembro de 2018 foram realizadas as orientações coletivas (coordenadora de área/supervisoras) com o envolvimento dos/as bolsistas de ID na escola-campo do subprojeto e na elaboração do Plano de Atividades do bolsista. Foi sugerido aos/as bolsistas a produção de diário de campo reflexivo e de narrativas dos momentos experienciados nas escolas-campo do PIBID. Nesse período, consolidamos a realização do Grupo de

Estudos, Pesquisas e Formação em Práticas de Alfabetização, Letramento e Numeramento, na perspectiva de trabalho colaborativo, às sextas-feiras, no turno vespertino, na Sala 2 do *Campus XII/UNEB* para estudo de temáticas sugeridas pela equipe do PIBID.

De acordo com os relatos dos/as bolsistas de ID, das supervisoras, das professoras coformadoras e das gestoras das escolas campo da Educação Básica o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação, a produção de materiais didáticos utilizados nas escolas-campo do subprojeto do PIBID foram bem significativos e contribuíram para a aprendizagem e o envolvimento dos/as alunos/as da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental nas atividades propostas.

O Pibid participou da organização e realização do II Seminário da Consciência Negra “Diversidade étnico-racial, história e educação: reflexões acerca do racismo e da discriminação”. Com a parceria da universidade e de seis escolas da rede municipal de Guanambi-BA, foram realizadas oficinas de contação de história, palestras, rodas de capoeira e outras atividades. As atividades aconteceram no período de 20 a 24 de novembro de 2018, no *Campus XII/UNEB* e em escolas da educação básica.

Destacamos a participação assídua dos/as bolsistas de ID e das supervisoras nos encontros formativos, nos grupos de estudo, nos seminários realizados no *Campus XII* da UNEB, nas reuniões periódicas de planejamento envolvendo coordenadores de área, monitores, professores supervisores para organização das ações pedagógicas a serem desenvolvidas.

No que se refere ao desenvolvimento das ações pedagógicas realizadas pelos/as bolsistas de iniciação à docência em ação colaborativa com os bolsistas de supervisão e as professoras coformadoras foram bem elaboradas e os resultados foram significativos. As ações didático-pedagógicas compreendem a utilização de estratégias de leitura e escrita em textos de diversificados gêneros textuais, a criação de oportunidades e contextos que possibilitem o acesso a diversas ações para ressignificar práticas sociais de leitura e escrita do cotidiano das crianças, bem como o uso das diferentes linguagens no processo de alfabetização, proporcionando os/as alunos/as à construção de um ambiente de cultura escrita.

Houve ainda a proposição e desenvolvimento de atividades para estimular as crianças a cantar cantigas populares, recitar poemas, quadrinhas e parlendas, registrar receitas, jogos, brincadeiras, relatar experiências cotidianas, bem como registrá-las por meio de diferentes linguagens, etc.

Nesse contexto, enfatizamos a construção de material didático para a alfabetização como, alfabeto móvel, caixinha de leitura, fantoches, entre outros, no intuito de explorar o imaginário infantil e contribuir para o processo de aquisição da leitura e escrita e práticas de letramento. Destacamos ainda a realização de oficinas de contação de histórias na escola parceira, a participação na organização e realização de festas comemorativas promovidas pela escola, participação no planejamento e produção de material didático.

Sinalizamos o diálogo e aproximação da universidade com as escolas de educação básica; a formação mais consistente dos estudantes de Pedagogia, a vinculação entre teoria e prática e a intervenção pedagógica no processo de



alfabetização em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Em relação a formação dos/as bolsistas de ID e das supervisoras ressaltamos a problematização do conhecimento teórico produzido na universidade e os conhecimentos empíricos provenientes da prática docente cotidiana vivenciada na Educação Básica.

A efetivação de grupos de estudo para potencializar a formação inicial dos/as estudantes do curso de Pedagogia, bem como a formação continuada da equipe do Núcleo de Iniciação à Docência (coordenador de área, professores supervisores, professores da educação básica) foi indispensável. O grupo de estudo garantiu os encontros de planejamentos, com proposição de leituras, reflexões e socialização de saberes e experiências construídas/vivenciadas nas instituições contempladas pelo projeto.

No período de agosto de 2019 a fevereiro de 2020 foram realizados grupos de estudo e oficinas sobre letramento/alfabetização; a contribuição da psicogênese no processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita; práticas de numeramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental; organização do trabalho pedagógico com foco na interdisciplinaridade e em experiências vivenciadas por professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e seus alunos; uso de livros de literatura (PNBE), Jogos de Alfabetização em Linguagem e outros.

No mês de agosto de 2019 organizamos e realizamos um evento com a temática “10 anos do Pibid: o protagonismo da UNEB no processo de formação inicial para a docência”. Teve como objetivo refletir sobre as contribuições do Pibid no processo de formação inicial dos/as estudantes de Pedagogia que

desejam ser professor/a. O momento de socialização das vivências e das aprendizagens feitas pelos/as bolsistas de ID e de supervisão egressos do PIBID e os atuais dos cursos de licenciatura e de Educação Física foram importantes para pensar a necessidade de continuidade dessa ação formativa. Os estudantes que não são bolsistas também participaram das atividades e ajudaram a divulgar o PIBID nas redes sociais. No evento também houve uma exposição de fotografias ressaltando os 10 anos do PIBID na UNEB – Campus XII.

No mês de novembro de 2019 o Pibid participou da organização e realização do IV Seminário de Educação e III Seminário da Consciência Negra: Educação e Multiculturalidade: saberes e sentidos. As atividades aconteceram no período de 20 a 23 de novembro de 2019, no Campus XII/UNEB.

No dia 19/12/2019 realizamos o Seminário de Avaliação do Pibid e do Programa Residência Pedagógica da UNEB/Campus XII. Participaram do evento bolsistas dos subprojetos do PIBID e Residência Pedagógica da UNEB/Campus XII; gestores e profissionais das escolas parceiras dos subprojetos; comunidade acadêmica do DEDC/Campus XII.

O objetivo do evento foi analisar e discutir os resultados e os desafios dos subprojetos do PIBID e Residência Pedagógica da UNEB/Campus XII, tendo como foco os impactos formativos no processo de iniciação à docência, a partir da parceria entre a universidade e a escola. A avaliação do PIBID nas escolas de educação básica foi bem positiva.

Os participantes destacaram as contribuições do Programa no processo de formação inicial dos/as estudantes de Pedagogia que desejam ser

professor/a, assim como o protagonismo da UNEB no processo de formação inicial para a docência, por meio do PIBID e de outras ações formativas.

O momento de socialização das vivências e das aprendizagens feitas pelos/as bolsistas de ID por meio de uma Mostra de Práticas Pedagógicas Inovadoras oportunizou aos/as estudantes pensar a necessidade de continuidade dessa ação formativa. Os estudantes que não são bolsistas também participaram das atividades e ajudaram a divulgar o PIBID e o evento nas redes sociais.

Ao final do mês de dezembro de 2019 e início de janeiro de 2020 elaboramos o relatório final das atividades a partir das observações e reflexões realizadas nas salas de aula e descritas no diário de campo, incluindo diferentes aspectos: conhecimentos construídos a partir do convívio com a prática docente do professor alfabetizador, aprendizagens com o planejamento das aulas, com a realização das atividades pedagógicas, da construção dos materiais didáticos utilizados para alfabetização, abarcando assim o conhecimento construído por meio das relações entre os estudantes de Pedagogia, as crianças, o professor supervisor, o professor alfabetizador, o coordenador de área e os conhecimentos construídos nesse processo.

No período de agosto de 2019 a fevereiro de 2020 houve a sistematização das experiências vivenciadas pelas escolas por meio da elaboração e divulgação de textos acadêmicos/científicos (artigos, relatos de experiência, etc.); participação em congressos, seminários, palestras e outros eventos de caráter científico, assim como em eventos e atividades realizados/organizados ou sugeridos pelo PIBID, como por exemplo a participação no IV Encontro Integrado

de Ensino, Pesquisa, Extensão e Ações Afirmativas da UNEB e no Seminário de Avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) E do Programa de Residência Pedagógica (PRP) que aconteceu em Salvador no período de 14 a 18 de outubro de 2019. Teve como finalidade socializar o resultado das atividades desenvolvidos no âmbito do ensino, pesquisa, extensão e ações afirmativas da UNEB, de forma integrada, viabilizando a discussão sobre o papel e o fortalecimento da universidade para a produção de ciência e inovação, de forma comprometida com a transformação social.

Por fim, ressalto que 10 produções, no formato de artigo e relatos de experiência, fruto da sistematização do trabalho realizado pelos/as bolsistas de ID nas escolas da Educação Básica foram submetidas a periódicos científicos e estão aguardando o resultado da avaliação. Além disso, 4 trabalhos foram apresentados em eventos de caráter científico.

O subprojeto Laboratório de Práticas Pedagógicas possibilitou aos estudantes da licenciatura em Pedagogia vivenciar o tripé que sustenta o ensino superior: o ensino, a pesquisa e a extensão, promovendo ao estudante de Pedagogia a iniciação à docência em sua formação inicial, além de contribuir com o processo de formação continuada dos professores da Educação Básica envolvidos no subprojeto. Essas formações foram articuladas num trabalho coletivo com a participação dos licenciandos, professores da Educação Básica e pesquisadores.

Outra contribuição pode ser vislumbrada no processo investigativo e formativo dos acadêmicos, uma vez que eles articularam conhecimentos teóricos

com a prática educativa e interviram no ambiente escolar, vivenciando experiências que somente seriam promovidas durante o estágio curricular.

O trabalho pautou-se numa perspectiva dialética na qual os alunos bolsistas do subprojeto estariam nas escolas pelo menos durante dois turnos por semana para realizarem observação da dinâmica da sala de aula e reconhecimento do processo de organização da instituição escolar, visando à pesquisa colaborativa e intervenção pedagógica numa ação coletiva com a escola.

Nesse contexto, o subprojeto oportunizou aos graduandos o contato com a dinâmica das salas de aula da Educação Básica (anos iniciais do ensino fundamental); incentivou a prática da investigação em educação; auxiliou na melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas nos anos iniciais do ensino fundamental e favoreceu a produção científica, pedagógica e divulgação das experiências de bolsistas de ID e de Supervisão em eventos locais, regionais e nacionais.

Além disso, proporcionou o aperfeiçoamento da Língua Portuguesa dos bolsistas de ID no programa e o desenvolvimento e melhoria da capacidade comunicativa dos bolsistas nas práticas sociais de leitura e de escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, enquanto licenciandos bolsistas de Iniciação à Docência, atravessados por percepções, emergiu do nosso interesse investigar o Pibid na perspectiva da parceria universidade e escola de educação básica, tendo ênfase

a análise das inferências da relação professoras coformadoras e pibidianos para o ensino-aprendizagem da docência. As vivências construídas entre universidade-escola e seus indivíduos, nos aproximam não apenas da realidade investigada, mas principalmente dos sujeitos que a significam.

Podemos perceber através dos resultados, que a troca de diálogo, a coletividade, o compromisso, a parceria, o tempo e o espaço propícios, são fundamentais para a aprendizagem da docência, visto que tanto os professores em formação, iniciantes, quanto os experientes compartilham conhecimentos e experiências dos processos formativos. Nesta perspectiva, as estratégias utilizadas pelas professoras coformadoras no processo de ensino-aprendizagem contribuem para a formação e prática docente dos bolsistas de ID/futuros professores.

Portanto, o entrelaçamento entre professoras coformadoras e pibidianos, no âmbito escolar, através da observação, acompanhamento e vivência constitui a riqueza dessa prática. Pensar para além de um grupo de estudantes e um professor e perceber que essa teia de relações está alicerçada em uma rede que amplia nosso raio de alcance e contribui para uma formação que deseja ser partilhada e realizada dentro de um coletivo, de maneira a aquiescer as bagagens riquíssimas sobre uma educação participativa, democrática e crítica.

Ao finalizar este artigo, entende-se que as ações pibidianas possibilitam avanços significativos e recíprocos tanto na comunidade escolar quanto na formação dos bolsistas, que buscam ressignificar as práticas formativas. Dessa forma, percebe-se que o Pibid vem atendendo as expectativas da formação inicial de professores, oportunizando a parceria entre universidade-escola

básica, a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica.

## Referências

AZEVEDO, Dóris Márcia Silva; SANTOS, Ramone Kelly Souza; SILVA, Sunária Rodrigues da. **O olhar das estudantes egressas do curso de Pedagogia sobre a experiência como bolsistas do PIBID**. 2015. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia, DEDC XII, Guanambi, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Porto: Porto Editora, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli; GIMENES, Nelson; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2020

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto Alegre: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Sandra Alves de; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira; PRADO, Jany Rodrigues; CARVALHO, Maria de Fátima Pereira. Subprojeto Laboratório de Práticas Pedagógicas do PIBID/UNEB *Campus* XII no contexto da formação de estudantes do curso de Pedagogia. In: SEMINÁRIO NACIONAL, 6; SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, 2., 2017, Vitória da Conquista, Bahia. **Anais** [...]. Vitória da Conquista-BA: PPGED-UESB, 2017. p. 3549-3563.

OLIVEIRA, Luciana Alves de; NASCIMENTO, Maria Ivanete Bezerra. **Profissionais da educação básica como cofomadores do PIBID: impactos e impressões reveladas**. 2017. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia, DEDC XII, Guanambi, 2017.

PAES, Simone Alessandra Carvalho; LIMA, Vanessa Nunes de. **Iniciação à docência no contexto do subprojeto Laboratório de Práticas Pedagógicas do Pibid/UNEB Campus XII**. 2015. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia, DEDC XII, Guanambi, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Formar para a excelência profissional: pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência**. *Educação & Linguagem*, São Paulo, n. 15, p. 18-42, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/155/165>. Acesso em: 13 abr. 2020.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357/0>. Acesso em: 17 abr. 2020.

TARDIF, Maurício. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - "Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro", Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.



**APRENDIZADO DA DOCÊNCIA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PIBID: A  
UNIVERSIDADE E A ESCOLA COMO ESPAÇOS - TEMPOS DE SABERES**

*LEARNING TEACHING FROM THE EXPERIENCE OF PIBID: THE  
UNIVERSITY AND THE SCHOOL AS SPACES -TIMES OF KNOWLEDGE*

*ENSEIGNER L'APPRENTISSAGE DE L'EXPÉRIENCE PIBID: L'UNIVERSITÉ  
ET L'ÉCOLE COMME ESPACES - LE TEMPS DE SAVOIR*

*Diana Martins Tigre*  
E-mail: dtigre@uneb.br  
Doutora em Educação  
Universidade do Estado da Bahia

**RESUMO**

Este texto é resultado de uma pesquisa sobre o aprendizado de futuros professores para a educação básica. Trata-se de uma investigação sobre a uma experiência desenvolvida durante 18 meses ininterruptos, a partir do Edital nº7/2018 do PIBID CAPES, com 26 discentes/bolsistas e voluntários de iniciação à docência na qual se elegeu a universidade e a escola como espaços-tempos de saberes para a formação inicial de professores. Importa, nela, compreendermos o que os discentes/bolsistas e voluntários de iniciação à docência, aprenderam assim como o entendimento deles em relação ao contexto escolar vivido, à docência e sua identificação dos saberes docentes importantes para o exercício profissional. Para tanto, partimos de um processo de formação fundado na epistemologia da prática, que compreende a importância da articulação entre teoria e prática para a formação de professores. Concluímos, afirmando que o aprendizado dos discentes/bolsistas e voluntários de iniciação à docência, deve perpassar pelos espaços-tempos da universidade e da escola, sendo a experiência de iniciação à docência significativa para a compreensão do contexto escolar, da docência e de seus saberes.

268

---

REVASF, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 10, n.23, p. 268-291, dezembro, 2020

ISSN: 2177-8183

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - "Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro", Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

**Palavras chave:** Aprendizado da docência. PIBID. Universidade. Escola. Saberes.

### **ABSTRACT**

This text is the result of a research on the learning of future teachers for basic education. This is an investigation on an experience developed during 18 uninterrupted months, from notice n°. 7/2018 of PIBID CAPES, with 26 students/scholarship holders and teaching initiation volunteers in which the university and school were elected as space-times of knowledge for the initial training of teachers. It is important to understand what the students/scholarship holders and volunteers of initiation to teaching, as well as their understanding of the school context lived, teaching and their identification of the teaching knowledge important for professional practice. To this end, we start from a process of formation based on the epistemology of practice, which understands the importance of the articulation between theory and practice for teacher education. We conclude, stating that the learning of students/scholarship holders and volunteers from initiation to teaching, should go through the spaces-times of the university and the school, and the experience of initiation to teaching is significant for the understanding of the school context, teaching and their knowledge.

**Keywords:** Teaching learning. PIBID. University. School. Know.

### **RÉSUMÉ**

Ce texte est le résultat de recherches sur l'apprentissage des futurs enseignants pour l'éducation de base. Il s'agit d'une enquête sur une expérience développée sur 18 mois ininterrompus, à commencer par l'avis public n ° 7/2018 de PIBID CAPES, auprès de 26 étudiants / boursiers et bénévoles d'initiation à l'enseignement dans lequel l'université et l'école ont été choisies comme espaces-temps de connaissances pour la formation initiale des enseignants. Il est important de comprendre ce que les étudiants / boursiers et les volontaires d'initiation à l'enseignement ont appris, ainsi que leur compréhension du contexte scolaire vécu, l'enseignement et leur identification des connaissances pédagogiques importantes pour la pratique professionnelle. Pour cela, nous partons d'un processus de formation basé sur l'épistémologie de la pratique, qui comprend l'importance de l'articulation entre théorie et pratique pour la

269

formation des enseignants. Nous concluons en déclarant que l'apprentissage des étudiants / boursiers et des volontaires de l'initiation à l'enseignement, doit passer par les espaces-temps de l'université et de l'école, l'expérience de l'initiation à l'enseignement étant significative pour comprendre le contexte scolaire, l'enseignement et leurs connaissances.

**Mots clés:** Enseigner l'enseignement. PIBID. Université. École. Connaissance.

## INTRODUÇÃO

Aprender a ser professor requer vivenciar inúmeras experiências. Haja vista que para tornar-se professor é necessário ter conhecimentos e saberes para ensinar, pois como dizem Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 215): “Parece banal dizer, mas um(a) professor(a) é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”.

Sendo assim, para tornar-se professor(a) o sujeito precisa passar por no mínimo uma formação teórica sólida, que abrange pelo menos um curso de formação de professores em nível superior (uma Graduação plena que contemple uma Licenciatura) e que tenha em sua base conhecimentos docentes que possam ser adquiridos ao longo de um processo formativo que perpassa por diferentes experiências tanto na universidade, quanto na escola, contribuindo para sua inserção na realidade, pois segundo Imbernón (2006, p.15) a atual conjuntura social exige cada vez mais dos futuros professores a compreensão do seu contexto diante de suas mudanças e incertezas.

E para tal constituição faz-se necessário uma formação seria, robusta de valores e conhecimentos entre os quais aqueles ligados a fundamentação ético-profissional para a docência (VEIGA; ARAUJO; KAPUZINIAC, 2005).

Porém, conforme as pesquisas como as Gatti (2000; 2010; 2014), Gatti e Barreto (2009), Nóvoa (1999), D'Ávila (2007; 2008) e outros sobre a formação inicial de professores no Brasil, podemos afirmar que a mesma sempre enfrentou inúmeros desafios.

Para Gatti (2000) a formação de professores revela-se híbrida e fragmentada, de frágil formação pedagógica, sem qualificação adequada, distante das necessidades locais e regionais, com modelos de formação que privilegiam o enciclopedismo, com cenário desanimador diante de suas condições, distante da educação escolar básica, sem articulação entre disciplinas de conteúdos básicos, específicos e pedagógicos.

Nesse bojo, urge a necessidade de se repensar à qualidade da formação dispensada aos futuros professores, pois infelizmente, os modelos de curso de Licenciatura, ainda privilegiam o modelo 3 + 1, que dão maior atenção à formação disciplinar específica, em detrimento da formação pedagógica. Além disso, tanto as características dos alunos que chegam aos cursos de licenciatura, quanto dos próprios currículos dos cursos e suas condições de funcionamento, sinalizam um contexto preocupante que coadunam nessa mesma perspectiva, a partir das ambiguidades das normatizações vigentes e das características sócio - educacionais dos licenciandos. (GATTI, 2010).

A mesma autora acima, em outro estudo (2014) chama nossa atenção para o fato de que os cursos de formação inicial de professores não aproximam o futuro professor do contexto de atuação profissional e nem da prática docente. Coadunam em parte com essa perspectiva, os apontamentos encontrados nos estudos de D'Ávila (2007, p. 221) como ela revela: "A relação

entre o que o estudante aprende na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e médio continua abissal”.

Sendo assim, ainda para a autora indicada acima existe um desprestígio do conhecimento didático pedagógico nas universidades, em detrimento dos discursos teóricos, e de uma hipervalorização da pesquisa em relação ao ensino, e desvalorização das práticas profissionais. Esse fato corrobora, para a rejeição da docência e o menosprezo pela formação. (D’ÁVILA, 2007).

Contudo vale destacar que, embora as investigações acima apontem para a necessidade de se repensar a formação inicial de professores no Brasil, temos também que repensar tal conjuntura frente ao posto por outros como Nóvoa (1999, p. 13 -14) que diz ser a situação vivida pelos professores cheia de ambiguidades permanentes, uma vez que esses profissionais são chamados a cena principal do mundo quando: “[...] não se encontram outras respostas para os problemas” atuais da sociedade, mas ao mesmo tempo: “[...] são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente [...]”. O autor diz que existe sim, um excesso de discursos e aponta também para a pobreza das práticas políticas em prol da formação e da profissão docente. (NÓVOA, 1999).

Além do mais, esse quadro da formação está atrelado a falta de valorização docente, a carência de investimento público na formação inicial e continuada e ao descompromisso com a educação de qualidade, o que corrobora com o baixo rendimento escolar (GATTI; BARRETO, 2009).

Para tanto, revendo então os estudos sobre as pesquisas em educação observamos que André; Simão; Carvalho e Brzezinski (1999, p. 309) dizem que apesar de existirem investigações que versam sobre a formação inicial,

apresentadas tanto em dissertações e teses, como em artigos, pouco se discutiu sobre as práticas formativas dos cursos de formação inicial de professores:

[...] as diversas fontes analisadas mostram um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais.

Essa afirmação parece ir de encontro com a posição anterior de outros autores já citados, encontrando ressonância na percepção de Lüdke e Boing (2012) e de Lelis (2011), pois para Lüdke e Boing (2012) apesar de consideramos que o magistério é um trabalho que envolve muitas dificuldades que se refletem como desafios à formação de professores, estas deveriam ser orientadoras para à construção de práticas/modelos formativos:

A impressão de que o trabalho de ensinar parece fácil carrega uma série de consequências sobre o desafio de preparar futuros profissionais para o magistério. (LÜDKE; BOING, 2012, p. 432).

De todo modo, Lelis (2011) nos alerta em relação ao vivido pelos professores em nosso país, e o que suas histórias de vida apontam, pois estes fatos podem nos indicar as linhas explicativas dos diferentes fenômenos de formação que se dão nos percursos dos professores, inclusive nos ajudar, no entendimento do significado atribuído à docência.

Vale destacar ainda que para entender esse contexto vivido pelos professores, é necessário estudá-lo em profundidade, observando suas mudanças políticas, econômicas e sociais, assim como seus avanços e retrocessos em diferentes momentos de sua trajetória de vida e de formação.

Então, consideramos que um dos avanços nesse processo de formação inicial de professores foi a criação em 2007 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que segundo Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014) tem como um de seus objetivos fomentar a iniciação à docência, a fim de melhorar a qualidade da mesma, e suas possibilidades de articular teoria e prática, formação acadêmica e trabalho na escola, propondo assim uma formação inicial de professores na qual dois profissionais de diferentes níveis de atuação trabalham coletivamente: um como formador (professor da universidade) e o outro como coformador (professor da educação básica). (GATTI; ANDRÉ; GIMENES; FERRAGUT, 2014).

Destarte, segundo Silva (2018, p. 244), desde 2015 boa parte das políticas educacionais que deveriam ter sido implantadas, foram ignoradas:

A secundarização do PNE no orçamento da União foi cimentada em agosto de 2017, quando Michel Temer vetou o artigo da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) que incluía, entre as prioridades do orçamento para 2018, o cumprimento das metas previstas no Plano.

Então, a falta de compromisso na realização do posto nas políticas educacionais demonstra o que Gatti (2000, p. 1) anuncia:

Ainda é baixa a consciência política em relação a importância social dos professores no quadro de desenvolvimento do país e de seu enquadramento na conjuntura mundial.

Para tanto, o texto em tela visa apresentar um estudo de caso (YIN, 2010), sobre uma experiência de um núcleo de iniciação à docência, de um projeto institucional, de uma universidade pública estadual baiana, apoiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizado a partir do apoio da Capes, a partir do Edital nº7/2018. Participaram da

experiência 26 discentes, sendo 24 bolsistas de iniciação à docência (ID) e 2 discentes voluntários, todos regularmente matriculados no curso de licenciatura em Educação Física (EF).

A pesquisa teve como objetivo compreender a aprendizagem dos futuros professores em diferentes espaços-tempos de saberes, buscando entender como os futuros professores percebem o contexto escolar e como entendem à docência, assim como a identificação deles em relação aos saberes docentes.

Portanto, organizamos nossa escrita em quatro partes: na primeira, apresentamos o assunto estudado, assim como o seu contexto, importância social e fundamentação teórica, na segunda, informamos o percurso metodológico da pesquisa, na terceira, trazemos os dados, as informações, sua discussão e análise, por fim, apontamos as considerações finais.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo qualitativo (STAKE, 1995), do tipo descritivo e que se caracteriza como estudo de caso único que segundo Yin (2010) é uma investigação empírica que toma um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, para compreender suas singularidades e que tem como *locus* de pesquisa a experiência de 18 meses de formação de um núcleo de iniciação à docência do PIBID de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública baiana que tem um projeto norteador intitulado: “Educação Física: saberes docentes na/da cultura escolar”.

Vinculado ao Edital n° 7/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), participam da pesquisa os 26 discentes



dos quais 24 são bolsistas de iniciação à docência e 2 são discentes voluntários do programa.

Ressaltamos que o referido núcleo de iniciação à docência é composto também por 4 (quatro) professores, sendo três (3) da educação básica e que atuam como supervisores do programa e um é o professor do ensino superior, o coordenador de área.

Todos os professores da educação básica/supervisores têm formação na área de atuação, tendo o professor da escola A o título de mestre em Educação e os demais Graduação em Educação Física (Escola C) ou Licenciatura em Educação Física (Escola B). O professor da Escola C é o mais experiente dos três, considerando o tempo de formação e atuação na área (mais de 10 anos docência). Os demais estão em início de carreira tendo entre cinco (5) anos ou um pouco mais de exercício profissional na educação básica.

As atividades do núcleo se iniciaram em agosto de 2018 e finalizaram em fevereiro de 2020. Entre as mesmas estavam: reuniões de grupo, leitura e estudo de referencial teórico indicado, elaboração de resumos, resenhas e fichamentos, seminários, diagnóstico do contexto escolar, produção de plano de atividades, escrita de relatório semestral de atividades, visitas a escola parceira com observação e acompanhamento das atividades docentes, vivência em oficinas, realização de atividades de iniciação à docência nas escolas parceiras, participação em eventos acadêmicos e apresentação de trabalhos e outros.

Ao final das atividades do núcleo de iniciação à docência foi criado pelo grupo de discentes/bolsistas e voluntários um documentário sobre a

experiência vivida e uma plataforma de interação para registro e memória das atividades realizadas.

O projeto contou também com 3 (três) unidades escolares parceiras ou escolas-campo, todas da rede pública de educação básica, sendo uma da rede municipal (Escola A) e duas (2) da rede estadual de ensino, sendo uma delas do ensino fundamental e médio (Escola B) e outra que atende, especificamente, o ensino médio (Escola C). Vale destacar que a escola A, é uma escola inclusiva e tem alunos com necessidades especiais.

Entre os aportes teóricos estudados estiveram: “Escola e Democracia” (2009) e “Pedagogia Histórico Crítica” de Saviani (2013), “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica” de Gasparin (2012), “Pedagogia do Oprimido” de Freire (2014), “O que é dialética” de Konder (2008) entre outros.

Estes referenciais foram lidos e discutidos com os participantes do projeto. Eles o pano de fundo de nossas reflexões em diferentes momentos vividos no projeto, seja em relação as práticas observadas nos diferentes contextos escolares, nas vivências das oficinas formativas ou ainda nas produções acadêmicas elaboradas pelo grupo.

Busca-se com esse processo promover uma formação inicial de professores mais sólida e articulada, com um trabalho coletivo entre professores do ensino superior (formadores) e professores da rede básica de ensino (coformadores) com aporte teórico-prático crítico.

Para tanto, seguia-se o projeto norteador com um plano de atividades bem delineado, com objetivos, características da realidade escolar da região, dinâmica de acompanhamento dos discentes, previsão das atividades a serem

realizadas, forma de registro, avaliação e socialização das atividades e cronograma. Tudo sistematizado considerando os 18 meses do projeto conforme orientações do Edital da Capes em vigência.

Todo o planejamento e execução foram registrados e acompanhados a partir de um sistema criado pela universidade ao qual o curso em questão faz parte.

Desse modo, para buscarmos acompanhar e compreender os nexos e especificidades do processo formativo do núcleo de ID dos futuros professores de Educação Física no âmbito da Licenciatura, fora realizado um estudo em duas etapas: a primeira no final dos primeiros 9 meses do projeto, com o intuito de avaliarmos as trilhas percorridas e a segunda para verificarmos ao final até que ponto a experiência pode alcançar seus objetivos e assim possibilitar a aprendizagem da docência.

Destaca-se ainda que a primeira etapa da pesquisa fora de cunho avaliativo, com finalidade diagnóstica, para identificarmos o que fora alcançado nas ações do projeto e repensar e subsidiar decisões sobre suas novas ações e atividades formativas. (LUCKESI, 2018).

Recolheu-se na primeira etapa da pesquisa importantes informações do encaminhamento do projeto, as quais serviram de base para a continuidade de suas ações. Tivemos como instrumento de pesquisa um questionário com 8 (oito) questões, empregado em julho de 2019 e apresentada no 4º Simpósio de Avaliação da Educação Superior, realizado nos dias 10 e 11 de outubro de 2020, entre as comunicações orais, constando nos Anais do evento, sob o título: “A Formação Inicial de Professores e a Avaliação do Aprendizado da Docência”.

Já a segunda etapa da pesquisa, na qual foi utilizado um questionário com cinco (5) perguntas, com o objetivo de verificar o aprendizado dos futuros professores de EF da educação básica, procuramos entender como os discentes/bolsistas e voluntários entendiam o contexto escolar vivido, identificavam seus saberes adquiridos e mobilizados, elaborando conceitos como o entendimento da docência.

Para ambas as fases da presente pesquisa foram utilizadas para a apreciação das informações a análise de conteúdo de Bardin (2011) que é um método de pesquisa, que se dedica a uma interpretação, sendo definido como: “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2011, p. 37). Nela, não existe algo pronto, um modelo definido para ser executado. Têm-se regras de base para sua realização, competindo, ao pesquisador, examinar as regras de base, para empregá-las, adequando aos seus objetivos.

## **ANALISE E DISCUSSÃO DOS DADOS E DAS INFORMAÇÕES**

A pesquisa indicou em sua primeira etapa, que entre os saberes adquiridos pelos discentes/bolsistas e voluntários de ID, estavam: o conhecimento das tendências críticas e não críticas da educação, a pedagogia histórico-crítica e seus objetivos, a elaboração de plano de curso, planos de aula, a observação do contexto escolar e as relações nele implícitas, a elaboração de questionários e roteiros a fim de fazer conhecer a escola e seus atores, modo de conduzir as aulas na educação básica, entender a aprendizagem da docência como um processo e suas escolhas metodológicas como uma opção ideológica a que o professor deve optar em sua carreira, postura docente, como se relacionar com os alunos, que é difícil ser professor,

perceber os desafios de ser docente, as possibilidades de elaboração de estratégias didático-pedagógicas, a importância do embasamento teórico para o ensino e do respeito ao aluno e a sua cultura, elaboração de trabalhos e produções acadêmicas.

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes docentes são provenientes de diferentes fontes. Compõe então, o saber docente diferentes saberes, entre eles os saberes das disciplinares, os saberes curriculares, os saberes profissionais e os da experiência. Além disso, o saber docente é um saber social pois ele é partilhado por todo um grupo de agentes que possuem uma formação comum e que trabalham numa mesma organização, estando os mesmos sujeitos condicionamentos as questões relativas a recursos, regras gerais de trabalho, matéria a ser ensinada e etc. (TARDIF, 2008).

Ainda para Tardif (2008) esse saber se relaciona a maneira de ensinar do professor e ele evolui com o tempo, “[...] não é uma substancia ou um conteúdo fechado em si mesmo, ele se manifesta através de relações complexas entre professores e seus alunos” (TARDIF, 2008, p. 13), sendo o saber docente plural, heterogêneo e temporal construído a partir de diferentes experiências tanto na formação inicial, nos cursos de Licenciatura, quanto também a partir do ingresso na docência.

Então, podemos afirmar que a experiência oportunizou aos discentes/bolsistas e voluntários de ID um aprendizado de diferentes saberes docentes, que vão desde conhecimentos disciplinares, didático-pedagógicos à saberes ligados ao reconhecimento do contexto escolar e à interação com os alunos.

Além disso, ficou explícita a compreensão da importância ética e política na docência à qual os discentes/bolsistas de ID e voluntários, deverão futuramente se posicionar enquanto professores.

Dessa forma, a experiência parece também ter potencializado o entendimento dos diferentes saberes, permitindo aos futuros professores conhecer a prática docente e o ensino e um maior embasamento teórico-prático. Nesse aspecto, foi também identificadas as dificuldades da docência, entre elas a de ser professor, ou seja, à docência como uma atividade que não é simples e requer um embasamento teórico-prático para o ensino e as demais atividades docentes.

Já em relação ao entendimento dos discentes/bolsistas e voluntários de ID em relação ao contexto das escolas parceiras, a compreensão deles sobre a docência e sua identificação dos conhecimentos necessários para ensinar, observamos que o contexto da escola (A), é descrito como tendo uma equipe gestora acolhedora e disposta a ajudar, apresenta sua maioria de alunos em situação de distorção idade/série, ou seja, tem idade diferente daquela comumente indicada para a série/ano em que a criança/adolescente possui.

Além disso, tem um espaço físico, considerado inadequado para as aulas de EF, pois as salas de aula são pequenas para o número de alunos e com pouca ou nenhuma ventilação. A quadra é descoberta, não possui dimensões físicas adequadas e se encontra em um espaço desfavorável, entre salas e secretaria, que comprometem o seu uso em determinados momentos. Na escola, existe à falta de material didático, os alunos são em sua maioria percebidos pelos futuros professores como desinteressados pelas aulas de EF, e os professores aparentam ser desestimulados.

Em referência as condições de ensino/trabalho, Gatti (2000) afirma que quase nada foi feito em nosso país, nos últimos anos para melhorar tal situação. E isso têm reverberado para tornar a profissão docente cada vez menos atraente aos jovens, assim como seus aspectos salariais e de prestígio social. Além disso, para Gatti (2000, p. 5):

Com relação à formação e à carreira de professores, seus salários e condições de trabalho local, infraestrutura, material didático), as iniciativas têm sido, até aqui, mais que modestas, como se professor fabricasse por um passe de mágica ou como se um sistema educacional, que é a base de uma nação, pudesse funcionar sempre através de “quebra-galhos”, “dá-se um jeitinho.

Já o contexto da escola B, que é de uma escola da rede estadual de ensino, é descrito pelos futuros professores como tendo uma boa estrutura física e com uma direção e supervisão ativos, frente ao projeto, demonstrando apoio. Com uma boa quantidade de recursos materiais para as aulas de EF. Contudo, os alunos também são descritos como desinteressados, sendo relatados fatos de abandono da escola, por conta da necessidade de alguns estudantes de trabalhar.

No tocante à questão do desinteresse, refletimos seguindo a compreensão de Tardif (2001, p.20) que afirma que:

[...] ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos, educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização.

E para isso é necessário dialogar com os alunos, buscar interagir com eles pois “[...] à docência, enquanto trabalho de interações, apresenta ela mesma alguns traços particulares que estruturam o processo de trabalho cotidiano no interior da organização escolar” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 11)

e que portanto cabe então aos professores entender que: “Embora ensinem a coletividades, os professores não podem agir de outro modo senão levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem e não a coletividade” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 257).

De todo modo, é preciso buscar a interação com os alunos e particularmente com cada um deles, entendendo suas diferenças e individualidades, até por que os alunos são capazes de oferecer certa resistência ao processo de ensino aprendizagem, sendo de extrema importância nesse processo o diálogo e a interação com eles:

Enquanto o objeto material é, por definição, passivo, os alunos são ativos e capazes de oferecer resistência as iniciativas do professor. Eis porque uma das atividades dos professores, talvez a principal, consiste em fazer com que as ações dos alunos se harmonizem as suas, ao invés de se oporem a elas. (TARDIF, 2001, p. 29).

Consequentemente, segundo Tardif e Lessard (2011) é necessário haver um certo convencimento dos alunos para que os mesmos possam “aceitar” as iniciativas do professor.

Quanto ao contexto da Escola C, que também é estadual é descrita como sendo a escola grande, com boa estrutura física e com funcionários receptivos. Contudo, foi observada a falta de alguns materiais didático-pedagógicos. Em relação aos professores, observou-se que a maioria deles são comprometidos com a educação pública de qualidade, mas ao mesmo tempo, existe um certo distanciamento dos professores em relação aos alunos.

O contexto da escola, é tido pelos discentes/bolsistas e voluntários de ID, como tendo uma realidade complexa, devido as diferentes realidades e culturas dos seus alunos que nela vivenciam. O desinteresse por parte de



alguns alunos, não é uma característica geral, porém notada por alguns bolsistas em algumas turmas e mais especificamente, em alguns alunos. Neste contexto, foi descrito também a dificuldade de diálogo com o professor da educação básica (supervisor), o que parece comprometer um pouco o trabalho coletivo.

O diálogo entre os pares, principalmente entre profissionais é um processo de colaboração entre docentes e representa hoje um desafio a ser apreendido pelos discentes/bolsistas e voluntários de ID, uma vez que tal disposição deverá estar consolidada quando o futuro professor assumir suas responsabilidades como regente na escola (BORGES, 2006), aliás, a capacidade de trabalho em equipe, segundo Lüdke e Boing (2012) faz parte da profissionalidade docente, que requer também iniciativa e desenvolvimento de interações.

Percebemos então, que no geral os contextos são distintos em alguns aspectos e em outros similares. Os contextos das escola A e B, se assemelham em relação as equipes de professores que são mais abertos ao diálogo, participativos e colaborativos, já escola B e C, se assemelham na questão do espaço pedagógico, por terem melhores condições de trabalho, porém as mesmas divergem nas características dos alunos quanto a questão do interesse pelas aulas de Educação Física, ou seja, cada escola tem sua realidade, seu contexto e sua clientela sendo importante esse processo de reconhecimento dos diferentes contextos.

No que concerne à compreensão da docência, segunda pergunta do nosso questionário, encontramos diferentes interpretações por parte dos discentes/bolsistas e voluntários de ID entre elas: a) Profissão complexa,

desafiadora e que precisa de muita dedicação, vontade, resistência, conhecimentos e habilidades; b) agente de transformação social, política e da formação humana (cidadã); c) pesquisador; d) promover o aprendizado, se preocupar com os alunos, é o ato de ensinar (processo ensino-aprendizagem) o conhecimento sistematizado, criar possibilidades para a sua produção e construção, exercer o magistério; e) tarefa sublime e difícil de ser realizada (falta de valorização e investimento); f) Missão que vai além da mera transmissão do conhecimento e g) Estímulo à busca individual do conhecimento, melhores condições para emancipação do aluno, desenvolvimento de sua autonomia e etc.).

Entendemos como Tardif e Lessard (2011, p. 41) que à docência é uma atividade que não tem nada de simples e natural:

[...] a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente escolhas epistemológicas.

E ainda:

Essas escolhas tornam visíveis algumas coisas, mas, simultaneamente, ocultam outras: a realidade social é como uma floresta da qual não se tem um 'ponto de vista aéreo' que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são – possíveis. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 41).

Corroboramos com os autores acima, e com a percepção dos discentes/bolsistas e voluntários de ID em relação à docência como uma atividade complexa. Esse entendimento parece também ir de encontro a percepção de Sonnevile e Jesus (2009), que propõe o entendimento da

docência a partir da complexidade do ser humano (SONNEVILLE; JESUS, 2009, p. 302) pois o trabalho docente requer cada vez mais que os professores sejam capazes de atuar em um contexto considerando a sua complexidade da educação contemporânea.

No que se refere a percepção do professor como “agente de mudança, ou de transformação social”, lembramos que essa compreensão é também a apontada por Mellouki e Gauthier (2004) que elucidam que os professores são os principais atores da escola, visto que eles tem a responsabilidade de transmitir conhecimentos, velar pela aprendizagem cultural dos alunos sendo os mesmos intelectuais e críticos da cultura.

Avançando um pouco mais para entender a compreensão dos discentes/bolsistas e voluntários de ID, pensamos também no professor como aquele que também produz conhecimento, e assim sendo, tem em seu trabalho a dimensão da pesquisa, e portanto coadunamos com Demo (2004, p. 11) que defende ser o professor na contemporaneidade um pesquisador, “[...] formulador de proposta própria com autonomia, enquanto ator e autor de sua história” e que pode ser compreendido como aquele que cuida da aprendizagem:

A definição de professor inclina-se para o desafio de cuidar da aprendizagem, não de dar aula. Professor é quem, estando mais adiantado no processo de aprendizagem e dispondo de conhecimentos e práticas sempre renovadas sobre aprendizagem, é capaz de cuidar da aprendizagem na sociedade, garantindo o direito de aprender. (DEMO, 2004, p. 11).

Ratificamos até aqui a capacidade dos futuros professores de entenderem à docência em seus diferentes aspectos, principalmente aqueles

que de certa forma alinham-se ao trabalho docente e sua inserção na educação básica.

Por fim, buscando entender quais os conhecimentos importantes para ensinar (3ª questão do questionário), obtivemos as seguintes respostas: Conhecer as teorias educacionais e pedagógicas e a didática e ter outros aportes teóricos para entender a relevância social dos conteúdos (contextualização) a serem ensinados, buscando meios para desenvolver a criticidade do aluno e a interdisciplinariedade.

Além disso, também é importante para ser professor ter conhecimentos relacionados a área específica da matéria a ser ensinada e conhecer outros conhecimentos relacionados a outras áreas sendo necessário também ter consciência da importância de se conhecer a realidade dos alunos (seus contextos), entendendo o projeto político pedagógico da escola e ainda ser capaz de se socializar e interagir com os alunos.

Ainda aparecem como importantes para ensinar: ter empatia com os alunos, ser capaz de usar diferentes ferramentas didáticas para ensinar como por exemplo: os aplicativos e afins, ensinar de forma dinâmica (inovação), elaborar planejamento das aulas, entender os alunos em suas individualidades (diferentes ritmos de aprendizagem), ter compromisso e comprometimento, reconhecer o que é ser professor e a sua necessidade de estudar (formação continuada); ter esperança de um futuro melhor, entusiasmo, paciência, capacidade para tomar decisões, ser flexível, ter autonomia, acreditar na potencialidade dos alunos e na sua capacidade de produzir conhecimentos. O autoconhecimento também é indicado como sendo um campo importante para ser professor. Aparecem também uma lista de diferentes áreas apontadas

como importantes para ser professor, entre elas a pedagogia, a filosofia, a história, as ciências políticas, a antropologia e a matemática entre outros.

Parte desses conhecimentos surgiram também na primeira fase da pesquisa e agora são também identificados como necessários para ensinar assim como outros que surgiram nessa segunda etapa do estudo.

Sabemos que os saberes docentes são plurais e que vem de diferentes fontes, podendo ser adquiridas tanto na fase de formação inicial, nos cursos de Licenciatura, como também no ingresso na carreira docente (TARDIF, 2008), quando o professor vivencia e assume novas responsabilidades, atuando como regente na sala de aula e em escolas em diferentes níveis de ensino, pois ensinar é: “[...] mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2008, p. 21).

Logo, entendemos que se ampliou a compreensão dos saberes docentes a partir das diferentes experiências vividas pelos futuros professores em sua formação inicial, tanto na escola como na universidade, sendo importante que a vivencia e a formação de professores se dê em diferentes espaços formativos, principalmente a escola de educação básica e a universidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que a experiência investigada é significativa para a formação inicial dos futuros professores, pois a partir dela, os discentes/futuros professores puderam estudar diferentes referencias teóricos,

vivenciar a iniciação à docência, dialogar com professores e alunos da educação básica e refletir sobre seu processo formativo e sua aprendizagem na universidade e na escola.

Ademais, a experiência aproximou os discentes/futuros professores da compreensão da docência, reconhecendo a mesma enquanto profissão, na qual são mobilizados diferentes saberes e para a qual entende-se a importância da vivência de iniciação à docência para o reconhecimento do contexto escolar e para a aquisição de saberes docentes.

## Referências

ANDRÉ, Marli.; SIMÃO, Regina H. S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n° 68, p. 301-309, dez. 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. Colaboração docente e reforma dos programas escolares no Quebec. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.44, p. 229-255, dez. 2006.

CAPES. Edital n° 7/2018 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), 2018.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? **Revista Memória e formação de professores**, Salvador, p. 219-240, EDUFBA. 2007.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, n° 100. p. 33-47. dez/jan/fev. 2013-2014.

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

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

IMBERONÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2006.

LELIS, Isabel. **A construção social da profissão docente no Brasil**: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011, p. 54-66.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. V.42, n.146, p. 428-451, maio/ago., 2012.

MELLOUKE, M'Hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Revista Educação Sociedade**, Campinas, v. 25, n°87, p. 537-571, maio/ago, 2004.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, jan/jun.1999.

SONNEVILLE, Jacques Jules; JESUS, Francineide Pereira de. **Complexidade do ser humano na formação de professores**. In: NASCIMENTO, AD. HETKOWSKI, Tânia Maria. (ORG'S.). Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 296-319.

SILVA, Fernando Luiz Cássio. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018.

STAKE, Robert E. **The art of study research**. London: SAGE, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p.5-24, jan/fev/mar./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cad. Educ. FaE/UFPEL**, Pelotas (16); 15-47. Jan/Jun., 2001.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, 1991, n° 4, p.215-233.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos Souza; KAPUZINIÁK, Célia. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.





## EDITORIAL- Vol 2

### **Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro**

Janedalva Gondim

Edmerson dos Santos Reis

No segundo volume do Dossiê “**Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro**” procuramos apresentar a riqueza das experiências pedagógicas protagonizadas pelos bolsistas e supervisores do Programa desenvolvidas nas escolas-campo. Destacamos as invenções provocadas pelo existir do Pibid nas escolas, no sentido de que é possível fazer a diferença nos múltiplos espaços da formação e do conhecimento nas diversas áreas, propondo ações pedagógicas criativas e contextualizadas.

Assim, o texto que abre o volume 2, PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA: A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES-AUTORES, de autoria de Carolina Lima Chagas e Zoraide Magalhães Felício, parte da experiência vivenciada no Pibid, no curso de Letras, da Universidade do Estado da Bahia (Uneb, campus IX), entre os anos de 2018 – 2020, com o objetivo de discutir as contribuições do Programa para o desenvolvimento de práticas sociais no contexto escolar, considerando ainda a

efetivação da leitura e da escrita dentro da sala de aula. Os resultados alcançados apontaram que o Pibid contribuiu de forma significativa não só para a formação de professores mais qualificados, como também para a vida dos alunos da escola parceira e a relação deles com o ambiente escolar e a literatura brasileira.

O segundo trabalho de autoria de Gilce de Souza Almeida, Emanuele Oliveira Barbosa dos Santos, Isadora Araújo Machado intitulado A PERCEPÇÃO DOS BOLSISTAS SOBRE O PIBID COMO ESPAÇO DE INTERAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA analisa as contribuições do Pibid para a formação docente a partir da percepção de estudantes bolsistas sobre as experiências formativas vivenciadas ao longo de sua participação no núcleo de iniciação à docência de Língua Portuguesa vinculado ao curso de Letras, Língua Portuguesa da Universidade do Estado da Bahia, *campus V*. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo, a partir da aplicação de um questionário, com perguntas fechadas e de múltipla escolha, a um grupo de dez participantes do subprojeto. A discussão fundamentou-se nos autores Tardif (2000), Pimenta e Lima (2012) e Nóvoa (2007; 2009). Dos resultados obtidos, ficou evidente, na percepção dos bolsistas, a importância do Pibid como espaço de interação entre saberes teóricos e práticos, na medida em que os licenciandos participam de atividades diversas, ao longo da graduação, que os colocam em contato direto com situações do seu ambiente profissional, as quais lhes permitem aprofundar conhecimentos inerentes à prática docente.

O terceiro trabalho intitulado CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO PIBID GEOETNOGRÁFICO PELA VIA DO AGIR COMUNICATIVO, de autoria de Rosalvo Nobre Carneiro, objetivou demonstrar a construção da identidade docente nas experiências formativas do Subprojeto de Geografia do Campus Avançado de Pau dos Ferros/RN, a partir da consideração da teoria do agir comunicativo e da metodologia geoetnográfica adaptando esta metodologia para a formação docente no espaço escolar. Desse modo, como resultados encontrados pode-se destacar, que as reconstruções de imagens, percepções, saberes e autorrepresentações são constituídas mediante processos de reconstrução racionais durante o processo formativo. Além disso, verificou-se que as ações comunicativas de base intersubjetiva promotoras de entendimentos se revelaram propícias à construção da identidade docente dos pibidianos e das pibidianas.

O quarto trabalho, DO GAMÃO AO GAMÃO TRIGONOMÉTRICO, de autoria de Alessandra Arcanjo Lisboa de Oliveira, Elisângela Bastos de Mélo Espíndola, Eudes Mendes Barboza, Laura Celeste Melo de Souza e Luciana Gonçalves de Lima, apresenta o jogo Gamão Trigonométrico, como produto educacional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), desenvolvido na parceria entre professores e estudantes da universidade (Grupo de Pesquisa Laboratório Científico de Aprendizagem, Pesquisa e Ensino - LACAPE) e de uma escola pública da rede estadual de Pernambuco. No processo de construção desse jogo, foi utilizado como inspiração teórico-metodológica os pressupostos da Abordagem Instrumental e da Teoria Antropológica do Didático. O Gamão Trigonométrico é composto por uma variedade de tarefas e técnicas

relacionadas ao tema Razões Trigonométricas, além de ocasionar a mobilização de várias habilidades cognitivas. Dentre os resultados, apresentados alguns elementos de sua gênese instrumental, por bolsistas do Pibid, além do relato de alguns estudantes do Ensino Médio acerca do primeiro contato com esse jogo.

O trabalho CULTURA AFRICANA NAS AULAS DE MATEMÁTICA: COMBATENDO O RACISMO E A APRENDIZAGEM DE CONCEITOS MATEMÁTICOS de autoria de Carla Gleice da Silva Mota, Vitor da Silva Santos e Daniela Batista Santos, analisa as contribuições do jogo *Ntxuva* e da Geometria Sona para aprendizagem de conceitos matemáticos, bem como refletir sobre o racismo e a importância do respeito a Cultura Africana. As ações do Pibid relatadas dizem respeito a duas oficinas que foram desenvolvidas em turmas do nono ano de uma escola do interior da Bahia durante um projeto em comemoração ao dia da Consciência Negra nas quais foi abordado a adição, simetria axial, raciocínio lógico, desenvolvimento de estratégias, significado do dia vinte de novembro, reflexão sobre o racismo e a importância do respeito ao próximo independentemente da cor da pele, cultura ou origem social. Os autores destacam a necessidade de ações diárias na escola que visem ao combate à discriminação e ao racismo e não só em datas comemorativas. Por fim, ressaltam a importância de programas como o Pibid para a formação de licenciandos e para a Educação Básica, pois, permite a integração da Universidade com a escola.

O trabalho PIBID: UMA ALTERNATIVA DE POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA de autoria de Daniela Santos, Larissa Ferreira Pereira e Josiel Silva Sales, relata que o Pibid do Curso de Licenciatura em

295

Matemática de uma das unidades da Universidade do Estado da Bahia oportunizou o desenvolvimento de um ensino de Matemática diferenciado, pautado na leitura, interpretação e na ludicidade. Dessa maneira, os autores descrevem e analisam três atividades desenvolvidas no Pibid nas turmas do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de um município do interior da Bahia. Afirmam que as atividades desenvolvidas oportunizaram uma aprendizagem de Matemática diferenciada, lúdica e dinâmica, e contribuiu para a aprendizagem dos conceitos matemáticos supracitados. Destacam, também, as contribuições do Pibid para a formação dos licenciandos em Matemática, tendo em vista a oportunidade de vivenciar à docência, bem como a formação teórica realizada nas reuniões formativas do referido projeto.

O sétimo trabalho, UTILIZAÇÃO DE OFICINA TEMÁTICA NA PROMOÇÃO DO ENSINO POR INVESTIGAÇÃO COM FOCO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA, de autoria de Lucas Aquino da Gama, Elizabete Lustosa Costa e Adjane da Costa Tourinho e Silva, apresenta as reflexões sobre a realização de uma oficina temática com cunho investigativo, entendida como instrumento didático para a promoção de Educação Ambiental, em uma escola campo da rede pública localizada no município de Aracaju. Destacam que a modificação da natureza por agentes antrópicos está cada vez mais fora de controle e que o ser humano tem modificado o meio ambiente e interferido nas relações dos ecossistemas a ponto de pôr em risco o futuro de sua própria espécie. O trabalho ainda discute o descarte e consumo crescentes dos plásticos que, no Brasil, quase nenhum tratamento de reciclagem ou reutilização recebem,

apontando que é fundamental um ensino de ciências crítico, baseado em promoção de educação ambiental, fazendo um diálogo entre os eixos do movimento Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA), que deverá incluir em suas discussões temas pertinentes ao meio ambiente.

Por fim, o trabalho A LITERATURA DE CORDEL RESSIGNIFICANDO O ENSINO DAS FUNÇÕES ORGÂNICAS de autoria de Samanta Tauã Torres Melo, Carla Andreza dos Santos Batista e Patrícia Fernanda Andrade, apresenta a construção de uma Literatura de Cordel para introduzir o assunto de Funções Orgânicas por meio do estudo dos macronutrientes essenciais à nutrição humana. O trabalho foi desenvolvido no Centro de Excelência Professor Hamilton Alves Rocha (CEPHAR). O gênero textual foi estruturado em sextilhas, onde as rimas ocorriam nos versos pares e o tema principal foi a alimentação. Tanto a escolha do tipo textual como o enredo da história foram escolhidos para trabalhar as deficiências dos estudantes e promover cultura na sala de aula por meio de um artefato regional. Neste sentido, a literatura de cordel compôs a Problemática Inicial de uma sequência didática embasada nos três momentos pedagógicos de Delizoicov, a qual buscava possibilitar a assimilação dos conceitos científicos à compreensão de mundo físico.

Com esse material, acreditamos ter contribuído para o fortalecimento da docência no Semiárido implicada com as práticas sociais e com a aprendizagem dos estudantes, sejam eles os que estão e estarão na escola pública ou aos licenciandos e as licenciandas na compreensão da complexidade e dos desafios do trabalho pedagógico desde a formação inicial, continuada e em serviço.



e-ISSN: 2177-8183

Que tenham uma boa leitura!

Os editores

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - "Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro", Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.



**PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA: A CONTRIBUIÇÃO DO  
PIBID PARA A FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES-AUTORES**

***SOCIAL PRACTICES OF READING AND WRITING: THE CONTRIBUTION  
OF PIBID TO THE TRAINING OF STUDENTS READERS-AUTHORS***

***PRÁCTICAS SOCIALES DE LECTURA Y ESCRITURA: LA CONTRIBUCIÓN  
DEL PIBID A LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES LECTORES-AUTORES***

*Carolina Lima Chagas*

lima\_carolina88@yahoo.com.br

Mestra em Serviço Social pela UFRJ  
Universidade do Estado da Bahia

*Zoraide Magalhães Felício*

feliciozoraide@gmail.com

Mestra em Estudos de Linguagens Discurso e Sociedade pela UNEB  
Universidade do Estado da Bahia

**RESUMO**

A presente pesquisa parte da experiência vivenciada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no curso de Letras, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB IX), entre os anos de 2018 – 2020. O trabalho objetivou discutir as contribuições do Programa para o desenvolvimento de práticas sociais no contexto escolar, considerando ainda a efetivação da leitura e da escrita dentro da sala de aula. A metodologia utilizada partiu de uma pesquisa bibliográfica e documental, baseada na discussão dos documentos do PIBID e de uma obra literária da escritora Carolina Maria de Jesus, de autores que discutem práticas sociais, bem como das experiências pessoais vivenciadas ao longo das atividades de aprendizagem à docência. Os resultados alcançados apontaram que o PIBID contribuiu de forma significativa não só para a formação de professores mais qualificados, como também para a vida dos alunos da escola parceira e a relação deles com o ambiente escolar e a literatura brasileira.

**Palavras-chave:** Práticas sociais. Leitura e escrita. PIBID.

## ABSTRACT

The present research starts from the experience lived in the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID), in the course of Letters, of the State University of Bahia (UNEB IX), between the years 2018 - 2020. The work aimed to discuss the contributions of the Program for the development of social practices in the school context, also considering the effectiveness of reading and writing within the classroom. The methodology used came from a bibliographical and documentary research, based on the discussion of PIBID documents and from a literary work by the writer Carolina Maria de Jesus, from authors who discuss social practices, as well as from personal experiences lived through the learning activities at teaching. The results achieved showed that PIBID contributed significantly not only to the formation of more qualified teachers, but also to the lives of students at the partner school and their relationship with the school environment and Brazilian literature.

**Keywords:** Social practices. Reading and writing. PIBID.

## RESUMEN

Esta investigación se basa en la experiencia del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Enseñanza (PIBID), de la Universidad del Estado de Bahía (UNEB IX), entre los años 2018 - 2020. La labor tenía por objetivo examinar las contribuciones del Programa al desarrollo de las prácticas sociales en el contexto escolar, considerando también la eficacia de la lectura y la escritura en el aula. La metodología utilizada partió de una investigación bibliográfica y documental, basada en la discusión de los documentos del PIBID y una obra literaria de la escritora Carolina María de Jess y de autores que discuten las prácticas sociales, así como las experiencias personales vividas durante las actividades de aprendizaje y enseñanza. Los resultados obtenidos mostraron que el PIBID contribuyó de manera significativa no sólo a la formación de profesores más cualificados, sino también a la vida de los estudiantes en la escuela asociada y a su relación con el entorno escolar y la literatura brasileña.

**Palabras clave:** Prácticas sociales. Lectura y escritura. PIBID.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é fruto de uma experiência vivida e compartilhada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Letras, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB IX). Esse Programa englobou vinte e quatro bolsistas de Letras e promoveu a integração dos alunos com o ambiente escolar, por meio da atuação de práticas docentes supervisionadas.

O projeto vinculado ao PIBID intitulou-se “O multiletramento na formação docente” e foi coordenado pela professora Zoraide Magalhães Felício. Essa vivência teve início no ano de 2018, a partir da parceria entre a UNEB com uma escola campo da rede estadual da cidade de Barreiras. A experiência ali construída teve o intuito de inserir os futuros docentes na prática profissional, ao aliar a teoria desenvolvida no âmbito acadêmico com a realidade escolar.

Para além dessa proposta de inserção, surgiu uma questão fundamental, que norteou o trabalho da coordenadora, das supervisoras e dos bolsistas<sup>1</sup>, ao longo da vivência na escola: como conseguir desenvolver uma cultura de alunos leitores? Essa resposta foi (re)construída com o esforço de todos, considerando os desafios (universais e particulares) do ensino público brasileiro e também da realidade de grande parte dos alunos que nós tínhamos: desmotivados, sem hábitos de leitura e escrita, com dificuldades educacionais básicas significativas, com problemas voltados para as expressões da questão social<sup>2</sup>, alunos trabalhadores, discentes que têm filhos, entre outras questões.

---

<sup>1</sup> A coordenação era formada por uma professora do corpo docente da UNEB. As supervisoras eram três professoras concursadas da rede estadual de ensino e faziam parte da equipe da escola núcleo. Os bolsistas eram todos oriundos do curso de Letras, da UNEB IX.

<sup>2</sup> Yamamoto (1999) define “Questão Social” como “o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que têm uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos se mantém privada, monopolizada por uma parte da sociedade” (IAMAMOTO, 1999, p. 27).

Sendo assim, alguns objetivos foram traçados para o trabalho no PIBID, a fim de contemplar práticas sociais de letramento e multiletramento, leitura e escrita e atuação docente na realidade da escola básica. A partir dessa inserção e da certeza de que as transformações traçadas naquela escola não poderiam ficar esquecidas, surge o presente artigo, sob o título “Práticas sociais de leitura e escrita: a contribuição do PIBID para a formação de alunos leitores-autores”.

A partir do exposto, o estudo busca refletir sobre as práticas sociais e de produção de leitores na realidade do PIBID. Parte-se do princípio de que essa abordagem favorece e efetiva uma proposta de educação diferenciada, promovendo a construção do conhecimento e da aprendizagem, e fomentando no aluno um novo olhar sobre os livros e a literatura.

Assim, a justificativa deste estudo decorre da própria conjuntura atual, que forja um cenário conturbado para a realidade educacional do país. Em primeiro lugar, destacam-se os constantes ataques sofridos pela Educação, de uma maneira geral: as confusões em torno do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o fomento aos nichos de pesquisa, com o estímulo a uma formação tecnológica (para a “massa” de trabalhadores), voltada, portanto, para o mercado de trabalho; o ensino domiciliar; a expressiva expansão do Ensino à Distância; a ausência de concursos públicos e a precarização do trabalho docente e das escolas públicas, entre outras questões.

Em segundo plano, mas não menos importantes, estão os encaminhamentos governamentais contemporâneos, acerca das bolsas de pesquisas para alunos e pesquisadores. Apesar de não haver disparidade no atual edital do PIBID de Letras (UNEB IX), no que diz respeito ao edital anterior, verifica-se que o ano de 2019 aprofundou o desmonte do processo de corte de bolsas, concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e

Tecnológico (CNPQ). Esses ataques da atual gestão brasileira conduzem ao aprofundamento da precarização da educação e da vida da classe trabalhadora.

Além disso, o estudo aqui desenvolvido justifica-se ainda pela necessidade de discorrer acerca de novas práticas no fazer pedagógico, a fim de estimular os alunos, proporcionando a busca de autonomia, a crítica, a reflexão e o protagonismo. Isso favorece o desenvolvimento de um lugar de possibilidades relacionais que acolham o aluno, que enxerguem suas diferenças, potencialidades e dificuldades, considerando que cada um aprende a seu modo e no seu tempo, conforme salientam Tunes e Tacca (2005).

A metodologia utilizada incorpora o estudo teórico de autores que discorrem sobre educação e práticas sociais e de leitura e escrita, dos documentos do PIBID, bem como é composta pelas experiências vivenciadas ao longo da inserção no Programa. Ademais, inclui uma obra literária de caráter documental, baseada nas experiências e relatos da autora Carolina Maria de Jesus, sob o título *Quarto de despejo: diário de uma favelada*.

Assim, considera-se que o contexto escolar é marcado por seres diversificados, que possuem singularidades no seu processo formativo e pessoal. Nesse sentido, compreende-se que as práticas sociais constituem-se enquanto a busca por formar leitores – críticos, criativos, reflexivos e conscientes –, a partir da mediação docente. Sobre isso, é possível afirmar que:

As práticas sociais nos encaminham para a criação de nossas identidades. Estão presentes em toda a história da humanidade, inseridas em culturas e se concretizam em relações que estruturam as organizações das sociedades. Permitem, elas, que os indivíduos, a coletividade se construam. Delas, participam, por escolha ou não, pessoas de diferentes gêneros, crenças, culturas, raças/etnias, necessidades especiais, escolaridades, classes sociais, faixas etárias e orientações sexuais. Participam pessoas com diferentes percepções e conhecimentos, em diferentes processos de trabalho e lazer, em diferentes espaços, escolares e não escolares. Nelas, as pessoas expõem, com espontaneidade ou restrições, modos de ser, pensar,

agir, perceber experiências produzidas na vida, no estudo de problemas e dificuldades, com o propósito de entendê-los e resolvê-los (OLIVEIRA et al, 2009, p. 6).

Dessa forma, evidencia-se que, tal como defende Soares (2007), os processos de letramento escolar funcionam a partir da prática social, do uso social da palavra. Entende-se que “a prática social é descrita como uma dimensão do evento discursivo, assim como o texto” (Resende; Ramalho, 2006, p. 28). Assim, compartilha-se da seguinte afirmação:

Os conhecimentos são construídos em práticas sociais, das quais participamos, quando se integram às críticas que deles fazemos, orientam nossas ações, formando-nos. Esta formação decorre de uma *práxis* que vamos construindo em colaboração com aqueles com quem vivemos. As práticas sociais se produzem no intercâmbio que as pessoas estabelecem entre si ao significar o mundo que as cerca e ao intervir nele. [...] é participando de práticas sociais que as pessoas se abrem para o mundo (COTA, 2000, p.211).

Nessa perspectiva, identifica-se que é necessário aplicar a leitura e a escrita na prática cotidiana do aluno. Isso porque, ao partirmos do conhecimento estabelecido dentro do âmbito interativo de sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais significativo. Logo, a educação possui um papel fundamental para os alunos, na medida em que a escola funciona enquanto um espaço de formação humana e integral dos seres. Seu papel dialético<sup>3</sup> deve considerar ainda que esse é um lugar de transformação social, e que precisa ter

---

<sup>3</sup> É importante frisar que a dialética educacional visa efetivar a discussão na interação, a arte dialógica. Logo, observa-se que a educação sempre terá um papel político e transformador, capaz de garantir e manter o *status quo*, como também de alterá-lo. De acordo com a teoria marxista, a educação funciona enquanto um aparato de poder, de interesses políticos e econômicos. E são os interesses da classe dominante que irão ditar os rumos da educação de uma sociedade, com o objetivo de manter “[...] valores e conceitos como as instituições existentes, para impedir que os homens cedam à tentação de querer mudar o regime social vigente” (KONDER, 1990, p. 9).

uma participação efetiva de todos os sujeitos que ali estão inseridos, contribuindo para a formação de cidadãos ativos, críticos e conscientes da realidade social, econômica, política e cultural. No que diz respeito à educação brasileira, verifica-se que grande parte está à margem dessa realidade e fica excluída de vivenciar práticas sociais educacionais fundamentais. Diante disso, observa-se que:

Práticas sociais definem maneiras particulares de ação, e embora os eventos reais possam, mais ou menos, diferir dessas definições e expectativas (porque eles perpassam diferentes práticas sociais e também por causa dos poderes causativos dos agentes sociais), eles ainda são, em parte, moldados por práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, p. 22).

E, dessa maneira, a teoria desenvolvida por Fairclough, segundo Resende e Ramalho (2006), irá incorporar os seguintes aspectos, considerando as práticas sociais: “ideologia, sentidos, pressuposições, metáforas, hegemonia, orientações econômicas, políticas, culturais e ideológicas” (Resende; Ramalho, 2006, p. 28). Dessa forma,

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (OLIVEIRA et al, 2009, p. 4).

Apesar de a escola se configurar enquanto um espaço que abarca a diversidade e fomenta o respeito à pluralidade, ainda hoje ela prima pela valorização da língua escrita, pautada na norma, em detrimento da língua oral e das diferentes possibilidades de variações linguísticas. Por outro lado, é preciso considerar a concepção de que as práticas sociais englobam um conjunto muito

maior, no que diz respeito à inserção do indivíduo em uma comunidade, no exercício de sua prática cidadã. Logo, acerca das práticas sociais,

Cabe salientar que elas se constroem em relações que se estabelecem entre pessoas, pessoas e comunidades nas quais se inserem, pessoas e grupos, grupos entre si, grupos e sociedade mais ampla, num contexto histórico de nação e, notadamente em nossos dias, de relações entre nações, com objetivos como: - repassar conhecimentos, valores, tradições, posições e posturas diante da vida; - suprir necessidades de sobrevivência, de manutenção material e simbólica de pessoas, grupo ou comunidade; - buscar o reconhecimento dessas necessidades pela sociedade; - controlar, expandir a participação política de pessoas, de grupos, de comunidades em decisões da sociedade mais ampla; - propor e/ou executar transformações na estrutura social, nas formas de racionalidade, de pensar e de agir ou articular-se para mantê-las; - garantir direitos sociais, culturais, econômicos, políticos, civis; - corrigir distorções e injustiças sociais; - buscar reconhecimento, respeito, valorização das culturas e da participação cidadã de grupos sociais, étnico-raciais marginalizados pela sociedade; - pensar, refletir, discutir e executar ações (OLIVEIRA et al, 2009, p. 5).

No que tange ao aspecto da promoção da cultura leitora no contexto escolar, é importante elucidar que o termo “práticas sociais” precisará nortear todo o trabalho entre professor e alunos. Logo, a bagagem dos diferentes tipos de conhecimentos trazidos pelos alunos, que está vinculada aos novos tempos, de um mundo cada vez mais acelerado, não pode ser desprezada. Nesse contexto, essa palavra pressupõe o uso da escrita para o mundo, para todas as situações cotidianas e de vida. O processo educacional e de formação do ser se dá no convívio com outras pessoas, logo:

Práticas podem ser vistas como articulações de diferentes tipos de elementos sociais associados com áreas particulares da vida social – a prática social de ensino em sala de aula na educação britânica contemporânea, por exemplo. O ponto importante acerca das práticas sociais da perspectiva deste livro é que elas articulam o discurso (enquanto linguagem) juntamente com outros elementos sociais não-discursivos. Podemos ver qualquer prática social como uma articulação destes elementos: Ação e interação; Relações sociais; Pessoas (com crenças, atitudes, histórias etc.); O mundo material; Discurso (FAIRCLOUGH, 2003, p. 22).



Nesse processo de articulação das práticas escolares com a vida social do aluno, evidencia-se a necessidade de pensar a escola como o lugar de formação para a vida. A partir dessa abordagem diferenciada, torna-se possível fomentar novas estratégias em sala, bem como a ressignificação desse espaço, tão importante para a inserção social dos seres e suas possibilidades futuras.

Ao considerar que, conforme afirmam Netto e Braz (2006), a realidade é construída socialmente, bem como o conhecimento, a interação dos sujeitos com os livros dentro do ambiente da sala de aula (e para além dela), demonstra uma determinada particularidade desse espaço. Logo, as práticas sociais são uma ferramenta estratégica, capaz de trazer a escola para todo e qualquer aluno, independentemente de suas particularidades. Assim, o discente precisa ver que, tal como salienta Freire (1967), a leitura e a escrita são mecanismos de poder no cenário social brasileiro, e que, além disso, ele pode e deve ocupar os espaços sociais diversos, dentro das universidades e lugares de promoção do conhecimento.

De acordo com Forti e Guerra (2010), ao se considerar que teoria e prática são indissociáveis, verifica-se que as práticas sociais permitem uma reinvenção do fazer educacional, possibilitando ainda a criação de um ambiente de maior vínculo e interação com a proposta de ensino e com os demais colegas, e promovendo a aprendizagem dos sujeitos (alunos da escola parceira do PIBID).

Segundo Rojo (2013), a realidade da escola brasileira atual lida com algumas especificidades, no que tange o processo de leitura, uma vez que a tecnologia e os novos gêneros implicam análises e compreensões multissemióticas e multimodais. Logo, o aluno precisa desenvolver novas habilidades de leitura e escrita e, para a autora, os sentidos da leitura só podem ser atribuídos se considerarmos que não há mais ruptura e nem fronteiras entre os interlocutores (produtores e leitores), o que implica e favorece a construção

de alunos ativos, que escrevem e leem nas redes (como na construção do hipertexto), assumindo o papel de leitor-autor. Dessa forma, é impossível dissociar leitura e escrita.

As identidades multifacetadas e heterogêneas, da vida pessoal dos sujeitos inseridos na escola, devem ser observadas. Conforme afirma Rojo (2013), as culturas híbridas, que englobam a diversidade para a coesão, da leitura crítica do mundo, contribuem para a formação na alteridade e na necessidade de formar conhecimento, por meio de diferentes perspectivas, que considerem o aluno (e suas especificidades) como o ser mais importante do processo.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de efetivar práticas sociais e de promover os discentes em leitores-autores como sujeito da sua aprendizagem, o trabalho em sala de aula na experiência desenvolvida no PIBID, buscou atuar por alguns caminhos importantes, entre os anos de 2018 – 2020. O primeiro movimento foi pensar em uma *práxis* que pudesse, de fato, abarcar a realidade social dos alunos da escola parceira, bem como suas vivências anteriores, aquilo que contemplasse o “seu mundo”.

A tarefa dos bolsistas do PIBID, no início, foi essa: era preciso fazer com que os alunos lessem. As discussões levaram a equipe do programa a pensar em uma forma de atuação: por meio de livros literários. Mas para que isso desse certo, ainda que como uma hipótese incerta, seria necessário aliar aprendizagem com o dia a dia dos discentes da escola estadual de Barreiras.

E como foi feito isso? Com a escolha de um livro que não só “chegasse até eles” como também tivesse uma voz universal e importantíssima: pelos

escritos de Carolina de Jesus. Essa autora foi o nosso fio condutor, usada por quase todos os pibidianos e recebida com boa aceitação pelas professoras da rede do Estado e pelos discentes da escola. Esta literatura favoreceu o envolvimento e a participação dos alunos, o que promoveu uma verdadeira revolução, com a leitura em conjunto, debates, discussões, releituras, apresentações, por meio de participação ativa dos alunos.

Levamos alguns poemas, escolhemos outros autores sobre literatura marginal e periférica (a exemplo de Geovani Martins e Ferréz), fizemos a semana da consciência negra, entre algumas outras atividades. Líamos fragmentos de obras e ouvíamos relatos assustadores que mesclavam a ficção dos textos e a realidade nua, crua, tão próxima e real aos alunos da instituição parceira.

Na busca de desenvolver práticas sociais de leitores-autores capazes de fomentar transformações, mudar estruturas, consciências e que possibilitassem ver a escola como um espaço de cultura, de humanidade e de ressignificação, Carolina de Jesus foi o nosso norte, o nosso ombro amigo e doído. Escolhemos a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* e, quando chegamos à parte em que Carolina sofria, por não ter como comprar um sapato para Vera Eunice, sua filha, houve uma aluna que chorava e quis falar, pois essa história também era dela. Essa história era nossa.

Jesus (2014) traz um relato marcante e dolorido sobre a sua realidade de catadora de materiais recicláveis, a mulher-mãe, a mulher-negra, a mulher-escritora. Seu livro, em forma de diário, mostra a vida da moradora da favela do Canindé (São Paulo), os processos de violência que permearam a sua vida e de seus três filhos, a condição da favela como o lugar de despejo do “lixo”, do ser animalizado, dos processos de miséria humana. Ela retrata também o poder da literatura, da escrita: ora como fuga do real, ora como o que a mantém viva e,

por fim, a possibilidade da sua reinvenção, na grande escritora que foi e que sempre será.

Além disso, é preciso mencionar os relatos de fome, que perpassaram o livro e a nossa realidade. Percebíamos certo acanhamento nesse quesito, quando discutíamos a fome. E ela perpassa a obra de Jesus (2014) do início ao fim. Acreditávamos que esse assunto renderia um pouco mais, mas os alunos sempre ficavam presos aos relatos do livro. É difícil falar sobre a fome em um país como o nosso. Até que um dia, dentro da sala, uma aluna passou mal e um de seus amigos acabou revelando o motivo. Esse mal indevido que nos persegue, na contramão de um país tão rico e produtor de tanta coisa.

Foi impressionante o engajamento dos meninos, o envolvimento com as coisas que Jesus (2014) dizia e como ela dizia. No momento em que líamos “que a fome também é professora”, víamos os olhos preocupados, a realidade e a ficção mescladas. Quando discutimos a violência urbana e contra a mulher, os relatos reais dos alunos eram sempre assustadores.

Em uma das ocasiões, a disciplina de Redação, na turma do primeiro ano, revelou o que a realidade social também mostra cotidianamente. Os alunos precisavam relatar uma situação de perigo. O que chamou bastante atenção foram os textos das meninas, marcados, quase que por unanimidade, por momentos de violência contra a mulher, ou ainda de casos que quase foram – um estupro, uma perseguição, uma possível morte. Após a leitura individual, levamos isso para o debate, não mencionando nenhuma das identidades e suas histórias específicas, mas ressaltando o quanto essa violência e todas as suas manifestações, de maneira universal, precisam ser revistas e refletimos sobre o nosso papel importante e ativo, enquanto sujeitos sociais (de coibir, amparar, cuidar e nunca compactar com nenhuma prática tão execrável).

## RESULTADOS

Após os momentos de leituras e debates, que envolveram a obra de Jesus (2014), como também outras, houve a realização da prática de escrita. Os discentes da escola parceira desenvolveram, inspirados nas interações anteriores, *Raps*, escreveram livros de contos artesanais, desenvolveram uma oficina de bonecas *Abayomi*, apresentaram declamações de poemas, fizeram uma releitura do poema *Vozes-mulheres*, de Evaristo (2017), em forma de desenho que ficou sensível, dolorido e brilhante.

Como resultado da semana da Consciência negra (dos anos de 2018 e 2019), que mesclou arte, cultura, leitura, reflexão, crítica e história, uma página foi criada no Instagram, a fim de expor todo o material desenvolvido para essa culminância. A escola tomou novas formas, cores, os alunos participaram ativamente de toda a dinâmica proposta e trouxeram novas. Criaram arte, ampliaram linguagens. E com certeza formas de consciência, valores, posicionamento diante de situações diversas, representação e significação de mundo foram alteradas de forma positiva na vida de todos os envolvidos nesse programa.

O resultado social dessa experiência de leitura e escrita também favoreceu para efetivar relações de humanidade no ambiente escolar, a ressignificar olhares e práticas. A mudar alunos, pibidianos e os professores da escola envolvida com o Programa. Todos avaliaram com muita positividade esse processo interativo, como o caminho profícuo para consolidar práticas relacionais mais humanas e práticas educacionais críticas, reflexivas, que repensavam ideologias e conflitos.

No que tange ao aspecto primordial do PIBID, sobre a questão da formação de alunos leitores-autores, vale salientar o quão positivamente os alunos aderiram aos estímulos e ideias que foram propostos ao longo do trabalho na escola parceira. Um dos grandes momentos que tivemos foi fazer com que eles terminassem a leitura completa do livro de Jesus (2014). Pode parecer uma coisa pequena, mas para eles teve um significado muito importante, conseguir ler um livro inteiro, uma leitura que era feita em casa e também na escola. Líamos juntos, em grupos, em roda e eles gostavam, participavam, debatiam, refletiam e sentiam as palavras, perguntavam significados. Era motivador e inspirador. Os discentes não faltavam e esperavam ansiosamente para o próximo encontro.

Esse processo favoreceu para que a educação também tivesse um maior lugar de importância para os alunos da escola<sup>4</sup>, por compreenderem, de forma mais ampla, o passado histórico do Brasil e a necessidade de luta por consolidar uma nova história, capaz de modificar vidas e também de mudar a sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, ao longo do PIBID, buscou-se consolidar a prática social e de leitura e escrita por meio da literatura, considerando o processo diversificado da sala de aula e as possibilidades dialógicas ali presentes. Observou-se que os alunos se envolveram com as propostas sugeridas pelos bolsistas e o caminho para a atuação na docência foi muito gratificante, visto que

---

<sup>4</sup> Sobre isso, é importante ressaltar o fato de que, em um dos nossos primeiros momentos na escola, a seguinte pergunta foi realizada, para os alunos da terceira série do ensino médio: qual é o curso que vocês querem fazer? Para a nossa surpresa, nem metade da turma pensava em cursar uma Universidade. Alguns só queriam trabalhar e outros estavam sem perspectivas após a escola. Esse dado foi bastante preocupante e acreditamos que o trabalho desenvolvido no PIBID, também favoreceu para a modificação desse cenário, visto que mais alunos repensaram a ideia da Universidade e houve um número significativo de aprovados nos vestibulares, no ano de 2020.

contávamos com o apoio irrestrito das supervisoras, bem como da coordenadora, que favoreciam nossa atuação em sala de aula, por meio de acompanhamentos efetivos e de formação docente (a partir de leituras e discussão de autores, promoção de oficinas, reuniões semanais, entre outras questões).

Assim, considera-se muito positiva a experiência desenvolvida ao longo do Programa. Esse momento serviu não só para consolidar uma atuação profissional mais profícua, como também contribuiu para uma nova relação dos alunos da escola parceira com a literatura. Portanto, a promoção dos leitores-autores fez com que o processo de ensino-aprendizagem fosse mais dinâmico, inspirador e motivador, uma vez que os alunos refletiam, liam, debatiam acerca das propostas e puderam consolidar suas interpretações, vivenciadas de maneira dialógica, ativa e crítica, ressignificando e reconstruindo o espaço da escola pública, a partir das práticas sociais desses sujeitos.

Se, por um lado tínhamos dificuldades para acessar o livro físico (o livro é caro e só conseguimos tirar quatro cópias para toda a escola), por outro lado, os alunos que tinham celulares leram a obra sugerida com afinco, pois ela foi disponibilizada em PDF. Assim, acredita-se que essa leitura e as demais atividades contribuíram para o caminho da alteridade, para produzir letramentos semióticos e novas experiências e olhares para o mundo.

## Referências

COTA, Maria Célia. De Professores e carpinteiros: encontros e desencontros entre teoria e prática na construção da prática profissional. In: **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 14, n. 27/28, p. 203-222, 2000.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda. Na prática a teoria é outra? In: **Serviço Social: temas, textos e contextos**. Coletânea nova de Serviço Social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. 21<sup>a</sup> ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; GONÇALVES E SILVA, Beatriz; GONÇALVES JÚNIOR, Luiz; GARCIA-MONTRONE, Aida Victoria; JOLY, Ilza Zenker. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: **Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: Anais, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-5383-int.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROJO, Roxane (Org.). **Escola Conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2007.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; JÚNIOR, Roberto dos Santos. **O professor e o ato de ensinar**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300008>. Acesso em: 15 jan. 2020.



**A PERCEÇÃO DOS BOLSISTAS SOBRE O PIBID COMO ESPAÇO DE  
INTERAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**THE SCHOLARSHIPS' PERCEPTION ABOUT PIBID AS A SPACE FOR  
INTERACTION BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN THE INITIAL  
TRAINING OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS**

**LA PERCEPTION DES BOURSIERS SUR LE PIBID COMME UN ESPACE  
D'INTERACTION ENTRE LA THÉORIE ET LA PRATIQUE DANS LA  
FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS EN LANGUE PORTUGAISE**

Gilce de Souza Almeida  
[gilcealmeida@gmail.com](mailto:gilcealmeida@gmail.com)  
Doutora em Língua e Cultura  
Universidade do Estado da Bahia

Emanuele Oliveira Barbosa dos Santos  
[emanuelesantos496@gmail.com](mailto:emanuelesantos496@gmail.com)  
Graduanda em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas  
Universidade do Estado da Bahia

Isadora Araújo Machado dos Santos  
[isadoraams@gmail.com](mailto:isadoraams@gmail.com)  
Graduanda em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas  
Universidade do Estado da Bahia

**RESUMO**

Neste texto analisamos as contribuições do PIBID para a formação docente a partir da percepção de estudantes bolsistas sobre as experiências formativas vivenciadas ao longo de sua participação no núcleo de iniciação à docência de Língua Portuguesa vinculado ao curso de Letras, Língua Portuguesa da Universidade do Estado da Bahia, *campus V*. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo, adotando como procedimento a aplicação de um questionário, com perguntas fechadas e de múltipla escolha, a um grupo de dez participantes do subprojeto. A discussão fundamenta-se em autores que

315

---

REVASF, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 10, n.23, p. 315-336, dezembro, 2020

ISSN: 2177-8183

Como referenciar os textos desta edição:

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - "Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro", Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

discutem sobre formação de professores, a exemplo de Tardif (2000), Pimenta e Lima (2012) e Nóvoa (2007; 2009). Dos resultados obtidos, fica evidente, na percepção dos bolsistas, a importância do PIBID como espaço de interação entre saberes teóricos e práticos, na medida em que os licenciandos participam de atividades diversas, ao longo da graduação, que os colocam em contato direto com situações do seu ambiente profissional, as quais lhes permitem aprofundar conhecimentos inerentes à prática docente.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Língua Portuguesa. Prática Docente. Pibid

### **ABSTRACT**

In this text, we analyze the PIBID's contributions to teacher training based on the perception of scholarship students about the formative experiences they had during their participation in the initiation group for teaching Portuguese Language linked to the course of Letters, Portuguese Language at the Universidade do Estado da Bahia, campus V. For this purpose, we conducted a field research, adopting as procedure the application of a questionnaire, with closed and multiple choice questions, to a group of ten participants of the subproject. The discussion is based on authors who discuss teacher training, such as Tardif (2000), Pimenta and Lima (2012) and Nóvoa (2007; 2009). From the results obtained, it is evident, in the perception of the scholarship holders, the importance of PIBID as a space for interaction between theoretical and practical knowledge, as the graduate students participate in different activities, during the course, which put them in direct contact with situations of their professional environment, which allow them to deeper knowledge inherent to teaching practice.

**Keywords:** Teacher training. Portuguese Language. Teaching Practice. PIBID.

### **RÉSUMÉ**

Dans ce texte, nous analysons les contributions du Pibid à la formation des enseignants en fonction de la perception des étudiants boursiers sur les expériences de formation vécues tout au long de leur collaboration avec le groupe d'initiation à l'enseignement de langue portugaise attaché au cours de Lettres, langue portugaise da Universidade do Estado da Bahia, campus V. Pour cela, nous avons effectué une recherche sur le terrain, en adoptant comme procédure l'application d'un questionnaire, avec des questions fermées et à choix

múltiplas, à um grupo de dez participantes do sub-projeto. A discussão é baseada em autores que discutem a formação dos professores, tais como Tardif (2000), Pimenta e Lima (2012) e Nóvoa (2007; 2009). Os resultados obtidos demonstram, na percepção dos bolsistas, a importância do PIBID como espaço de interação entre os conhecimentos teóricos e práticos, na medida em que os estudantes participam de diversas atividades ao longo da obtenção do diploma, o que os coloca em contato direto com situações de seu ambiente profissional, as quais lhes permitem aprofundar os conhecimentos inerentes à prática docente.

**Mots-clés:** Formação inicial. Língua portuguesa. Prática docente. PIBID.

## INTRODUÇÃO

Idéias equivocadas sempre rondaram a profissão docente, a exemplo da crença de que o exercício dessa atividade estaria relacionado a uma vocação ou a de que, para ser professor, seria suficiente dominar os saberes específicos de determinada área do conhecimento. Esses são pensamentos do senso comum que, recentemente, foram trazidos à tona nas discussões sobre a Reforma do Ensino Médio – Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016) –, por exemplo, e põem em dúvida a necessidade de uma formação qualificada para a atividade docente.

Ao contrário dessa compreensão corriqueira, ser professor envolve o domínio de uma formação teórico-prática consistente que, articulada com “as exigências concretas do ensino”, permitirá “maior segurança profissional de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho” (LIBÂNEO, 1994, p. 28). Nesse sentido é que os currículos dos cursos de formação inicial não devem preconizar apenas o

domínio de conhecimentos específicos, mas também de saberes multidisciplinares – da Psicologia, Filosofia, Sociologia, Didática, Políticas Educacionais etc. –, que ajudarão o futuro docente a intervir na realidade escolar e a compreender as necessidades e as limitações de aprendizagem de seu aluno. Contudo, a despeito de se constituírem em torno de uma gama de saberes, esses currículos frequentemente negligenciam a articulação entre teoria e prática, de modo que, distantes dos espaços escolares, não conseguem preparar adequadamente os estudantes para o exercício da profissão.

A visão dicotômica dessas duas dimensões da formação sempre foi um problema nos cursos de licenciatura e sustenta a crença de que professores “aprendem a ensinar com a prática, pela experiência do ofício” (BORGES, 2004, p. 33), ou seja, o desenvolvimento das competências profissionais só é alcançada pelo licenciando, de fato, com a sua inserção no mercado de trabalho. Embora reconheçamos a vasta experiência que o sujeito adquire ao longo dos anos de atividade, é temário aceitar com naturalidade essa ideia, pois ela exige os cursos de garantirem a devida qualificação profissional.

A realidade, entretanto, tem demonstrado que os licenciandos chegam ao final do curso sem se sentirem suficientemente preparados para ministrar aulas e gerenciar os desafios que se apresentam no ambiente escolar. Além disso, não é incomum ouvir a queixa de que muito pouco do que aprenderam na universidade os ajudará no contexto da sala de aula ou que o curso se assemelha a um bacharelado, enfatizando muito mais uma formação para a pesquisa do que para a docência. É importante termos a consciência de que corrigir as falhas existentes no processo de formação docente não envolve apenas a reformulação dos currículos, mas também uma mudança de

mentalidade nos professores formadores, que precisam ter clareza sobre o perfil do futuro profissional que colocará a serviço da sociedade.

Do ponto de vista das políticas educacionais que visam à correção dessa fragilidade, destacamos a Resolução do Conselho Nacional de Educação, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, e a criação de programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica.

Neste texto, pretendemos discutir o papel do PIBID como espaço integrador do binômio teoria e prática na formação inicial do professor de Língua Portuguesa com base na percepção dos bolsistas do Núcleo de Iniciação à Docência (NID), vinculado ao curso de Letras, Língua Portuguesa da Universidade do Estado da Bahia *campus V*, sediado no município de Santo Antônio de Jesus, Bahia. Para alcançar esse objetivo, recorreremos à realização de uma pesquisa de campo envolvendo 10 bolsistas, aos quais foi aplicado um questionário de múltipla escolha, com sete perguntas que permitiram levantar informações acerca de como interpretam as experiências construídas ao longo da participação no subprojeto.

A análise das respostas coletadas será feita por meio de uma abordagem quantitativa-qualitativa, uma vez que partimos de um questionário que nos fornecerá, inicialmente, dados numéricos a serem interpretados com base nas reflexões teóricas de autores como Tardif (2000), Nóvoa (2007; 2009) e Pimenta e Lima (2012).

Além de apontar a importância do PIBID como política pública de formação inicial docente, pretendemos, com este texto, contribuir para a ampliação do debate sobre formação de professores, pois consideramos que ainda há dificuldade para se assumir que essa preocupação não pode estar restrita aos envolvidos em programas de formação inicial docente ou aos professores que ministram componentes curriculares especificamente voltados para o ensino. É fundamental que as licenciaturas reconheçam sua identidade de formar professores e promovam maior integração entre os saberes curriculares e aqueles da prática docente efetiva.

A fim de melhor organizar e embasar a abordagem aqui pretendida, seguindo esta introdução, fazemos uma discussão sobre a relação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, apontando os entraves comumente observados para o alcance da unidade nesse binômio. Em seguida, explicitamos os procedimentos metodológicos da pesquisa que originou as reflexões aqui desenvolvidas, para, então, procedermos à descrição e à interpretação dos resultados. Por fim, apresentamos as considerações finais.

### **Articulação entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura**

Conforme destaca Tardif (2000), os currículos dos cursos de formação de professores, por muito tempo, foram estruturados em torno de um “modelo aplicacionista”, que dissocia teoria e prática, atribuindo a esta última menor relevância. Nessa configuração, o estágio supervisionado obrigatório, alocado na segunda fase do curso – a partir do quinto semestre em cursos com duração de quatro anos – é o espaço em que se aplicam os conhecimentos adquiridos

320

nas disciplinas e, em grande parte das vezes, a única oportunidade de os licenciandos vivenciarem a realidade da sala de aula da educação básica. Segundo o autor,

[...] os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (TARDIF, 2000, p. 18, grifo do autor).

O modelo descrito por Tardif (2000) está fundamentado no princípio da racionalidade técnica (SCHÖN, 1987), segundo o qual o saber válido é aquele derivado das ciências. Assim, a formação de professores se dá por um viés que valoriza a apreensão do conhecimento teórico, e a prática é meramente instrumental. Dizendo de outro modo, aprende-se a teoria, para, em seguida, aplicá-la na prática, e o professor é mero aplicador do conhecimento teórico.

Ao discorrerem sobre as implicações da ausência de articulação entre teoria e prática nos currículos dos cursos de formação de professores, Pimenta e Lima (2012) destacam o fato de os saberes organizados estarem “completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 33). Assim, mesmo apoiados em toda a teoria que acumulam ao longo do curso, os estudantes têm dificuldades em transformar o conhecimento acadêmico em objeto de aprendizagem ou, como afirma Nóvoa (2007, p. 14), “não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente”.

Nessa mesma direção argumentativa, Gatti e Nunes (2009) apontam, no trabalho intitulado *Formação de professores para o ensino fundamental e médio: instituições formadoras e seus currículos*, que as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Letras ainda mantém uma valorização excessiva de saberes teóricos:

A análise das grades curriculares dos cursos de Letras mostra que a maioria das disciplinas obrigatórias ministradas pelas IES está relacionada aos conhecimentos específicos da área, correspondendo a 51,6% do total. Das demais categorias, 15,4% dizem respeito a outros saberes, 10,5% são conhecimentos específicos para a docência e 8,5% referem-se a fundamentos teóricos e 12,7% dividem-se de forma semelhante entre conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, pesquisa e TCC e atividades complementares. Somente 1,2% das disciplinas é destinado aos conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos. (GATTI; NUNES, 2008, p. 132).

Os dados coletados pelas autoras revelam a existência de um perfil bastante tradicional no currículo e, ainda que retratem a década passada, são extensivos à realidade atual. Para além do problema da organização curricular, há ainda a questão de que os cursos parecem estar mais preocupados com a formação de especialistas e pesquisadores – matemático, químico, historiador, letrólogo etc. – do que de um professor. Os alunos produzem artigos, ensaios, resenhas, seminários, *papers* em quase todas as disciplinas, mas poucas os orientam para a construção de uma sequência didática ou algum material pedagógico, por exemplo. Não estamos desprezando aqui a validade de os estudantes aprenderem a produzir os mais diversos gêneros acadêmicos, mas apenas destacando que é preciso que se dê a mesma importância às atividades de ensino.

É preciso destacar, com otimismo, que, nos últimos dez anos, temos assistido a algumas tentativas de corrigir algumas falhas. Professores engajados



com a melhoria da formação inicial docente oferecida nos cursos de licenciatura têm promovido discussões, internamente, no âmbito de suas instituições, e externamente, a fim de assegurar uma dimensão teórico-prática ao longo de todo o percurso formativo do licenciando. Além desse reconhecido esforço, há também de serem citadas as mudanças promovidas por força de lei. As resoluções CNE/CP nº 2, de 19/02/2002 (BRASIL, 2002), e CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), têm tentado melhorar a qualidade da formação inicial docente ao estabelecer que os cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior devem ter no mínimo 400 horas de prática como componente curricular (PCC) distribuídas ao longo do curso, excluindo-se aí a carga horária de estágio supervisionado.

Dessa forma, é esperado que as disciplinas de conhecimentos específicos possibilitem a correlação entre os conteúdos abordados nos programas dos cursos e os da educação básica, facilitando, assim, a transposição didática, definida por Chevallard (1991) como o processo de adaptação do saber científico para que este se transforme em objeto de ensino. Nas palavras do autor: “um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar sofre [...] um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino<sup>1</sup>” (CHEVALLARD, 1991, p. 39).

Deve ser, portanto, preocupação dos cursos de formação de professores desenvolver em seus licenciandos as habilidades que lhes permitam criar estratégias para tornar o saber acadêmico, produzido no âmbito da universidade, adequado ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos estudantes da educação

---

<sup>1</sup> “*Un contenu de savoir ayant été designé comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d’enseignement*” (CHEVALLARD, 1991, p. 39).

básica. É importante lembrar que não se trata apenas de uma mera simplificação do conteúdo, mas de uma transformação que envolve contextualização de conceitos, sondagem de conhecimentos prévios, elaboração de experiências relacionadas à realidade do aluno e linguagem condizente com a tarefa de ensinar.

Para além da PCC e do Estágio Supervisionado, nos últimos treze anos, têm sido oferecidas aos estudantes dos cursos de licenciatura de instituições de ensino superior brasileiras, a oportunidade de vivenciarem reflexivamente a realidade escolar por meio de atividades formativas diversas, desenvolvidas no âmbito do PIBID, desde 2007, e, mais recentemente, em 2018, da Residência Pedagógica. Ambos os programas, ressalvadas as suas especificidades, assumem o desafio de corrigir falhas no processo de formação inicial docente, a exemplo da dicotomia teoria/prática e da falta de conexão entre a universidade e a escola.

Esses esforços estão em harmonia com a ideia defendida por Nóvoa (2009):

No essencial, advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos (NÓVOA. 2009, p. 212).

Não se trata de defender uma formação essencialmente pragmática – pautada exclusivamente na experiência –, mas de propor maior conexão entre a universidade e a educação básica e entre os saberes produzidos nesses espaços, desfazendo, então, a dicotomia em torno da qual se organizam os currículos dos cursos de licenciatura. Nestes, procede-se “a uma justaposição

hierarquizada de saberes científicos, mais saberes pedagógicos, mais momentos de prática” (CANÁRIO, 2001, p. 32).

Aqui, procuraremos demonstrar que o PIBID tem se efetivado como uma estratégia promissora para auxiliar na tarefa de repensar esse modelo de formação de professores. Nesse sentido, é importante revisitar seus objetivos, conforme definidos no Edital Capes 07/2018 (BRASIL, 2018):

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2018, p. 01).

Feita essa discussão inicial, nas próximas seções abordaremos o desenvolvimento da pesquisa e os seus resultados.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

As considerações desenvolvidas neste texto são frutos de uma pesquisa de campo, assim caracterizada por se realizar, de acordo com Gil (1999), por

325

meio da observação direta do grupo participante e da aplicação de entrevistas ou questionários para captar as interpretações produzidas.

A investigação foi realizada entre os meses de julho e agosto de 2019 e contou com a participação de 10 bolsistas do Núcleo de Iniciação à Docência de Língua Portuguesa, matriculados entre o segundo e o sétimo semestres do curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, *campus V*, em Santo Antônio de Jesus.

O NID era composto por 24 bolsistas, mas demos preferência àqueles que tinham o mesmo tempo de participação no subprojeto, iniciado em agosto de 2018, e dispunham de acesso facilitado à internet, já que, para a coleta de dados foi criado um questionário *online* por meio da plataforma virtual *Online Pesquisa*. Muitos alunos do curso residem na zona rural de Santo Antônio de Jesus ou de municípios vizinhos e, na ocasião, relataram não terem boas condições de conectividade.

As sete questões elaboradas buscaram captar informações acerca da percepção dos alunos quanto à relação entre teoria e prática desenvolvida durante o processo de formação inicial docente no curso de licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas e no PIBID.

A metodologia emprega uma abordagem, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa, visto que interessam as reflexões e análises produzidas e “os procedimentos estatísticos fornecem considerável reforço às conclusões obtidas” (GIL, 1999, p. 35).

A seguir, procedemos à descrição e à interpretação dos principais resultados observados, correlacionando-os às discussões teóricas que embasam as considerações apresentadas neste texto.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Antes de nos voltarmos à discussão dos resultados obtidos com a aplicação do questionário, é importante apontarmos algumas breves considerações sobre o subprojeto do qual participaram os bolsistas que responderam ao questionário.

As ações propostas no subprojeto, desenvolvidas de agosto de 2018 a janeiro de 2020 como parte do projeto institucional da Universidade do Estado da Bahia, pretenderam contribuir para a formação de futuros docentes de língua portuguesa engajados na perspectiva da pesquisa e da intervenção pedagógica ao mesmo tempo em que buscaram fornecer contribuições para a melhoria dos indicadores de qualidade do ensino de língua materna nas escolas parceiras, sediadas no município de Santo Antônio de Jesus.

Dentre as metas traçadas para o NID, destacam-se: a) articulação sólida entre os bolsistas e as escola participantes a partir do contato sistemático com situações de ensino-aprendizagem em espaços reais de docência; b) contribuição para a construção da identidade docente do aluno-bolsista; c) desenvolvimento de experiências metodológicas e práticas docentes voltadas para o ensino de Língua Portuguesa, no intuito de fomentar melhorias no desempenho dos alunos das escolas participantes e d) ressignificação da prática

dos professores supervisores, que, motivados pelas inovações apresentadas pelo subprojeto, sentem-se mais dispostos, encorajados e desafiados a reverem sua atuação em sala de aula.

Além das práticas supervisionadas em sala de aula, os bolsistas participaram de atividades formativas, em que se propunha a discussão de temas pertinentes ao ensino de Língua Portuguesa, observação de situações de ensino-aprendizagem, planejamento de aulas, com elaboração de sequências didáticas e construção de material pedagógico, encontros para desenvolvimento de prática reflexiva e avaliação dos saberes construídos, dentre outras.

Feitos esses breves apontamentos, passamos a discutir os resultados obtidos por meio da pesquisa.

Como evidenciado ao longo deste texto, teoria e prática constituem uma unidade de caráter inseparável que deve representar a identidade dos cursos de formação de professores; contudo, conforme apontamos, com base nas considerações de Tardif (2000), Canário (2001), Gatti e Nunes (2008) e Pimenta e Lima (2012), a despeito de todas as importantes contribuições da literatura sobre o tema, a organização curricular tradicional compreende-as como entidades dissociadas. As respostas dos estudantes pesquisados revelam que o curso ao qual estão vinculados, na maioria das vezes, tem preservado a dicotomia.

Inicialmente, questionamos os participantes acerca de como percebiam a unidade teoria e prática no currículo do curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas da UNEB, *campus V*. Obtivemos o seguinte resultado: a) 40% assinalaram que há um pouco de articulação entre teoria e prática durante as

aulas; b) 30% informaram que a prática e a teoria são apresentadas isoladamente em alguns componentes e c) 30% disseram que essa relação é evidente ao longo de todo o percurso formativo.

A percepção dos estudantes, a princípio, parece evidenciar um dado animador se se considera isoladamente o percentual de 30% para a escolha da alternativa que menciona ser inexistente a articulação entre teoria e prática. Contudo, 40% dos participantes apontaram que a articulação aparece de maneira isolada ou pouco suficiente (há um pouco de articulação entre teoria e prática durante as aulas), e o quantitativo de 30% para a opção que especifica a existência de articulação ao longo do percurso formativo está distante de ser o esperado para um curso que pretende uma formação qualificada para os futuros docentes.

Para termos uma compreensão melhor acerca de como os alunos percebem a dimensão teórico-prática, quisemos saber em que áreas do curso (pedagógica, estudos literários, estudos linguísticos e estágio supervisionado) é possível verificar essa unidade de maneira mais evidente. Nessa questão os alunos poderiam assinalar mais de uma alternativa. Todos os 10 participantes selecionaram Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado, o que demonstra que o currículo ainda tem um perfil bastante tradicional, estruturado segundo o já referido modelo aplicacionista (TARDIF, 2000), uma vez que disciplinas das áreas específicas, na percepção dos estudantes, não fazem articulação com a realidade do ensino.

Observando novamente as respostas à primeira questão, nota-se que, na opinião dos bolsistas, existe algum grau de articulação entre teoria e prática no curso, o que, inicialmente, poderíamos atribuir à ocorrência de constantes

discussões nas reuniões pedagógicas do Colegiado, que sinalizam a necessidade de os docentes formadores desenvolverem atividades correlacionando os saberes de suas disciplinas com conteúdos da educação básica. Analisando, porém, a resposta dada à segunda questão, essa hipótese deixa de ser considerada, pois está claro que os 30% que indicaram haver correlação entre teoria e prática ao longo de todo o percurso formativo referem-se aos componentes curriculares Prática Pedagógica I, II, III e IV, alocados do primeiro ao quarto semestre, e Estágio Supervisionado I, II, III e IV, do quinto ao oitavo semestre.

Ao comparar as respostas às duas primeiras perguntas, fica evidente que a integração teoria-prática não dispõe de lugar privilegiado no currículo do curso. Sobre isso, vale a pena recorrermos às palavras de Pimenta e Lima (2012), para quem

[...] os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode denominá-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 33).

Na questão três, listamos algumas atividades comumente desenvolvidas na formação inicial docente e solicitamos que os estudantes mencionassem em que componentes curriculares do curso já as tinham desenvolvido. A lista constituiu-se de: I) elaboração de sequência didática ou plano de aula; II) produção de material didático (jogos, exercícios); III) observação de situações de ensino-aprendizagem em escolas de educação básica; IV) análise de material didático; V) estudo de caso; VI) participação em reuniões pedagógicas em



escolas e VII) participação em atividades de planejamento em escolas. De acordo com as respostas apresentadas, as experiências relacionadas aos itens I a IV foram vivenciadas majoritariamente nos componentes Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado, o que ratifica a resposta da questão anterior. As demais atividades (V a VII) não foram realizadas pelos estudantes.

Quando solicitados a responderem, na quarta questão, sobre a realização das atividades anteriormente listadas no núcleo de iniciação à docência, dos dez alunos envolvidos na pesquisa: a) 87,5% informaram terem participado da elaboração de sequências didáticas e planos de aula; b) 87,5 % indicaram já terem produzido material didático; observações de situação de ensino-aprendizagem; c) 75% já participaram de reuniões de planejamento d) 62,5% realizaram análise de material didático; e) 37,5% referem ter participado de reuniões pedagógicas em escolas e f) 25% mencionaram terem realizado estudo de caso.

Os resultados obtidos nas respostas a essa questão situam o PIBID como um espaço importante de vivências da realidade escolar. Conforme apontado em seus objetivos, o programa visa a diminuir a distância entre a educação básica e a superior, o que proporciona, para o estudante, a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos apreendidos ao longo da graduação ainda estando em formação. Dessa forma, o licenciando passa a entender o ambiente da sala de aula como espaço para transformar o conhecimento em práticas reais de ensino.

Na quinta questão, indagamos se os estudantes se sentiam confiantes e preparados para a atuação docente: 80% responderam “sim, pois participo do PIBID, o qual me dá experiência” e 20% informaram que a segurança advém do fato de a articulação entre teoria e prática ser suficiente no curso. Em outra

questão, perguntamos se consideram que o PIBID contribui para a melhoria da formação inicial dos docentes e, por consequência da educação. De maneira unânime assinalaram que “o programa oferece ferramentas para o aperfeiçoamento da prática docente e é fundamental para a melhoria no ensino”.

A percepção dos bolsistas sobre essas duas questões revela o reconhecimento da relevância de sua participação no programa para a construção da experiência profissional. Aqui é importante destacar que a proposta do PIBID assenta-se nos princípios preconizados por Nóvoa (2009), a saber: 1) formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos; 2) formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas; 3) formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; 4) formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.

Solicitamos, na sétima questão, que os alunos se manifestassem acerca de uma das experiências vivenciadas no PIBID, podendo selecionar múltiplas alternativas. Os resultados registrados apontam que: a) 85,7% consideram que “a ligação entre a teoria e a prática foi bastante significativa para que o desenvolvimento do projeto obtivesse sucesso, mesmo com as dificuldades e os desafios encontrados durante o processo”; b) 42,9% mencionaram ter encontrado dificuldades, com as quais souberam lidar, obtendo bons resultados ao final; c) 57,1% avaliaram a experiência como extremamente importante.

Nenhum aluno escolheu alternativas que expressassem uma avaliação negativa acerca da experiência vivenciada (“Foi uma experiência que eu não gostaria de viver novamente, pois achei que a prática em sala de aula foi bastante árdua e insatisfatória”).

Com base nas respostas analisadas, é perceptível que, na concepção dos participantes da pesquisa, o PIBID é um laboratório importante para a realização de experiências de docência. Nele, é possível aprender a gerenciar situações do dia a dia da escola, experimentar soluções e possibilidades, criar estratégias, reavaliar caminhos e participar de uma intensa troca de saberes. Além disso, o graduando conta com o acompanhamento constante do professor responsável pela turma e do coordenador de área, e as atividades são planejadas em equipe, o que permite a cooperação entre todos e o incentivo à troca de experiências.

Os alunos participantes do PIBID tornam-se conscientes de que a docência é uma atividade complexa, que envolve não apenas o planejamento e a execução de aulas, mas a capacidade para lidar com questões atinentes à relação professor-aluno bem como com situações que dificultam a sua atividade profissional, como a falta de recursos e de infraestrutura adequada nas escolas. Conhecedores dessa realidade desde cedo, os bolsistas ID serão, sem dúvida, mais bem preparados para lidar com o dia a dia na escola e qualificados para construir estratégias que garantam a aprendizagem dos alunos.

## CONCLUSÃO

Considerando o objetivo apontado para este texto – discutir, com base na percepção evidenciada pelos bolsistas, o papel do PIBID como espaço

integrador do binômio teoria e prática na formação inicial do professor de Língua Portuguesa –, é possível afirmar que as atividades desenvolvidas no âmbito do subprojeto garantiram ao licenciando um conhecimento amplo da realidade escolar, possibilitando o acesso a estratégias que o colocaram diante do desafio de articular teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. Assim, apontamos a eficiência desse programa como política para a qualificação e a valorização da formação de professores da educação básica ao criar um espaço de reflexão e de elaboração de experiências metodológicas.

É preciso ressaltar que, desde sua criação, em 2007, o programa vem passando por algumas reformulações, incluindo a diminuição das cotas de bolsas para as instituições participantes e a exclusão do PIBID Diversidade, que se voltava para a formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas. Assim, nesse cenário de crise, o PIBID tem sido um espaço de resistência e de engajamento na busca pela melhoria da educação brasileira.

## Referências

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.

BRASIL. Edital CAPES nº 07/2018. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID 2018. Editais e Seleções. Disponível em: <https://portal.uneb.br/pibid/wp-content/uploads/sites/137/2019/09/Edital-CAPES-07.2018-Pibid-Retificado.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746*, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, 23 de setembro de 2016. Disponível em:

[https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp\\_746\\_2016\\_ensino\\_medio\\_integral.pdf](https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf). Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP 2**, de 1º de julho de 2015. Disponível em

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bártolo Paiva (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto, Portugal: Porto, 2001. p. 31-45.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: La Pensee Sauvage, 1991.

GATTI, Bernadete. A.; NUNES, Marina Muniz R. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. Coleção Textos Fundação Carlos Chagas, Departamento de pesquisas educacionais, v. 11. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo, Cortez, 1994.

NÓVOA, Antonio. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sindicato dos Professores (Sinpro/SP), 2007.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, v. 350, p. 203-218, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. (Coleção docência em formação – Série saberes pedagógicos). 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.



e-ISSN: 2177-8183

SCHÖN, Donald A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Campinas, n. 13, p.5 - 24, jan/fev/mar/abr. 2000.

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO PIBID GEOETNOGRÁFICO  
PELA VIA DO AGIR COMUNICATIVO**

**DEVELOPMENT OF TECHING IDENTITY IN GEOETNOGRAPIC  
PIBID THROUGH COMMUNICATIVE ACTION**

**CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN PIBID GEOETNOGRÁFICO A  
TRAVÉS DEL ACTUAR COMUNICATIVO**

*Rosalvo Nobre Carneiro*

*rosalvonobre@uern.br*

Doutor em Geografia

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte,

Programa de Pós-graduação em Ensino, Departamento de Geografia.

**Resumo**

O primeiro e o segundo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência não contemplam a construção da identidade docente. A formação inicial como meta do Pibid pode revelar-se promissora mediante a tomada de consciência desta constatação, não somente, mas também se necessita a confluência de aportes teóricos e abordagens metodológicas coerentes. Neste sentido, objetiva-se demonstrar a construção da identidade docente nas experiências formativas no Subprojeto de Geografia do Campus Avançado de Pau dos Ferros, RN, a partir da consideração da teoria do agir comunicativo e da metodologia geoetnográfica. Este método se desenvolve em etapas que seguem da imaginação (O lá – o imaginado e o “O aqui lá” - falando dos de lá), passando pela vivência (“O chegar lá” - o primeiro olhar e “O estar lá” - o vivido, o sentido e o colhido) e finalizam com as análises e as contribuições (“O voltar de lá” - as experiências observadas e “O Eu aqui” - as contribuições, reflexões e a Geoetnografia). Adaptou-se esta metodologia para a formação docente no espaço escolar. Desse modo, indica-se como resultados, que as reconstruções de imagens, percepções, saberes e autorrepresentações são constituídas mediante processos de reconstrução racionais durante o processo formativo. Além disso, verificou-se que as ações comunicativas de base intersubjetiva promotoras de entendimentos se revelaram propícias à construção da identidade docente dos pibidianos e das pibidianas. O método adotado, por sua vez, ao

337

permitir conectar esta atitude performativa com o mundo da vida escolar, valorizou a dimensão do mundo subjetivo de cada aluno e aluna. Por fim, a identidade docente deve anteceder e seguir durante toda a formação inicial.

**Palavras-chave:** Agir comunicativo. Jurgen Habermas. Formação inicial. Geografia.

### Abstract

The first and the second Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) do not reach the development of the teaching identity. The initial training, as a goal of PIBID, may prove to be promising by becoming aware of this finding, not only, but also the confluence of theoretical contributions and coherent methodological approaches is needed. Thereby, the objective is to demonstrate the development of the teaching identity in the formative experiences in the Subproject of Geography of the *Campus Avançado de Pau dos Ferros*, RN, Brazil, from the consideration of the theory of communicative action and geoethnographic methodology. This method goes in stages. From imagination (what could be reported as "There", when talking about what has been imagined, in contrast to "Here and There", when referring to the ones who are far), going through the experience ('the getting there' – which is like the first looks and 'the being there', the lived one, the meanings and the achieved results) and they finish with the analyzes and contributions ('the getting back from there' – which represents the observed experiences and 'the individual I here', which refers to the contributions, reflections and the Geoethnography). This proposition was adapted by us for the school space. Thus, it is indicated as results that the reconstructions of images, perceptions, knowledge and self-representations are constituted by rational reconstruction processes during the formative process. In addition, it was found out that communicative actions of an intersubjective basis that promote understanding proved to be conducive to the construction of the teaching identity of the students who took part on the Pibid project. The adopted method, in turn, when allowing to connect this performative attitude with the world of the school life, valued the dimension of each student's subjective world. Finally, the teaching identity must precede and follow throughout the initial education.

**Keywords:** Communicative Action. Jurgen Habermas. Initial Education. Geography.



## Resumén

El primer y el segundo Programa de Becas de Iniciación Docente Institucional (PIBID) no contemplan la construcción de la identidad docente. La formación inicial como objetivo de Pibid puede resultar prometedora tomando conciencia de este hallazgo, pero no solo eso, sino que es necesaria la confluencia de aportes teóricos y enfoques metodológicos coherentes. Así, este artículo tiene como objetivo demostrar la construcción de la identidad docente en las experiencias formativas en el Subproyecto de Geografía del Campus Avanzado de Pau dos Ferros-RN, Brasil, desde la consideración de la teoría de la acción comunicativa y la metodología geoetnográfica. Este método se desarrolla en etapas que se siguen de la imaginación (el allí - lo imaginado y el “aquí allí” - acerca de los de allá), pasando por la experiencia (“El llegar allí” – el primer vistazo y el “estar ahí” - lo vivido, el sentido y lo cosechado) y terminar con los análisis y aportes (“El regreso de ahí” - las vivencias observadas y “El yo aquí” - las aportaciones, reflexiones y Geoetnografía). Esta propuesta fue adaptada por nosotros para el espacio escolar. Así, se indica, en consecuencia, que las reconstrucciones de imágenes, percepciones, saberes y autorrepresentaciones están constituidas por procesos de reconstrucción racional durante el proceso formativo. Además, se encontró que las acciones comunicativas intersubjetivas que promueven la comprensión resultaron conducentes a la construcción de la identidad docente de los estudiantes participantes en PIBID. El método adoptado, a su vez, al permitir conectar esta actitud performativa con el mundo de la vida escolar, valoró la dimensión del mundo subjetivo de cada alumno y alumno. Finalmente, la identidad docente debe preceder y seguir a lo largo de la formación inicial.

**Palabras-clave:** Actuar comunicativo. Jurgen Habermas. Formación inicial. Geografía.

## IDENTIDADE DOCENTE, PIBID E O SUBPROJETO DE GEOGRAFIA

O subprojeto PIBID de geografia em execução de agosto de 2018 até janeiro de 2020 no Campus da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte em Pau dos Ferros propôs, como tema central, a construção da identidade

339

---

REVASF, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 10, n.23, p. 337-373,  
dezembro, 2020  
ISSN: 2177-8183

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - “Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”, Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

docente pela consideração da mediação interativa e uso da linguagem como meio de entendimento entre as pessoas.

Decerto, o edital MEC/CAPES nº 2 de 2020 que seleciona Instituições de Ensino Superior para o desenvolvimento de projetos de iniciação à docência no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), não faz menção à categoria identidade docente, mas se liga diretamente à formação de professores. Em retrospectiva, se verifica esta ausência da identidade para a formação docente. Neste contexto, o decreto MEC/CAPES nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) não incorporou esta dimensão em sua origem.

Deste modo, se faz a defesa que a identidade docente é o grande ausente entre o período que vai do primeiro PIBID ao segundo PIBID. Define-se o primeiro PIBID a partir de seu início em 2007, criado pelo Decreto anteriormente mencionado e regulamentado pela portaria MEC/CAPES nº 96/2013. Neste período, este programa formativo esteve diretamente vinculado ao modelo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o definido na resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, isto é, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.

Por sua vez, considera-se o segundo Pibid no contexto da Política Nacional de Formação de Professores recentes. Notadamente a partir dos processos de elaboração, aprovação e regulamentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); da associação do Pibid com o programa Residência Pedagógica mediante regulamentação única pela portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019; assim como também na confluência das novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior com

a resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, isto é, com a BNC-formação e que substituiu a resolução CNE/CP nº 2/2015 anteriormente mencionada.

Destarte, justifica-se e torna-se relevante a inserção desta dimensão propriamente humana dentre as condições para a valorização do magistério indo além, portanto, da dimensão técnica da formação docente inicial.

Neste sentido, a relação entre formação docente inicial e programas formativos pelo caminho da construção de uma identidade sólida do professor ou da professora, aparece como resistência e força diante da substituição do atual paradigma crítico e reflexivo para um paradigma técnico, que subordina a aprendizagem discursiva e reflexiva a parâmetros ideológicos não libertadores. A aprendizagem discursiva ou reflexiva (HABERMAS, 2002) mediante o interesse emancipatório (HABERMAS, 1987) pode, assim, fazer frente ao pensamento não reflexivo da técnica e da ciência que, tornadas ideologias, segue a colonização de nosso mundo da vida pelas regras do agir instrumental.

Por conseguinte, ainda que o professor e a professora sejam um trabalhador, e que o “trabalho interativo” sobre e com os seres humanos modifica a identidade do profissional (TARDIFF; LESSARD, 2014), a ação docente não pode ser reduzida a agir instrumental. Trabalho e interação, da perspectiva teórica aqui adotada, são categorias diferenciadas. A interação social simbolicamente mediada se realiza pelo uso estratégico da linguagem como meio de influência sobre o outro ou como meio de entendimentos na forma de agir comunicativo entre as pessoas em seus mundos da vida intersubjetivamente compartilhados. Como afirma Habermas (2009),

A dialética da linguagem, do trabalho e da relação ética está desdobrada em cada caso como uma figura especial da mediação; não se trata ainda de etapas que estariam constituídas segundo a mesma forma lógica, mas de diferentes formas da própria construção. (p. 12).

Percebe-se, pelo exposto, que a construção da identidade docente não pode realizar ao modo do agir estratégico de um ator que influencia o comportamento do outro conforme seus próprios interesses egocêntricos, mas tão somente a partir de conteúdos normativos isentos de assimetrias de poder e de violência, portanto, ao mesmo tempo de modo ético, livre e democrático ao modo de um reconhecimento recíproco.

Por isso, se as condições de trabalho, o reconhecimento e a valorização social influenciam na sua construção (PIMENTA; LIMA, 2012) acredita-se que trabalho e interação, agir instrumental e agir comunicativo, não são formas de ação antagônicas, mas que, no campo da educação, da escola e da sala de aula, podem produzir, juntas, sinergias para a formação e a construção da identidade docente.

Consoante a este pensar, defende-se que a construção da identidade docente deve preceder e acompanhar a formação do professor ou da professora. Sem esta postura, qualquer licenciatura deverá arcar com as consequências advindas da atitude formativa racional-instrumental. Contra esta perspectiva, uma pedagogia da ação comunicativa (MORAIS; CARNEIRO, 2019) pode propor alternativas inclusivas, democráticas e intersubjetivas para a geografia, e ainda também para as ciências humanas (CARNEIRO; PAIVA, 2019).

Assim, fala-se em preceder, pois há uma latente desvalorização da

profissão no Brasil e dos cursos de licenciaturas. Concomitante, por sua vez, destaca-se que sempre há, desde antes da entrada na graduação, algum tipo de identificação dos graduandos e graduandas com a docência, seja esta positiva ou negativa que revela sua própria pertença ao mundo da educação.

De um lado, sinopses estatísticas sobre a formação de professores nos cursos de licenciatura no Brasil de 2001 e 2015, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação, revelam que, embora o número de vagas tenha aumentado, os cursos de licenciatura ainda apresentam baixa procura e muitas vagas ociosas (SCHWERZ, 2020). De outro, a construção da imagem do cientista-pesquisador pode excluir a construção da identidade docente, a exemplo da Biologia (BRANDO; CALDEIRA, 2009).

No caso da Geografia, o modelo do professor-pesquisador aparece como palavra-chave em diversos textos e autores a partir de revisão quanto aos desafios da formação de professores após o ano de 1990 no contexto dos PCN (CARNEIRO, 2019). Interpreta-se esta situação como uma filiação à dimensão científica, à ciência e à técnica, e que se impôs como discurso força, acabando, por conseguinte, relegando as dimensões subjetiva e intersubjetiva voltadas para a construção da personalidade e do entendimento mútuo para um plano secundário ou periférico.

Na dimensão da intersubjetividade, revela-se, inclusive, a sua desconsideração da formação docente a julgar pela negligência com a identidade. As competências socioemocionais e a revalorização do diálogo pela argumentação para a construção de entendimentos no interior da própria BNCC, contraditoriamente traz consigo a possibilidade de constituição do que temos

chamado de educação geográfica do agir comunicativo ou educação geográfica do mundo da vida.

Assim, no sentido de uma identificação positiva com a docência, cabe aos cursos de formação inicial reforçar a identificação preexistente de modo a garantir que este estado de coisas permaneça existindo no mundo subjetivo. E no sentido de identificação negativa, cabe reconstruir esta imagem, os saberes, as percepções e os entendimentos sedimentados em opiniões e convicções, de modo a produzir outro estado de coisas desejáveis, a própria autoidentificação positiva. Por mundo subjetivo, entende-se a totalidade das vivências e experiências de acesso privilegiado da pessoa (HABERMAS, 2012, v. 2).

Diante disso, a reconstrução de imagens pode ser entendida como um processo em que uma pessoa em interação com, ao menos, uma outra pessoa desenvolve processos de aprendizagem de modo racional, isto é, apresentando boas razões que asseguram a validade de suas imagens reconstruídas.

Neste sentido, para pesquisas empíricas no campo da Geografia, está sendo empregado o método geoetnográfico exposto por Souza (2013), ao contexto do mundo da vida universitário para guiar a formação docente, seja no campo do estágio curricular supervisionado (CARNEIRO, 2020), seja no campo de programas formativos, como o Pibid (SOUZA; BARROS; CARNEIRO, 2019; SOUZA; HENRIQUE; CARNEIRO, 2019).

São seis etapas a serem cumpridas numa pesquisa geoetnográfica, consoante Souza (2013): 1. “O lá” - o imaginado; 2. “O aqui lá” - falando dos de lá; 3. “O chegar lá” - o primeiro olhar; 4. “O estar lá” - o vivido, o sentido e o colhido; 5. “O voltar de lá” - as experiências observadas; 6. “O Eu aqui” - as

contribuições, reflexões e a geoetnografia. A cada uma associou-se ações do subprojeto Pibid de Geografia da UERN/CAPF (Quadro 1).

**Quadro 1** – Etapas da Geoetnografia e as ações no Subprojeto de Geografia da UERN/CAPF

<b>Étapa da Geoetnografia</b>	<b>Ações do subprojeto</b>
1. “O lá” - o imaginado	Escrita em diário sobre impressões da escola, do ensino do professor e da turma
2. “O aqui lá” - falando dos de lá	Pesquisa exploratória, levantamento de fontes externas sobre a escola, o ensino do professor e a turma. Fontes: textos publicados, redes sociais da escola, ex-estagiários, ex-alunos, comunidade.
3. “O chegar lá” - o primeiro olhar	<p style="text-align: center;"><i>3. Primeira semana na escola</i></p> <p style="text-align: center;">↓</p>
4. “O estar lá” - o vivido, o sentido e o colhido	<p style="text-align: center;">Pesquisa de campo, uso do diário de campo, observação participante, participação direta, aplicação de questionários, realização de entrevistas.</p> <p style="text-align: center;">↑</p> <p style="text-align: center;"><i>4. A partir da segunda semana</i></p>
5. “O voltar de lá” - as experiências observadas	Discussão em sala de aula, na Universidade, com os demais pibidianos e professores. Tratamento e análise dos resultados colhidos durante as etapas anteriores.
6. “O Eu aqui” - as contribuições, reflexões e a Geoetnografia	Exposição dos resultados em eventos acadêmicos, na Universidade e na escola

Fonte: Elaboração própria (2020).

Almejando-se a reconstrução de imagens de mundo, de mudanças no mundo subjetivo dos pibidianos e das pibidianas medidas como aprendizagens, buscaram o seu sentido numa compreensão não restrita de aprendizagem cognitiva, mas num modelo ampliado de aprendizagem como todo de tipo de mudança verificada em um organismo vivo (ILLERIS, 2013). Resulta desta forma de pensar que, neste contexto, haveria de ser promovida com as ações do nosso subprojeto uma “aprendizagem pessoal” (JARVIS, 2012).

Entra aí, portanto, o conceito de agir comunicativo e do seu pano de fundo, o mundo da vida. Pois o uso comunicativo da linguagem em atos de fala com pretensões de validez se mostra mais propício no contexto escolar e de sala de aula para que os participantes das interações sociais, como os estagiários, supervisores e alunos, por exemplo, possam produzir entendimentos acerca de suas imagens desde antes já presentes em sua estrutura de personalidade em comum acordo.

Logo, é a validação ou não dessas pretensões levadas a termo, posta em discussão pelas vivências e experiências, que vão aos poucos reconstruindo as imagens e saberes mediante consensos entre atores. Por isso, pensamos, no caso destas reconstruções, a possibilidade também do reforço das imagens de mundo anteriormente comunicadas ou a sua dissolução e a consequente ampliação de sua própria compreensão da realidade (Quadro 2).

**Quadro 2** – Ciclos das etapas da geoetnografia e seus processos de aprendizagem

<b>Ciclos das etapas geoetnográficas</b>	<b>Processos de aprendizagem relacionados</b>
1 “O lá” - o imaginado + 2 “O aqui lá” - falando dos de lá	Reforço ou dissolução de autoimagens e de imagens de Outros
3 “O chegar lá” - o primeiro olhar + 4 “O estar lá” - o vivido, o sentido e o colhido	Reforço ou dissolução do autossaber e do saber de Outros
5 “O voltar de lá” - as experiências observadas + 6 “O Eu aqui” - as contribuições, reflexões e a geoetnografia	Narrativa da realidade escolar pelo Eu Autônomo, conclusões que reforçaram ou dissolveram as imagens ou os saberes sociais.

Fonte: Elaboração própria (2020).



Desse modo, interpreta-se que, para cada duas etapas, compondo um ciclo completo, haveria aprendizagens importantes. Entre imaginar a realidade escolar e pesquisar o que foi dito ou escrito sobre ela, em variadas fontes, exige-se a reflexão sobre as pretensões de validade de nosso próprio juízo de valor levantado. Neste primeiro momento, este imaginário poderia ser refutado ou confirmado em diferentes gradações.

No segundo ciclo, a chegada inicial ao espaço escolar é sempre marcada pela produção de autoimagens, as quais cabem verificar se estão de acordo com o teste da vivência por mais tempo e das experiências no campo, no momento em que o estagiário começa a se posicionar com uma pessoa do grupo, como um professor da própria escola, como professor de seus alunos. Este ciclo incorpora o anterior, na medida em que é um seguimento do tempo articulado, não excluído, como estruturas de personalidade em formação, estágios de desenvolvimento.

No terceiro ciclo, o retorno à academia, o contato com o professor orientador na universidade, momento de discussão e de expressão, acontece ao final do primeiro, do segundo e do terceiro ciclo. Como mediador, cabe ao professor universitário ser um guia de orientação deste percurso, criando espaços de comunicação pública (CARNEIRO, 2007, 2009), de modo a permitir o uso da fala e a sensibilidade da escuta, mediante as regras dos pressupostos do agir comunicativo.

Nesta etapa final, a narrativa é um recurso em que todo o trajeto é descrito a fim de propor uma interpretação mais próxima da realidade, ao mesmo tempo em que o professor em formação terá conseguido afirmar sua própria identidade

profissional. Para isto, foram convidados os 16 bolsistas e os 4 voluntários do Subprojeto PIBID de Geografia de Pau dos Ferros<sup>1</sup>, no qual atuei como coordenador de área, para participar desta pesquisa. Seis bolsistas e quatro voluntários responderam, livremente, nos meses de junho e de julho<sup>2</sup>.

Como já exposto, assim como o primeiro PIBID, o segundo não contempla a construção da identidade docente. A formação inicial como meta deste programa formativo pode se revelar promissora mediante a tomada de consciência desta constatação. Ao mesmo tempo, se necessita a confluência de aportes teóricos e abordagens metodológicas coerentes com esta demanda formativa.

Nesse âmbito, associa-se a construção da identidade docente ao processo de desenvolvimento da identidade pessoal segundo a teoria habermasiana (HABERMAS, 2016). Esta considera o processo de ampliação do pensar e do agir autônomo mediante a socialização no meio da interação social em cada momento ou estágio com a identidade natural, a identidade de papéis e a identidade do Eu (LIMA, 2012). A própria trajetória escolar dos graduandos e graduandas, portanto, é inserida neste processo e analisada a partir da entrada destes futuros professores e professoras nos cursos de formação.

Logo, desde a escola, quando fomos alunos e alunas na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio a nossa identidade profissional foi

---

<sup>1</sup> O subprojeto PIBID da UERN funcionou com três núcleos, o de Assú, de Mossoró e Pau dos Ferros. Cada núcleo foi composto por 20 alunos, sendo 4 voluntários e os demais bolsistas.

<sup>2</sup> Como se trata de relato de experiência, não houve como passar pelo comitê de ética da instituição, mas tão somente se lançou mão de um acordo comunicativo com os alunos e as alunas. Cada texto onde foram mencionados foi lido por eles e autorizada integralmente à publicação na forma como se apresenta.

posta em origem e movimento. Ela não nasce com a vivência nos subprojetos Pibid. Portanto, a identidade humana e a docente são ambas um processo de construção e reconstrução sinérgico e implicam a internalização de estruturas externas do mundo da vida simbolicamente estruturado, mas ao mesmo a autonomia, isto é, a consciência desta reconstrução.

Assim, na transição da identidade natural da criança para a identidade de papéis do adolescente e do adulto na forma do pensar e do agir pelas convenções sociais, incluídas as suas normas e as leis, encontram-se paralelos com as estruturas normativas de ser professor e, sobretudo, do que é ser um bom professor conforme os padrões esperados e tidos como válidos pela sociedade em cada momento. Todavia, para que uma nova identidade se desenvolva e seja harmonizada com as identificações anteriores, a crescente ampliação da autonomia da pessoa para torna-se um indivíduo se configura como caminho obrigatório para a construção da identidade do Eu pós-convencional. Para Habermas (2016) este paradoxo da identidade se expressa no fato de que somos uma pessoa igual a todas as outras e um indivíduo diferente de todos os outros, resultado, deste modo, a compreensão de que a formação da identidade docente é dependente de processos de socialização e formação em âmbito geral e, especificamente, no contexto de toda a educação formal.

Neste sentido, objetiva-se demonstrar a construção da identidade docente nas experiências formativas no Subprojeto de Geografia no Campus de Pau dos Ferros-RN, a partir da consideração da teoria do agir comunicativo e da metodologia geoetnográfica tendo por base a ideia de reconstrução de imagens pessoais e de mundo.

Para tanto, expõem-se os resultados do formulário online a partir de uma perspectiva objetiva das vivências subjetivas de cada aluno e aluna nos mundos da vida escolar em que atuaram. Na sequência, se discutem os achados valendo-se de nossa interpretação externa, mas já numa perspectiva subjetiva, e da expressão interna dos próprios pibidianos e pibidianas. Por fim, se tece conclusões no sentido de reflexões adicionais sobre as exteriorizações dessas experiências.

### **A facticidade dos resultados ou o mundo objetivo das respostas**

Jurgen Habermas (2012, v. 1), numa perspectiva da pragmática-formal, considera que, com a modernidade, foi possível a diferenciação formal de três mundos diante dos quais nos referenciamos frequentemente em nossa prática comunicativa cotidiana. O mundo objetivo se refere à totalidade dos fatos, o mundo intersubjetivo se refere à totalidade das relações sociais legitimamente reguladas e o mundo subjetivo se refere à totalidade de nossas vivências pessoais.

Por conseguinte, o tratamento objetivo de informações, como as que se dispõem aqui, nos leva a assumir uma atitude determinada em face das coisas que compõem o mundo objetivo. Em vista disso, expõem-se em sequência, os resultados obtidos com o formulário respondido pelos dez pibidianos e pibidianas.

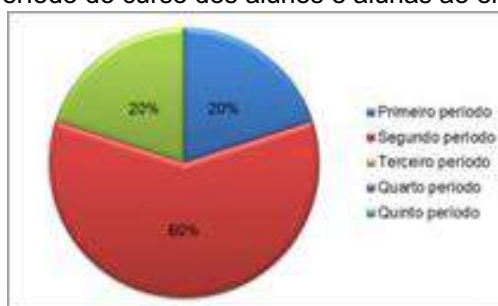
Para tanto, se mantem a ordem das perguntas bem como se optou por titular as figuras com elas. Em relação à última questão, subjetiva, preferiu-se

deixar para a próxima seção, onde se discute os achados a partir de outra atitude, performativa, diante das exteriorizações de vivências que compõem o mundo subjetivo.

Neste sentido, buscou-se saber, primeiramente, se os pibidianos e pibidianas eram bolsistas ou voluntários, assim, foram identificados 6 e 4 respectivamente. A maior presença dos primeiros dentre os que se propuseram a responder revela a diferenciação entre a proporção dos bolsistas e voluntários do próprio programa.

Houve uma presença marcante de alunos que estavam cursando o segundo período da licenciatura (60%) (figura 1). Inicialmente, contava-se com alguns discentes do quinto período, logo que não haviam integralizado 60% da carga-horária. Porém, com a saída de concluintes do curso em 2019 alguns destes passaram a atuar, mediante aprovação em edital, na residência pedagógica.

Figura 1 – Período do curso dos alunos e alunas ao entrar no PIBID



Fonte: Pesquisa via Google Documentos (julho de 2020). Elaboração própria (2020).

Considerando esta “migração” entre os programas formativos, esta situação revelou-se prejudicial para os objetivos do Subprojeto PIBId. Por outro

lado, a presença de alunos e alunas da primeira metade do curso (90%) possibilitou que a inserção no mundo da vida escolar fosse a primeira experiência e, ao mesmo tempo, fundamental em suas trajetórias profissionais.

Logo, dada essa realidade inicial de não contato com a experiência docente na condição de “professor” ou “professora”, essas experiências iniciais possibilitaram a criação da sua identidade com a docência (50%) ou para reforçar a sua identidade docente já previamente existente (50%) (figura 2).

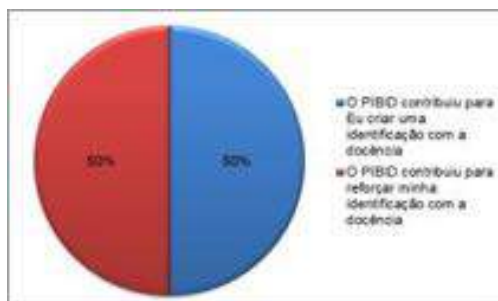
Figura 2 – Nível de identificação, pelos alunos e alunas, com a docência ao entrar no Pibid



Fonte: Pesquisa via Google Documentos (julho de 2020). Elaboração própria (2020).

Os resultados finais, ao término do subprojeto, confirmam esta previsão (figura 3), pois se verificou contribuições tanto para a criação da identificação com a docência (50%) quanto para a manutenção e reforço de sua identificação preexistente (50%).

Figura 3 – Contribuições ao final do subprojeto para a construção da identidade docente



Fonte: Pesquisa via Google Documentos (julho de 2020). Elaboração própria (2020).

Buscando detalhar estas questões anteriores relacionadas aos objetivos do Pibid conforme o edital nº 7/2018, no qual participamos com o subprojeto PIBID de Geografia de Pau dos Ferros, nos itens 2.1 e 2.2 e que tratam dos objetivos.

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

Diante disso, optou-se por um conjunto de seis questões que pudessem abranger todos esses objetivos. Nos gráficos encontram-se a pergunta formulada juntamente com a numeração de sua ordem no questionário.

Esclarece-se que os Incisos III e V foram agrupados mediante suas ligações com a temática formação. Por sua vez, o inciso IV foi separado para enfatizar os temas da inovação e da interdisciplinaridade, pois o subprojeto PIBID de Geografia continha atividades específicas para cada uma.

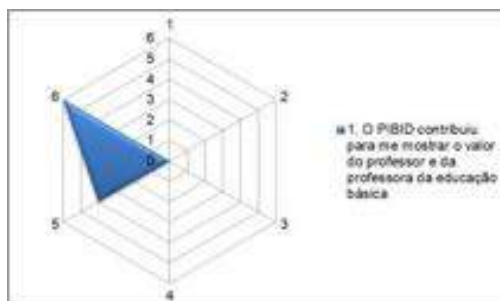
Solicitou-se a cada entrevistado informar o valor que melhor representaria a sua aprendizagem para cada objetivo, em ordem de importância para a sua formação inicial, considerando-se 6 níveis, da menor importância (1) para a maior importância (6). Em cada gráfico de radar, escolhido para demonstração, a numeração no eixo vertical (1 a 6) simboliza a quantidade de respostas. Por sua vez, a numeração (1 a 6) no eixo circular simboliza os níveis de concordância das respostas com as perguntas formuladas para cada objetivo do subprojeto.

Neste contexto, considera-se um sucesso insatisfatório do subprojeto na promoção do objetivo quando as respostas se concentrarem nos níveis 1 e 2; um sucesso parcial quando se concentrarem entre os níveis 3 e 4; e um sucesso satisfatório quando se situarem nos níveis 5 e 6.

Assim, a experiência nas escolas mediadas pelas ações do nosso subprojeto revelou-se como sucesso satisfatório quanto à construção de uma imagem valorativa dos alunos e alunas do Pibid diante do professor e da professora da educação básica, pois em 60% das respostas se verificou no nível 6 e 40% no nível 5 (figura 4).

Figura 4 - Contribuições para a valorização do professor e da professora da educação básica

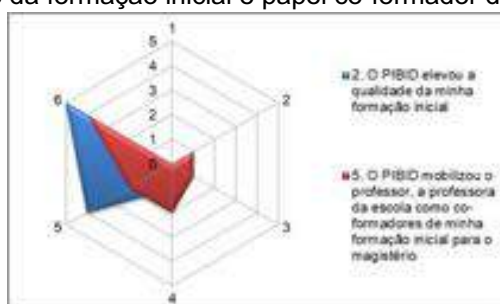




Fonte: Pesquisa via Google Documentos (julho de 2020). Elaboração própria (2020).

A qualidade da formação inicial oferecida pelo Pibid foi avaliada, por sua vez, a partir da consideração conjunta de dois objetivos interligados: o potencial do subprojeto de Geografia e a colaboração do professor e professora supervisores da escola como co-formadores (figura 5). Diferenças importantes foram verificadas, pois, enquanto houve uma indicação de sucesso satisfatório de 90% no primeiro caso, a compreensão dos alunos e alunas se fragmentou bastante no segundo. Assim, verificou-se um sucesso satisfatório de 70%, mas também há a indicação de sucesso insatisfatório (10%) e de sucesso parcial (20%).

Figura 5 – Qualidade da formação inicial e papel co-formador do professor supervisor

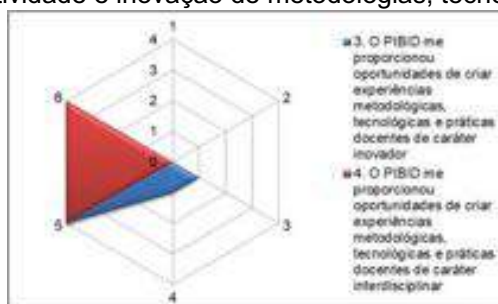


Fonte: Pesquisa via Google Documentos (julho de 2020). Elaboração própria (2020).

Por outro lado, observou-se experiências tecnológicas e práticas

inovadoras com relação à criação de metodologias. Ainda que tenha havido sucessos satisfatórios, tanto no âmbito disciplinar (80%) como no âmbito interdisciplinar (80%), em ambos os casos foram identificadas respostas que atestam sucesso parcialmente satisfatórios (20%) (figura 6).

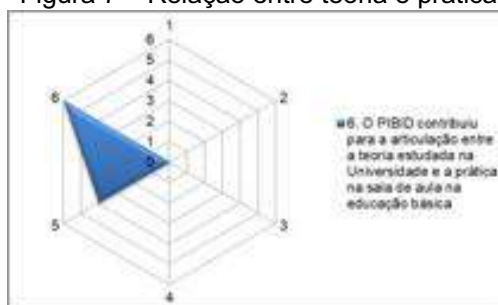
Figura 6 – Criatividade e inovação de metodologias, tecnologias e práticas



Fonte: Pesquisa via Google Documentos (julho de 2020). Elaboração própria (2020).

Estes resultados referentes à dimensão da criatividade podem ser explicados também pela recorrência da relação entre a teoria e a prática, que é ênfase do Pibid e, por conseguinte, do subprojeto. Aqui, demonstrou-se a ocorrência de sucesso satisfatório (100%) (figura 7).

Figura 7 – Relação entre teoria e prática

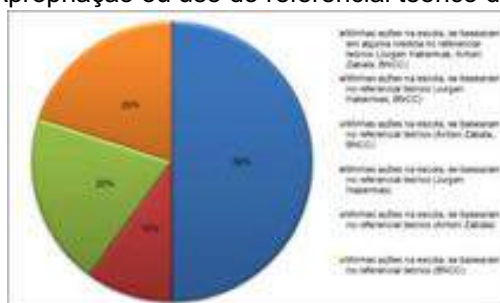


Fonte: Pesquisa via Google Documentos (julho de 2020). Elaboração própria (2020).

Paralelamente, buscando melhor esclarecer essa relação, objetivou-se saber se os alunos e alunas haviam se apropriado teoricamente e na prática nas escolas a partir do conjunto dos referenciais (Jurgen Habermas e sua teoria do agir comunicativo; Antoni Zabala e os conteúdos da aprendizagem em fatos, conceitos, procedimento e atitudes; e a BNCC) ou se algum referencial em particular o havia motivado individualmente.

Verificou-se que apenas 50% conseguiu fazer uso de todos os referenciais empregados. A apropriação ao menos de dois referenciais se revelou proveitosa (30%) e, em menor proporção, apenas um referencial foi empregado (20%) (figura 8).

Figura 8 – Apropriação ou uso do referencial teórico do subprojeto.



Fonte: Pesquisa via Google Documentos (julho de 2020). Elaboração própria (2020).

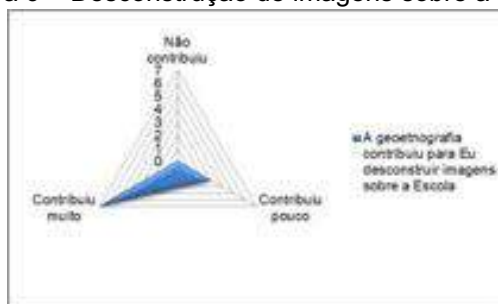
Concomitantemente, do ponto de vista metodológico em relação ao projeto Pibid, buscou-se compreender a experiência formativa por cada aluno e aluna. Para tanto, partiu-se da ideia de reconstrução de imagens perante a escola, o professor ou professora e sobre a turma ou turmas onde atuaram. Utilizou-se do procedimento de níveis de concordância a partir de três

gradações: não contribuiu, contribuiu pouco e contribuiu muito.

Recorda-se, como exposto na metodologia (quadro 2), que o projeto seguiu caminhos sistemáticos para pensar e agir na escola, com o professor ou professora bem como com os alunos e alunas. Ao final da segunda etapa, avaliou-se o reforço ou dissolução de autoimagens e de imagens formuladas por terceiros; ao final da quarta etapa, avaliou-se o reforço ou dissolução do autossaber e do saber de outros, mediante a vivência. Por fim, ao final da sexta etapa, avaliou-se a realidade escolar pelo Eu autônomo em narrativa, isto é, as conclusões que reforçaram ou dissolveram as imagens ou os saberes sociais produzidos.

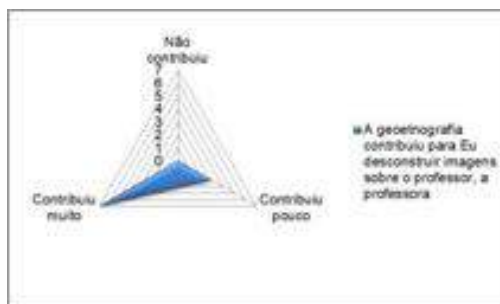
Diante disso, se verificou a desconstrução de imagens sobre a escola (70%) (figura 9), sobre a imagem que possuíam para os professores e professoras (70%) (figura 10), assim também para os alunos em maior proporção (90%) (figura 11).

Figura 9 – Desconstrução de imagens sobre a escola



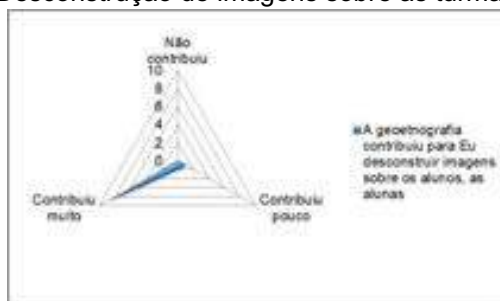
Fonte: Pesquisa via Google Documentos (julho de 2020). Elaboração própria (2020).

Figura 10 – Desconstrução de imagens sobre os professores e professoras da escola



Fonte: Pesquisa via Google Documentos (julho de 2020). Elaboração própria (2020).

Figura 11 – Desconstrução de imagens sobre as turmas das escolas



Fonte: Pesquisa via Google Documentos (julho de 2020). Elaboração própria (2020).

De modo geral, depreende-se, pelos resultados apresentados, que aprendizagens importantes ocorreram. Estes achados quantitativos, entretanto, precisam ser precisados na perspectiva qualitativa de modo a se apresentar com melhor compreensão.

Diante disso, se procede a uma discussão desses resultados inserindo-os em paralelo com a última questão, de ordem estético-expressiva, e que foi solicitada na forma de uma autoavaliação por cada aluno ou aluna do subprojeto Pibid.

## Diagnóstico crítico e compreensões identitárias pela ótica externa e pela

## ótica interna

Procedo a uma compreensão identitária da questão a partir da minha própria ótica a qual chamarei de externa, pois, ainda que tenha participado, vivenciado e experienciado os mesmos mundos da vida escolar de cada pibidiano e cada pibidiana, seus mundos subjetivos ou a totalidade de suas experiências não podem ser captadas em totalidade a não ser por si próprios. Chamarei, então, a perspectiva interna de ótica identitária da questão, a partir dos relatos dos próprios pibidianos e pibidianas.

O subprojeto Pibid de Geografia incorporou, mediante o uso da teoria do agir comunicativo, a valorização da dimensão intersubjetiva para a formação docente, de tal modo que, a partir dela, a dimensão subjetiva pudesse ser de igual medida valorizada. Neste contexto, interpretaram-se as demandas da Base Nacional Comum Curricular em torno da ideia de competências socioemocionais. Assim, propus como última questão para esta pesquisa:

Por fim, peço que se expresse! Fale com o coração, a emoção, mas também com a razão, o pensamento. 1. Considere todas as questões que você respondeu; 2. Elabore um texto sobre seu processo formativo, diga o que gostaria de dizer; 3. Por último, conclua, mostre que você se identificou ou não, se reforçou ou não, em ser professor ou ser professora a partir do Pibid.

Partiu-se da concepção que a nossa identidade se forma no meio da intersubjetividade (HABERMAS, 2016). O uso comunicativo da linguagem, para diferenciar do seu mero uso cognitivo, tem um papel central neste processo, pois é por meio da sua função de socialização que se garante a estruturação simbólica do Ser. Por isso, o fortalecimento da escola como um espaço público

comunicativo (CARNEIRO, 2007) relacionado à própria consideração da natureza comunicativa do espaço (CARNEIRO, 2009) tem por consequência o fortalecimento da competência interativa e da competência comunicativa. Neste processo a pessoa se torna, sempre mais, autônoma. M. A, como costumava chamar Marisa Alana durante o período do subprojeto, nos possibilita compreender estas dimensões a partir do seu próprio processo:

Um dos grandes prazeres dentro do programa era a forma como os meus alunos do programa se sentiam *livres para conversar* dentro e fora da sala de aula, isto por muitas vezes facilitou *minha capacidade de expressão* dentro da sala de aula, tanto eles como eu me sentia mais aberta a esta nova experiência.

O agir comunicativo não pode se realizar no meio pela violência. Logo, é preciso liberdade diante das coerções impostas nos contextos de ação de fala. Esta liberdade, por sua vez, é garantia da própria autonomia das pessoas diante de suas coerções internas, como a vergonha, a timidez, o medo de falar, o olhar do outro.

Em todo caso, práticas escolares e de sala de aula voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa podem suprir patologias emocionais dessa natureza. É de Bel ou M. I. como chamava Maria Isabel, uma clara demonstração disso:

Ao entrar no PIBID, senti muita *insegurança*, pois seria minha primeira experiência em sala de aula. Um ambiente em que sempre tive presente, mas enquanto aluna; porém naquele momento, era ao contrário, estava iniciando uma nova experiência como futura professora, uma nova etapa e um desafio que só o *PIBID me proporcionou vencer* com muitos altos e baixos durante esse período. (grifo nosso).

Insegurança e medo são emoções presentes neste grupo de jovens

aprendizes à docência. Esta realidade emocional é compreensível, pois conforme o edital nº 2/2020 da CAPES/MEC, o Pibid deve incluir alunos e alunas que integralizaram, no máximo, 60% da carga horária regimental do curso, conforme os requisitos para participar.

A presença marcante de alunos que estavam cursando o segundo período da licenciatura é, portanto, resultado destes requisitos. Todavia, a saída de alunos veteranos para compor o núcleo do subprojeto da Residência pedagógica é uma realidade, notada também em outros subprojetos de outros cursos e de outras instituições, que aparece como negativa para o funcionamento e, conseqüentemente, para a formação inicial no âmbito do Pibid, pois não se garante a permanência por um período adequado de experiências.

Ao ingressar no curso de geografia, metade dos pibidianos e pibidianas não tinham identificação com a docência, como anteriormente exposto, enquanto outros desenvolveram esta identificação após o ingresso em outras experiências diversas, o que pode se relacionar com as disciplinas ou com as atividades práticas, por exemplo. Porém, como atestam os resultados finais, ao saírem do subprojeto, o Pibid contribuiu de algum modo tanto para a criação quanto para a manutenção e o reforço da identificação deles e delas com a docência.

A mais representativa demonstração foi revelada por G. V., o Gabriel Victor, aluno alegre, entusiasmado e preocupado:

Pelo fato de o curso de Geografia não ter sido a minha primeira opção, muitas vezes eu pensava que eu não iria gostar de assumir uma sala de aula, mas o PIBID me ajudou muito a me descobrir como professor, a profissão que *hoje bato no peito e afirmo que quero ser o melhor professor desse mundo.* (grifo nosso)

Não têm sido poucos os relatos como este de G. V., assim também a



maioria dos alunos e alunas que escolhem a licenciatura em Geografia de nosso Campus tem nela uma opção secundária, que é uma realidade agravada pela troca a partir de 2015 do vestibular pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) na Instituição. Ainda assim, a formação é um processo e a identificação também.

A vida está sempre em movimento. Neste sentido, reconstruções dessa natureza exigem a consideração de muitos âmbitos de ação interligados. Importante, neste sentido, foi a construção de uma imagem valorativa da maioria dos alunos e alunas do Pibid (60%) diante do professor e da professora da educação básica, ainda que, como foi possível atestar, permaneceu uma imagem não totalmente positiva (40%). A atitude natural, mediante experiência pessoal em nosso curso, é que os alunos e alunas, mesmo ao chegarem ao estágio curricular supervisionado, ainda nutrem visões extremamente negativas sobre a docência, chegando-se ao extremo da culpabilização.

Todavia, compreende-se que identidade docente não se inicia apenas com a chegada à universidade, mas, em retrospectiva semelhante à formação da identidade pessoal, aquela se forma também a partir de nossas experiências enquanto alunos e alunas na educação infantil e na educação básica. Sergio Domiciano é bastante enfático ao afirmar que a sua participação no Programa Institucional de Monitoria, onde atuou por um semestre, não se compara a sua participação no Pibid. Porém, ele retrocede até o ponto de origem, buscando suas raízes identitárias:

*Mas, demarcando o início da identidade docente, esta se iniciou, tenho pensado, ainda quando aluno na educação básica, quando ajudava minhas professoras, escrevendo no quadro a giz, por exemplo. Às vezes, com a professora de Inglês, eu copiava a atividade ou texto no quadro para a turma, e ela no meu caderno. Isso pra mim era prazeroso. (grifo nosso).*

Por outro lado, esta relativa valorização positiva se soma também com a compreensão fragmentada dos pibidianos e das pibidianas quanto ao papel de co-formador do professor supervisor ou da professora supervisora, pois 70% reconheceram que, mesmo diante de diversas dificuldades que se verificam para suas atuações em programas desta natureza, este papel foi relevante.

Neste sentido, são exemplares as palavras de Silvia Helena, a professora Helena, carinhosamente assim a chamei por sua doçura que me lembrava aquela figura angelical e tão presente na minha infância e na de tantas outras, da novela Carrossel:

*Acredito que um bom professor é feito de experiências, sejam elas boas ou ruins, e não posso deixar de dizer que tive as melhores. Fiz amizades com alunos, recebi elogios, consegui, na maioria das vezes, alcançar meus objetivos em atividades lúdicas na sala de aula. Mas como consegui? Passando pela negação, pelos maus bocados ao decorrer do tempo, e aprimorando o que há de mais importante que é o emocional. (grifos nossos).*

Ter a consciência do que é ser professor ou professora em muitas escolas públicas do Brasil não é a mesma coisa que tê-la vivendo-a. Certamente, a experiência viva de saber que o aprimoramento, a capacitação constante, a competência emocional, se constituem caminhos notáveis desta profissão que, diferente de outras, possibilita a amizade e a esperança pelas coisas boas ou pelas coisas ruins.

Dentre estas dificuldades, encontra-se, para o contexto espacial de inserção do subprojeto Pibid de Geografia, a disponibilidade de tempo<sup>3</sup> e de

---

<sup>3</sup> O professor supervisor trabalha em dois turnos na mesma escola. A professora supervisora trabalha em dois turnos numa escola de tempo integral. Em ambos os casos, há uma carga-horária excessiva em termos de turmas.

recursos disponíveis para a criação de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas inovadoras durante as aulas. Logo, os resultados satisfatórios, tanto no âmbito disciplinar quanto no âmbito interdisciplinar, 80% em ambos estão diretamente relacionados, nesta questão em particular, à disponibilidade de tempo dos bolsistas e voluntários, na forma de 32 horas de dedicação, conforme as portarias e editais do Pibid.

Como demonstração deste encarar as situações, Mary, assim chamava a Maria Neta, sempre sorridente, amorosa e esperançosa com o que faz e a partir de suas experiências com a utilização de jogos e tecnologias digitais, expressou-se assim: “tenho certeza que vou conquistar cada vez mais os meus alunos e, sem dúvida, irá ter a prática dos jogos como forma de aprendizado em sala de aula”. Além disso, acrescenta-se a existência de recursos financeiros alocados para a compra de materiais, assim como também a utilização de recursos próprios disponíveis na universidade.

Paralelamente, estes resultados na dimensão da criatividade se explicam pela adequada relação entre a teoria e a prática tomadas não apenas na forma de aplicação, mas desde sempre, no sentido de que a teoria é prática e a prática é teórica. Ainda que apenas 50% conseguiram fazer uso de todos os referenciais empregados, e 30% ao menos de dois, a maioria, portanto, conseguiu realizar suas atividades com um sentido claro e amparado.

Do ponto de vista metodológico, a Geoetnografia possibilitou desenvolver as ações do subprojeto mediante etapas ascendentes e sistemáticas de reconstrução de imagens, em que se permitisse a desconstrução de imagens sobre a escola, sobre os professores e professores, assim como sobre os alunos em maior proporção.

Estas reconstruções se revelam na passagem de imagens negativas para imagens positivas. Assim, percepções sobre a falta de recursos e de infraestrutura; aulas expositivas, enfadonhas e cansativas; turmas barulhentas e indisciplinadas povoam o imaginário, ainda hoje, de nossos futuros professores e professoras.

As palavras de Paula Ravenna são exemplares em relação a este fato:

Assim que fui aprovada para integrar o corpo discente do subprojeto, tive muitas preocupações, pois ainda não tinha tido uma oportunidade de me introduzir numa instituição pública. Então, não sabia o que poderia me esperar, tanto em relação à coordenação pedagógica, como aos alunos e demais funcionários. *Confesso que, na minha primeira observação, fiquei um pouco assustada com a turma*, pois eles eram muito elétricos, impedindo, na maior parte do tempo, a professora ministrar a aula planejada. (grifos nossos).

Habermas (2012, v. 2) considera que, no mundo subjetivo, nossos atos de fala se referem à veracidade de nossas vivências e podem ser compreendidos e aceitos. Percebe-se a expressão de sinceridade, a sua confissão, e de medo nas palavras de P. R. (costumava chamar os alunos e alunas, de forma amigável, por suas iniciais) que denotam a expressão emocional presente neste momento.

No entanto, o estar lá com seu corpo e com sua personalidade, vivenciando a escola em sua totalidade, em tempo permitiu à P. R. reconstruções importantes associadas aos modos de pensar e de emocionar:

Porém, com o passar dos encontros, fui *percebendo uma postura melhor dos alunos* em relação às aulas, principalmente depois que eu e minha dupla passamos a atuar de maneira mais ativa, contribuindo para a construção dos conhecimentos geográficos e pedagógicos desses estudantes. (grifos nossos).

As percepções são seletivas e podem nos enganar. Como foi almejado pela metodologia geoetnográfica, portanto, constatou-se que, entre a terceira etapa ou o chegar lá na escola, a primeira observação, e a quarta etapa ou o estar lá vivenciando este mundo, as percepções se alteraram significativamente.

Mediante isso, como já exposto, a nossa proposta formativa foi a de promover aprendizagens no campo profissional e na dimensão pessoal por via linguagem comunicativa na forma da construção de entendimentos que pudessem se revelar como desenvolvimento integral. Captando bem este interesse técnico e emancipatório, Mirela, a flamenguista, a goleira nos momentos de lazer, a alegria em pessoa bem o expressa:

O projeto garante uma porta de entrada para aqueles que querem seguir a docência e também para aqueles que buscam o entendimento do ser professor. Com isso, temos o programa como ferramenta importantíssima para fomentar e instigar o graduando logo nos períodos iniciais do curso, o que fará que ele se certifique da carreira docente. Portanto, o PIBID é importante para a *certificação de ser professor, de ser também pessoa*.

Ainda neste âmbito, W. V, como chamava o Wellington Vinicius, o roqueiro, sempre antenado e o compromisso em pessoa ao se apropriar dos fundamentos do agir comunicativo, conseguiu captar o sentido da utilização da fala como mecanismo do entendimento mútuo: “Tal teoria ajudou muito na própria comunicação entre os pibidianos, que, embora tenha se mostrado difícil no início (as próprias desavenças ajudam para futuros laços), acabou se consolidando com muita “camaradagem” no final” (grifo nosso). Todo entendimento no sentido da obtenção de acordo sobre as pretensões de validade de atos de fala é difícil. A sua manutenção também, pois os consensos se revelam sempre provisórios, trata-se mais de processos que de fatos.

Ainda assim, encontrar-se é constituir-se como uma existência. Não ser professor num primeiro momento e ser professor num segundo não simboliza apenas um processo que transcorreu, mas também uma realidade que se tornou “objetiva”, ainda que uma realidade “ôntica” por sua presença na subjetividade de cada pessoa. Deste modo, finalizo esta interpretação pela perspectiva interna de nosso roqueiro:

De maneira geral, O PIBID, como um todo, se mostrou muito prazeroso para mim, com momentos inesquecíveis, sejam eles difíceis, quando tivemos que trabalhar bastante, até os momentos de alegria, que houve muitos. Aqui eu não considero somente os momentos em sala de aula, mas as reuniões na base<sup>4</sup>, na escola, as novas amizades, momentos simples, mas que já posso chamá-los de verdadeiras aventuras, dos quais me lembro muito dos eventos em outras cidades, como as apresentações de trabalhos, o próprio evento do PIBID na UERN, onde tivemos que trabalhar bastante, mas ao final, representou aquela típica cena nos finais de filmes de ação e aventura onde todos se juntam para rir dos momentos difíceis. *Tamanha experiência, desde a construção do diagnóstico até a gincana de socialização e troca de livros, já se encontram nos meus momentos de nostalgias.* (grifos nossos).

Todas essas exteriorizações do saber transformado, aprendido, por nossos pibidanos e pidianas, demonstram a partir da perspectiva interna, mas também externa, a construção da identidade docente nas experiências formativas no Subprojeto de Geografia do Campus Avançado de Pau dos Ferros, RN, a partir da consideração da teoria do agir comunicativo e da metodologia geoetnográfica.

## CONCLUSÕES

A formação inicial como meta do PIBID se revela promissora quando

---

<sup>4</sup> Refere-se às reuniões de segundas-feiras à noite na sala do Grupo de Estudos e Pesquisas em Espaço, Ensino e Ciências Humanas (GEPEECH).

relacionada com a formação da identidade docente. Para tanto, deve-se lançar mão de aportes teóricos e de abordagens metodológicas coerentes entre si. O objetivo de demonstrar a construção da identidade docente nas experiências formativas no Subprojeto de Geografia no Campus de Pau dos Ferros, a partir da teoria do agir comunicativo e da metodologia geoetnográfica confirma esta afirmação.

Desenvolvido em etapas que seguem da imaginação, passando pela vivência e finalizando com as análises e as contribuições sociais, a metodologia se vê potencializada pela consideração das reconstruções de imagens, percepções, saberes mediante processos racionais de formação. A teoria habermasiana do agir comunicativo ao valorizar a linguagem e as relações intersubjetivas permite compreender que a identidade docente antecede e segue a própria formação pessoal.

A identidade é uma construção social que leva da pessoa ao indivíduo, isto é, de alguém que pensa e age inicialmente a partir de referenciais sociais e durante o processo da vida pode vir a falar e agir com base em sua própria consciência.

Este processo se entende como autonomia de pensamento e de ação e revela como a formação profissional não pode acontecer apenas nos parâmetros de regras técnicas, da competência técnica, mas deve considerar, também, a dimensão subjetiva da formação do Eu. Identidade docente e formação docente devem ser pensadas, portanto, em interação.

## Referências

BRANDO, Fernanda da Rocha; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. Investigação sobre a identidade profissional em alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Ciênc.**

369

educ. (Bauru), Bauru, v. 15, n. 1, p. 155-173, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132009000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132009000100010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 06 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nº 239, quinta-feira, 13 de dezembro de 2007, p. 39. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pibid.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf). Acesso em: 09/11/2020.

BRASIL. Presidência da República Brasil. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 25 jun. 2010, p. 4. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso em: 09 nov. 2020.

BRASIL. Ministério Da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013. **Diário oficial da União**, nº 140, terça-feira, 23 de julho de 2013, p. 11. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=23/07/2013&pagina=11>. Acesso em: 09 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 7/2018. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Chamada pública para apresentação de propostas. Disponível em: <https://pibid.ufba.br/edital-072018-capes-pibid>. Acesso em: 09 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, 19 dez. 2019. Edição 245, Seção 1, p. 111. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em: 09 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 115-119, com incorreção. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3001/republicada-resolucao-cne-cp-n-2>. Acesso em: 09 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 2/2020. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à



Docência – PIBID. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: 09 nov. 2020.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. A produção social pública dos lugares numa perspectiva comunicativa como contraponto à produção social privada. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE AS GEOGRAFIAS DA VIOLÊNCIA E DO MEDO: “Por uma geografia sem cárceres públicos ou privados”. 1., 2007, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2007. 1 CD-ROM.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Educação pública, cidadania espacial e agir comunicativo. In: SEMANA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DE PAU DOS FERROS. 6, 2008, Pau dos Ferros. **Anais...** Pau dos Ferros: Queima Bucha, 2008. p. 1458-1464.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. A natureza do espaço numa perspectiva comunicativa ou pública. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 29, n. 1, p. 33-46, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/bgg/article/viewFile/4959/5370>. Acesso em: 14 ago. 2020.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Contemporary challenges of teaching education: communicative competence and universal Geoethics principles. **Terræ Didática**, v. 15, p. 1-11, e19035, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8655111>. Acesso em: 14 ago. 2020.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Geoetnografia, agir comunicativo e formação docente no estágio curricular supervisionado. In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; SILVEIRA, Éderson Luís. (Org.). **EDUCAÇÃO: entre saberes, poderes e resistências**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. p. 380-398.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre; PAIVA, Amanda Santos de Queiroz Oliveira. Filosofia e ciências humanas: olhares a partir da teoria de Habermas. In: SANTOS, Ivanaldo. **Filosofia e ciências humanas: teorias e problemas**. (Org.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017, p. 17- 29. Disponível em: <http://www.editorafi.org>. Acesso em: 14 ago. 2020.

HABERMAS, Jürgen. Trabalho e interação: notas sobre a filosofia do espírito de Hegel em Iena. In: HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 2009. p. 11-43.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. v. 1.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. v. 2.

HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico.** São Paulo: Editora Unesp, 2016.

ILLERIS, Knud. Uma compreensão abrangente da aprendizagem humana. *In:* ILLERIS, Knud. **Teorias contemporâneas da aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 15-30.

JARVIS, Peter. Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu. *In:* ILLERIS, Knud (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 31-45.

LIMA, Aluísio Ferreira de. Acepções de identidade na obra de Jürgen Habermas: subsídios para uma psicologia social criticamente orientada. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n.2, p. 253-262, 2012. Disponível de: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-71822012000200002&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-71822012000200002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 09 nov. 2020.

MORAIS, Vitória Régia de Oliveira Moura; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. A pedagogia da ação comunicativa na prática da educação profissional. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 6., 2019, Fortaleza. **Anais...** Campina Grande, Realize Eventos Científicos e Editora, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHWERZ, Roseli Constantino et al . Considerações sobre os indicadores de formação docente no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v.31, e20170199, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072020000100515&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072020000100515&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 06 ago. 2020.

SOUZA, Âgela Fagna Gomes de. Saberes Dinâmicos: o uso da etnografia nas pesquisas Geográficas Qualitativas. *In:* GLAUCIO, José Marafon; RAMIRES, Julio Cesar de Lima; RIBEIRO, Miguel Angelo; PESSÔA, Vera Lucia Salazar (Org.). **Pesquisa qualitativa em Geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas.** Rio de Janeiro: ed. UERJ, 2013. p. 55-68.

SOUZA, Anny Catarina Nobre de; BARROS, Vinicius Freitas; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. O projeto político-pedagógico escolar e a formação docente em geografia. *In*: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Maria Kélia da; SILVA, Francisca Natália da; MELO, Maria de Fátima da Silva; MORAIS, Maquélia Emília de; PEREIRA, Brena Kesia Costa. **Anais do III Encontro Nacional Ensino Interdisciplinaridade / II Seminário de Avaliação de cursos de Pedagogia: Base curricular, saberes, culturas e ciências: construção do currículo interdisciplinar na escola – 08 a 10 de maio de 2019.** Mossoró: Edições UERN, 2019. p. 207-216.

SOUZA, Sérgio Domiciano Gomes de; HENRIQUES, Diogenys da Silva; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Formação docente em geografia e escola de tempo integral: uma abordagem geoetnográfica. *In*: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Maria Kélia da; SILVA, Francisca Natália da; MELO, Maria de Fátima da Silva; MORAIS, Maquélia Emília de; PEREIRA, Brena Kesia Costa. **Anais do III Encontro Nacional Ensino Interdisciplinaridade / II Seminário de Avaliação de cursos de Pedagogia: Base curricular, saberes, culturas e ciências: construção do currículo interdisciplinar na escola – 08 a 10 de maio de 2019.** Mossoró: Edições UERN, 2019. p. 240-248.

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

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Subprojeto PIBID Geografia UERN: Geografia escolar: cultura, cidadania e formação docente.** Mossoró: UERN, 2018. Aprovado em edital conforme a Portaria nº 07/2018 – CAPES programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID detalhamento do subprojeto.

## Agradecimentos

Agradeço o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, mediante a concessão de Bolsa como Coordenador de Área entre agosto de 2018 e janeiro de 2020.

Igualmente, agradeço aos alunos e alunas que muito gentilmente participaram dessa pesquisa como colaboradores.

Por fim, agradeço à profa. Dra. Andreza Tacyana Felix pela leitura crítica.

**DO GAMÃO AO GAMÃO TRIGONOMÉTRICO**  
**FROM GAMON TO TRIGONOMETRIC GAMON**  
**DE BACKGAMMON AU BACKGAMMON TRIGONOMÉTRIQUE**

*Alessandra Arcanjo Lisboa de Oliveira*  
alessandraarcanjo82@gmail.com  
Licencianda em Matemática (UFRPE)

*Elisângela Bastos de Mélo Espíndola*  
elisangela.melo@ufrpe.br  
Doutora em Educação (UFRPE)  
Professora do Departamento de Educação (UFRPE)

*Eudes Mendes Barboza*  
eudesmendesbarboza@gmail.com  
Doutor em Matemática (UFRPE)  
Professor do Departamento de Matemática (UFRPE)

*Laura Celeste Melo de Souza*  
laurac.melosouza@gmail.com  
Licencianda em Matemática (UFRPE)

*Luciana Gonçalves de Lima*  
lucianagoncalvesdelimas@gmail.com  
Licencianda em Matemática (UFRPE)

**RESUMO**

O jogo Gamão Trigonométrico, como produto educacional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)<sup>1</sup>, foi desenvolvido na parceria entre professores e estudantes da universidade (grupo de pesquisa Laboratório Científico de Aprendizagem, Pesquisa e Ensino - LCAPE) e de uma escola pública da rede estadual de Pernambuco. No processo de construção desse jogo, tomamos por norte teórico-metodológico pressupostos da Abordagem Instrumental e da Teoria Antropológica do Didático. O Gamão Trigonométrico é composto por uma variedade de tarefas e técnicas

---

<sup>1</sup> Programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

relacionadas ao tema Razões Trigonométricas, além de ocasionar a mobilização de várias habilidades cognitivas. Dentre os resultados, apresentamos alguns elementos de sua gênese instrumental, por bolsistas do Pibid, além do relato de alguns estudantes do ensino médio acerca de seu primeiro contato com esse jogo.

**Palavras-chave:** Abordagem Instrumental. Razões Trigonométricas. Gamão. Teoria Antropológica do Didático.

### **ABSTRACT**

The Trigonometric Backgammon game, as an educational product of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (Pibid, in the Portuguese acronym), was developed in a partnership between university professors and students from the research group Scientific Laboratory of Learning, Research and Teaching (LACAPE), and students and teachers from a public school of the state of Pernambuco. To build this game, we used theoretical and methodological guidelines from the Instrumental Approach and the Anthropological Theory of Didactics. The Trigonometric Backgammon is composed of a variety of tasks and techniques related to the Trigonometric Ratios and mobilizes several cognitive skills. Among the results, we present some elements of its instrumental genesis, by students sponsored by the Pibid, besides the report of some high school students about their first contact with this game.

**Keywords:** Instrumental Approach. Trigonometric ratios. Backgammon. Anthropological Theory of Didactics.

### **RESUMÉ**

Le jeu Backgammon Trigonométrique, en tant que produit pédagogique du Programme Institutionnel de Bourses d'Initiation à l'Enseignement (Pibid), a été développé en partenariat avec des professeurs d'université et des étudiants (groupe de recherche Laboratoire scientifique pour l'apprentissage, la recherche et l'enseignement - LACAPE) et d'une école publique dans l'état de Pernambuco. Dans le processus de construction de ce jeu, nous prenons comme base théorique-méthodologique les idées de l'approche instrumentale et de la théorie anthropologique du didactique. Le Backgammon Trigonométrique est composé d'une variété de tâches et de techniques liées au thème des raisons trigonométriques, en plus de provoquer la mobilisation de diverses compétences cognitives. Parmi les résultats, nous présentons quelques éléments de sa genèse instrumentale, par les boursiers Pibid, en plus du rapport de certains élèves du lycée sur leur premier contact avec ce jeu.

**Mots-clés:** Approche instrumentale. Rapports trigonométriques. Backgammon. Théorie anthropologique du didactique.

## INTRODUÇÃO

Historicamente, existem indícios de que o jogo Gamão foi praticado na antiguidade pelos egípcios com o nome de *Senet*. Na Mesopotâmia o praticavam com a designação *Jogo Real de Ur*. Os antigos romanos o jogavam como *Ludus duodecim scriptorum* (jogo das doze linhas). No caso dos antigos persas, ele teria sido jogado com o nome de *Nard*. Independente das várias versões sobre sua origem, reconhece-se que esse jogo foi praticado nos palácios e cortes dos mais variados povos, em diversas civilizações, caindo na graça de reis e imperadores, praticado por exércitos e plebeus (AITH, 2018). Segundo Silva (2003), o Gamão difundiu-se por toda a Europa, onde fora introduzido no ano I a.C., atravessando séculos, com diversas denominações. Por exemplo, na Espanha, ele é conhecido como *Tablas Reales*.

A difusão do Gamão no Brasil é atribuída aos primeiros navegadores portugueses e também aos hábitos da corte, como nos relata Setúbal (2019, p. 81): “[...] D. Leopoldina, à hora cálida, sentada debaixo do toldo, no tombadilho, cercada das suas camareiras e damas, deliciava-se em jogar Gamão com D. Francisca de Castelo Branco. E que urbanidade! [...]”. Outro fator de difusão da prática do Gamão no Brasil é atribuído à imigração de povos de países árabes (AITH, 2018). Que o adquiriram com a expansão do Império Islâmico, quando conquistou a Pérsia (país de jogadores do *Nard*).

Em nosso caso, apresentamos o Gamão Trigonométrico, concebido no seio do Pibid e do LACAPE - UFRPE, com o propósito didático de favorecer o desenvolvimento da habilidade proposta na Base Nacional Comum Curricular:

EM13MAT308 – “Aplicar as relações métricas, incluindo as leis do seno e do cosseno ou as noções de congruência e semelhança, para resolver e elaborar problemas que envolvem triângulos, em variados contextos” (BRASIL, 2018, p. 536).

Ademais, neste trabalho, pomos em relevo o processo de transformação do Gamão (um artefato)<sup>2</sup> ao Gamão Trigonométrico (um instrumento para o ensino de razões trigonométricas. De uma parte, por aspectos da gênese instrumental desenvolvida por bolsistas de iniciação à docência. De outra parte, pelas tarefas e técnicas matemáticas propostas nesse jogo, no sentido atribuído pela Teoria Antropológica do Didático (CHEVALLARD, 1999).

Com efeito, a seguir refinamos o quadro teórico-metodológico adotado no presente trabalho, antes de apresentamos o Gamão Trigonométrico e algumas considerações sobre seu uso em sala de aula.

### **Abordagem instrumental e orquestração instrumental**

Segundo Rabardel (1995), um instrumento é uma entidade mista formada por dois componentes: de uma parte, um artefato, material ou simbólico, produzido para o sujeito ou para outros; de outra parte, um ou mais esquemas de utilização associados ao artefato.

Um esquema de utilização comporta “esquemas de uso; esquemas de ação instrumentada e, se o sujeito está inserido em atividades coletivas, um esquema de atividade coletiva instrumentada” (IGNÁCIO, 2018, p. 27). A referida

---

<sup>2</sup> Na abordagem instrumental, um artefato pode ser um meio material, como um martelo, uma enxada, ou um meio simbólico, como uma linguagem simbólica (linguagem algébrica, símbolos vetoriais etc.) (RABARDEL, 1995).

noção de esquema é baseada em Vergnaud (1990), ou seja, uma organização invariante de comportamentos para classes de situações.

Rabardel (1995), discorre que a passagem de um artefato a um instrumento, é fruto de uma gênese instrumental desencadeada por dois processos imbricados: instrumentação e instrumentalização.

A instrumentação (orientada para o sujeito): tem relação ao surgimento e evolução de esquemas de utilização e da ação instrumental. [...] um processo pelo qual as especificidades e as potencialidades de um artefato vão condicionar as ações de um sujeito para resolver um dado problema e a instrumentalização (orientada para o artefato): tem relação com o enriquecimento das propriedades do artefato. [...] um processo pelo qual o sujeito modifica, adapta ou produz novas propriedades, personalizando o artefato de acordo com suas demandas (ABAR; ALENCAR, 2013, p.354).

No nosso caso, o processo de transformação do artefato (Gamão) em um instrumento para o ensino de razões trigonométricas (Gamão Trigonométrico); como já foi dito, dentre outros procedimentos, teve a inserção de tarefas matemáticas relacionadas a esse tema à luz da Teoria Antropológica do Didático (TAD) (CHEVALLARD, 1999).

Particularmente, a noção de orquestração instrumental (OI) (TROUCHE, 2004; DRIJVERS et al., 2010) diz respeito a como os professores pensam em acompanhar o processo de apropriação de artefatos pelos estudantes no contexto do ensino.

Metaforicamente, em uma OI, o cenário educativo é comparado a uma orquestra. “O professor, comparado ao maestro, decide os cenários, recursos, situações e dinâmicas, comparado a escolha de distribuição física, partituras e os instrumentos que os instrumentistas (comparado aos estudantes) irão tocar” (LUCENA; GITIRANA, 2015, p. 3).



Uma OI é formada essencialmente por três componentes: configuração didática, modo de exploração e desempenho didático. A configuração didática é geralmente prevista antes da aula do professor (relacionada ao ambiente de ensino e os artefatos envolvidos nele). O modo de exploração se refere a forma como o professor decide explorar uma configuração didática visando atender suas intenções didáticas. O desempenho didático revela a viabilidade da orquestração desenvolvida.

### **Considerações sobre a Teoria Antropológica do Didático (TAD)**

A TAD (CHEVALLARD,1999) oferece ferramentas que possibilitam desvelar as organizações matemáticas e didáticas usuais em instituições no trabalho com os objetos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, o conjunto composto por essas organizações (matemáticas e didáticas) é um patrimônio da instituição escola, da instituição livro didático de matemática, da instituição professor, dentre outras.

A noção de *praxeologia* matemática ou organização matemática é instituída com base nos tipos de tarefas (T) a serem realizadas por meio da técnica ( $\tau$ ), que, por sua vez, é explicada e legitimada por elementos tecnológicos ( $\theta$ ), justificados e esclarecidos por uma teoria ( $\Theta$ ). A *praxeologia* [T,  $\tau$ ,  $\theta$ ,  $\Theta$ ] formada por esses quatro componentes articula um bloco prático-técnico [T,  $\tau$ ], designando o saber-fazer, que consiste da associação entre certo tipo de tarefa e uma determinada técnica, e um bloco tecnológico-teórico [ $\theta$ ,  $\Theta$ ], designando o saber, resultado da articulação entre a tecnologia e a teoria (ARAÚJO, 2009).

Como toda organização *praxeológica*, uma organização didática se articula em tipos de tarefas, técnicas, tecnologias e teorias. Dentro dessa organização, destacam-se tipos de situações, que são chamadas de momentos de estudo ou momentos didáticos. A seguir, explicitamos os procedimentos

metodológicos efetivados na concepção do Gamão Trigonométrico, sobretudo, voltados para o bloco prático-técnico [T,  $\tau$ ] da *praxeologia* matemática em tela; ou seja, acerca do tema Razões Trigonométricas.

## Metodologia

O Gamão Trigonométrico foi desenvolvido no Pibid, no período letivo de 2018.2 a 2019.2, no cenário do LCAPE (UFRPE) e de uma escola pública da rede do Estado de Pernambuco, localizada no município de Camaragibe: Escola Estadual Ministro Jarbas Passarinho.

Na figura a seguir, pode ser vista a organização metodológica do trabalho de concepção e de utilização do Gamão Trigonométrico no contexto escolar.

Figura 1 - Organização metodológica



Fonte: Autoria própria.

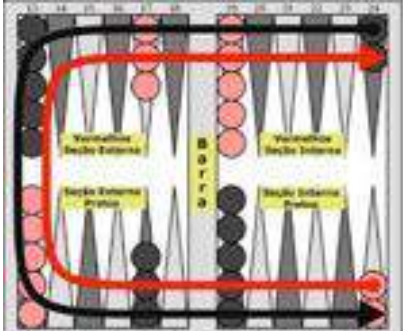

A primeira etapa – concepção do jogo (Figura 1) foi desenvolvida a partir do segundo semestre de vivência do Pibid. A segunda etapa – aplicação do jogo entre membros do Pibid, ocorreu na universidade, em encontros mensais do projeto. Nessa etapa, todos os bolsistas foram convidados a opinar e sugerir

ajustes no jogo, bem como os professores. A terceira etapa – elaboração da orquestração instrumental para o uso do jogo com estudantes da educação básica<sup>3</sup> – ocorreu de modo concomitante à aplicação do jogo entre os membros do Pibid. A quarta etapa – aplicação do jogo com estudantes da educação básica – ocorreu no laboratório de matemática da escola com estudantes do 1º ano do EM. A aplicação do jogo foi videogravada, referendada por procedimentos éticos. Tais como, o resguardo das imagens dos participantes. A reflexão por parte dos membros do Pibid – podemos dizer que foi contínua; ou seja, tanto antes da aplicação do jogo com os estudantes da escola, quanto depois dessa aplicação.

### O Gamão Trigonométrico

Em virtude da primeira etapa metodológica (concepção do jogo) e da segunda etapa (aplicação do jogo entre membros do Pibid), apresentamos as adaptações realizadas no tabuleiro e nas regras do Gamão no processo de construção do Gamão Trigonométrico.

Quadro 1 - Características dos tabuleiros dos jogos

Gamão <sup>4</sup>	Gamão Trigonométrico <sup>5</sup>
	

<sup>3</sup> A coleta de dados ocorrida na escola ocorreu de acordo com os padrões éticos de pesquisa das instituições envolvidas: UFRPE e escola da rede estadual de Pernambuco.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://historiagogamao.wordpress.com/regras-do-gamao/>

<sup>5</sup> Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/574369>.

O tabuleiro consiste em 24 triângulos isósceles (casas).	O tabuleiro consiste em 16 triângulos retângulos (casas). Os números contidos nos triângulos correspondem ao número de uma carta contendo uma tarefa a ser respondida.
Os triângulos são de cores alternadas e agrupados em 4 quadrantes, cada um deles com 6 triângulos.	Os triângulos são de cores alternadas e agrupados em 4 quadrantes, cada um deles com 4 triângulos. Os quadrantes estão organizados em tarefas sobre: seno, cosseno, tangente e misto (sen, cos e tg).
Os quadrantes internos (partida/chegada do jogo) são separados dos quadrantes externos por uma faixa situada no centro do tabuleiro (chamada barra).	

Fonte: autoria própria.

As adaptações realizadas no tabuleiro do Gamão (Quadro 1), quanto ao número de triângulos (de 24 para 16), ocorreram em virtude do tempo necessário para uma partida, que pode chegar a mais de uma hora. No caso do Gamão Trigonométrico, como temos as cartas com tarefas a serem respondidas, isto poderia ser inviabilizado durante uma ou duas aulas (50 min). Ademais, para uma melhor visibilidade dos estudantes, optamos por expor as tarefas contidas nas cartas enumeradas, modificando nossa ideia inicial de apresentá-las em cada triângulo do tabuleiro (fruto da etapa 2, Figura 1).

No Quadro 2, expomos as adaptações realizadas nas regras do Gamão no processo de construção do Gamão Trigonométrico.

Quadro 2 - Características das regras dos jogos

<b>Gamão</b>	<b>Gamão Trigonométrico</b>
Número de peças: 30 (sendo 15 de cada cor)	Número de peças: 20 (sendo 10 de cada cor)
Cada jogador, na sua vez, deve lançar 2 dados e movimentar suas peças de acordo com os valores dos dados. Cada jogador sempre move as peças em um único sentido, um no sentido horário, e o outro no sentido anti-horário. Se o jogador atual não conseguir efetuar jogadas válidas com os valores obtidos nos dados, este passará a vez.	Idem ao Gamão

A casa de destino de uma peça nunca pode ser uma que já tenha 2 ou mais peças do adversário.	A casa de destino de uma peça nunca pode ser uma que já tenha peças do adversário.
Se a casa de destino tiver somente 1 peça adversária, esta é capturada, sai do quadrante e vai para a “barra”.	Se na casa de destino, houver um desafio (tarefa a responder); em caso de acerto, o jogador avança o número dos dados em dobro; em caso de erro, a peça será capturada, saindo do quadrante e indo para a barra.
Quando um jogador tem uma ou mais peças capturadas, ele só pode fazer movimentos de resgate, ou seja, movimentos que tirem suas peças capturadas da barra e a coloque em uma casa, sempre obedecendo a regra que diz que a casa de destino não pode conter mais de 1 peça adversária.	Idem ao Gamão
	Os movimentos de resgate, só poderão ser realizados no primeiro quadrante de cada jogador, além disso, o jogador poderá usar os dois dados para realizar sua tentativa de resgate.
Se um jogador obtiver nos seus 2 dados valores iguais, terá o direito de fazer 4 jogadas com os valores dos dados em vez das 2 jogadas habituais.	Idem ao Gamão
Um jogador só pode iniciar a retirada das suas peças do tabuleiro de gamão quando todas elas estiverem no quadrante inferior (também chamado de seção interna). Para retirar uma peça, o jogador deve obter nos dados o valor equivalente ao número de casas restantes. Caso obtenha nos dados um valor maior que o necessário pelas peças mais distantes, ele deverá retirar essas peças.	Não possuímos essa regra.
O vencedor do jogo será o jogador que retirar todas as suas peças do tabuleiro antes do adversário.	Idem ao Gamão

Fonte: autoria própria.

No Quadro 2, destacamos a redução do número de peças para cada jogador (de 30 para 20 peças) em consequência da redução do número de casas do tabuleiro (Quadro 1). Assim como, a inserção de bônus ou ônus para os jogadores ao acertarem ou errarem os desafios referentes às tarefas envolvendo razões trigonométricas.

No Gamão Trigonométrico, as tarefas envolvendo o tema razões trigonométricas, foram organizados em dois tipos:  $T_1$ . Calcular a medida de um lado do triângulo retângulo e  $T_2$ . Calcular a medida de um ângulo do triângulo retângulo (ESPINDOLA; LUBERIAGA; TRGALOVA, 2018). Tais tarefas (contidas nas cartas)<sup>6</sup> foram organizadas em subtipos; ou seja, propostas nos diferentes quadrantes do tabuleiro: seno, cosseno, tangente e misto.

As técnicas referentes às tarefas  $T_1$  ou  $T_2$  são:

- ✓  $t_1$ . Aplicar a definição de seno em um triângulo retângulo. Substituir o valor do seno do ângulo concernente. Calcular a medida solicitada pelo produto dos termos da proporção
- ✓  $t_2$ . Aplicar a definição de cosseno em um triângulo retângulo. Substituir o valor do cosseno do ângulo concernente. Calcular a medida solicitada pelo produto dos termos da proporção.
- ✓  $t_3$ . Aplicar a definição de tangente em um triângulo retângulo. Substituir o valor da tangente do ângulo concernente. Calcular a medida solicitada pelo produto dos termos da proporção.
- ✓  $t_4$ . Aplicar a definição de seno em um triângulo retângulo; simplificar a razão e depois identificar o valor em graus do ângulo notável concernente.
- ✓  $t_5$ . Aplicar a definição de cosseno em um triângulo retângulo, simplificar a razão e depois identificar o valor em graus do ângulo notável concernente.
- ✓  $t_6$ . Aplicar a definição de tangente em um triângulo retângulo, simplificar a razão e depois identificar o valor em graus do ângulo notável concernente.

Apresentamos na Figura 2, alguns exemplos das tarefas  $T_1$  e  $T_2$  apresentadas nas cartas do jogo.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/574369>.

Figura 2 - Cartas do Gamão Trigonométrico<sup>7</sup>



Fonte: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/574369>.

A propósito da terceira etapa (elaboração da orquestração instrumental para o uso do jogo com estudantes), como vimos, a OI está relacionada ao acompanhamento do processo de apropriação de artefatos pelos estudantes em um cenário escolar. No nosso caso, o artefato em cena, para os estudantes, é o Gamão Trigonométrico. Isto é, um jogo até então desconhecido para eles. O que nos levou a buscar verificar suas reações e impressões por meio de videogravação e registro escrito.

Para o uso do jogo com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, organizamos uma configuração didática, em termos da seguinte disposição espacial: os estudantes foram organizados em duplas, sentados em fileiras de carteiras no ambiente do laboratório de matemática da escola. Três bolsistas do Pibid acompanharam as partidas do jogo entre as duplas e uma professora realizou a videogravação. A intenção didática em cena, foi voltada para a situação: Conceber e pôr em prática momentos de aprendizagem e de exercício (Exploração do tipo de tarefa  $T_1$  e  $T_2$ ) e as técnicas relacionadas a essas tarefas. Além de proporcionar aos estudantes, estudar o tema de forma mais interativa, motivante e prazerosa.

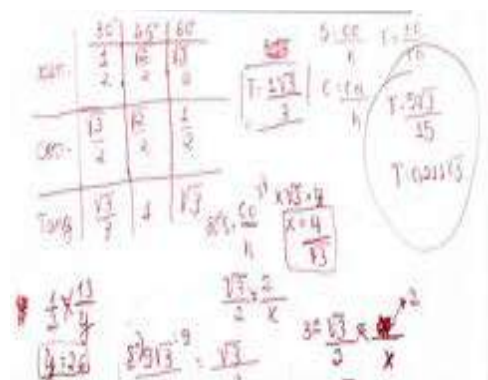
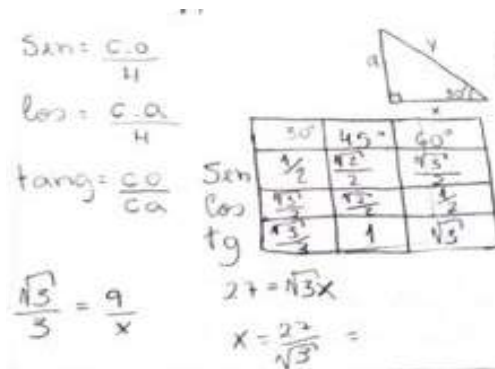
<sup>7</sup> As cartas do Gamão Trigonométrico e o tabuleiro do jogo estão disponíveis na plataforma eduCapes, no link: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/574369>.

Sobre a quarta etapa (aplicação do jogo com estudantes), na qual se revelou o desempenho didático na OI, destacamos que durante as partidas com o Gamão Trigonométrico, vários estudantes buscaram representar por escrito a tabela trigonométrica com ângulos notáveis, para recordarem os valores concernentes ao seno, cosseno e tangente de  $30^\circ$ ,  $45^\circ$  e  $60^\circ$ . O que nos suscitou a necessidade de expor a referida tabela ou não, a partir do contexto de compreensão dos estudantes. Haja vista, não termos anteriormente, levantado essa possibilidade de uso da referida tabela.

Figura 3 – Extratos da resolução das tarefas do jogo

Estudante A (dupla 1)

Estudante B (dupla 2)



Fonte: Protocolo da aplicação do jogo em sala de aula.

Podemos perceber na Figura 3, a exemplo do estudante A e do estudante B, a busca em representar a figura do triângulo retângulo e como se fez presente o registro algébrico (fórmulas) das razões acerca do sen, cos e tg. No momento da aplicação do jogo em sala de aula, ressaltamos que as bolsistas do Pibid foram esclarecendo as dúvidas dos estudantes a cada tarefa a ser resolvida. Consideramos que isto favoreceu a aprendizagem do tema, como podemos constatar na avaliação de alguns estudantes (E).

E1: *Ajudou a lembrar as fórmulas de assuntos passados.*



*E2: Aprendi sobre Trigonometria e refrescou a mente, já que aprendi vários assuntos.*

Além da aprendizagem de conteúdos relacionados ao tema Razões Trigonométricas, os estudantes indicaram gostar do jogo, por ser divertido, como podemos ver na próxima figura.

*E3: O jogo faz com que você aprenda fazendo as questões; sendo um jogo, achei muito divertido.*

*E4: É divertido e ajuda no raciocínio.*

*E5: Estimula o interesse do estudante a participar e gostar mais da matéria, fazendo assim aprender.*

Grosso modo, os estudantes acharam o Gamão Trigonométrico divertido e se apresentaram dispostos a responderem as tarefas propostas. Assim, ao final da aplicação do jogo, validamos nossas expectativas acerca de promover a aprendizagem de elementos relacionados à habilidade prescrita na BNCC - EM13MAT308 (BRASIL, 2018).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho sobre a concepção e utilização do Gamão Trigonométrico, buscou também, de certa forma, contemplar o objetivo do Pibid, em torno de:

Inserir licenciandos (as) no cotidiano de escolas da rede pública, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2020, p.2).

Nessa perspectiva, concordamos com Silva e Kodama (2004, p. 5), ao afirmarem sobre o papel do professor no uso de jogos, que ele “muda de

comunicador de conhecimento para o de observador, organizador, consultor, mediador, inventor, controlador e incentivador da aprendizagem”.

Grosso modo, consideramos que esse trabalho, no Pibid, contribuiu para a formação docente na Licenciatura em Matemática e proporcionou aos estudantes da escola, uma melhoria da aprendizagem sobre o tema razões trigonométricas. Esperamos assim, que o Gamão Trigonométrico possa ser utilizado em outras escolas e sirva de inspiração à elaboração de outros jogos matemáticos, envolvendo a participação de estudantes e professores.

### Referências

ABAR, Celina Aparecida Almeida Pereira; ALENCAR, Sérgio Vicente. A Gênese Instrumental na interação com o GeoGebra: uma proposta para a formação continuada de professores de matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 27, n. 46, p. 349-365, ago. 2013.

AITH, Marcelo. **A história do gamão**. 2018. Disponível em: <https://historiadogamao.wordpress.com/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

ARAÚJO, Abrãao Juvencio de. **O ensino de álgebra no Brasil e na França estudo sobre o ensino de equações do 1º grau à luz da teoria antropológica do didático**. 2009, 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Edital nº 2/2020. Brasília: CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso: 04 jan. 2020.

CHEVALLARD, Yves. L’analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, Grenoble, v. 19, n. 2, p. 221-266, 1999.

DRIJVERS, Paul; DOORMAN, Michiel; BOON, Peter; GISBERGEN, Sjeff Van. **Instrumental Orchestration: Theory and Practice**. Freudenthal Institute for Science and Mathematics Education, Utrecht University. France, 2010.

ESPINDOLA, Elisângela Bastos de Mélo; LUBERIAGA, Elida; TRGALOVA, Jana. Decisões didáticas e fatores que as influenciam no ensino de razões trigonométricas. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.20, n.3, p. 263-279, 2018.

IGNÁCIO, Rogério da Silva. **Criação de capítulo de livro didático digital no estágio curricular supervisionado: uma análise da documentação na formação inicial do professor de matemática**. 2018. 171f. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2018.

LUCENA, Rosilângela; GITIRANA, Verônica. Recursos, mediações e representações: análise de uma sessão de tutoria de Geometria Analítica em uma Licenciatura a Distância. **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Recife, v. 6, n. 3, p.1-26. 2015.

RABARDEL, Pierre. **Les hommes et les technologies: une approche cognitive des instruments contemporains**. Paris: Armand Colin, 1995.

SETÚBAL, Paulo. **A Marquesa de Santos**. Belém: Universidade da Amazônia, 2019.

SILVA, Maria José de Castro. **A Dialética construtiva da adição e subtração nas estratégias do jogo gamão**. 2003, 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2003.

SILVA, Aparecida Francisco da.; KODAMA, Helia Matiko Yano. **Jogos no ensino da Matemática**. Trabalho apresentado na II Bienal da Sociedade Brasileira de Matemática. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 25 a 29 de outubro de 2004. Disponível em: <http://www.bienasbm.ufba.br/OF11.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

TROUCHE, Luc. Environnements informatisés et mathématiques: quels usages pour quels apprentissages? **Educational Studies in Mathematics**, 55, p. 181-197, 2004.

VERGNAUD, Gerard. La théorie des champs conceptuels. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, Grenoble, v. 10 (23): p.133-170, 1990.

**CULTURA AFRICANA NAS AULAS DE MATEMÁTICA: APRENDENDO  
CONCEITOS MATEMÁTICOS E COMBATENDO O RACISMO**

***AFRICAN CULTURE IN MATHEMATICS CLASSES: LEARNING  
MATHEMATICAL CONCEPTS AND COMBATING RACISM***

***LA CULTURE AFRICAINE DANS LES CLASSES DE MATHÉMATIQUES:  
L'APPRENTISSAGE DES CONCEPTS EN MATHÉMATIQUE LE COMBAT  
AU RACISME***

*Carla Gleice da Silva Mota*  
carla\_gleicem@hotmail.com

Licencianda em Matemática  
Universidade do Estado da Bahia - Campus II

*Vitor da Silva Santos*  
vitinhosilva513@gmail.com

Licenciando em Matemática  
Universidade do Estado da Bahia - Campus II

*Daniela Batista Santos*  
dansantosd@yahoo.com.br

Mestra em Gestão e Tecnologia Aplicada à Educação  
Universidade do Estado da Bahia - Campus II

**RESUMO**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) é um programa que possibilita aos licenciandos vivenciarem o cotidiano escolar, integrando teoria e prática. Sendo assim, atuamos no PIBID de uma Universidade do Estado da Bahia desenvolvendo diversas práticas que buscaram trabalhar o ensino de Matemática em um panorama lúdico, contextualizado, dinâmico e crítico. Neste artigo objetivamos analisar as contribuições do jogo *Ntxuva* e da Geometria Sona para aprendizagem de conceitos matemáticos, bem como refletir sobre o racismo e a importância do respeito a Cultura Africana. Para tanto, em turmas do nono ano de uma escola do interior da Bahia foi desenvolvido durante um projeto em comemoração ao

390

dia da Consciência Negra duas oficinas, nas quais abordamos adição, simetria axial, raciocínio lógico, desenvolvimento de estratégias, significado do dia vinte de Novembro, reflexão sobre o racismo e a importância do respeito ao próximo independente da cor da pele, cultura ou origem social. Essas atividades se mostraram bastante proveitosas e demonstraram potencialidades pedagógicas para aprendizagem de conceitos matemáticos e compreensão histórica sobre cultura africana, principalmente a discussão sobre o valor histórico e cultural do “Dia da Consciência Negra”. Entretanto, há necessidade de não ter práticas comemorativas apenas pontuais, sobretudo, o combate a discriminação e ao racismo deve ser diário. Nesse sentido, houve empenho e dedicação dos alunos no desenvolvimento das atividades, ficando empolgados com o recurso, bem como a utilização dos mesmos, oferecendo um trabalho coletivo de apoio mútuo e socialização de conhecimento entre os educandos. Recomenda-se, portanto a importância de programas como o PIBID para a formação de licenciandos e para a Educação Básica, pois, permite a integração da Universidade e escola, desenvolvendo práticas educativas promissoras e frutíferas, principalmente em projetos supracitado.

**Palavras-chaves:** PIBID. Geometria Sona. Jogos Africanos. Jogos matemáticos.

### **ABSTRACT**

The Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) is a program that allows undergraduate students to experience their school life, integrating theory and practice. Therefore, we work in the PIBID of a University of the State of Bahia developing several practices that sought to work the teaching of Mathematics in a playful, contextualized, dynamic and critical panorama. In this article we aim to analyze the contributions of the Ntxuva game and Sona Geometry to learning mathematical concepts, as well as reflecting on racism and the importance of respecting African Culture. To this end, in workshops for the ninth year of a school in the interior of Bahia, two workshops were developed during a project commemorating Black Conscience Day, in which we approach addition, axial symmetry, logical reasoning, strategy development, meaning of the twentieth day. November, reflection on racism and the importance of respect for others regardless of skin color, culture or social origin. These activities proved to be very useful and demonstrated pedagogical potential for learning mathematical concepts and historical understanding of African culture, especially the discussion on the historical and cultural value of “Black Awareness Day”. However, there is a need to not only commemorate commemorative practices, above all, the fight against discrimination and racism must be daily. In this sense,

391

there was commitment and dedication of students in the development of activities, getting excited about the resource, as well as the use of them, offering a collective work of mutual support and socialization of knowledge among the students. It is recommended, therefore, the importance of programs such as PIBID for the training of undergraduate students and for Basic Education, since it allows the integration of the University and school, developing promising and fruitful educational practices, especially in the aforementioned projects.

**Keywords:** PIBID. Sona geometry. African Games. Mathematical games.

## RESUMÉ

Le programme de bourses d'initiation à l'enseignement institutionnel (PIBID) est un programme qui permet aux étudiants de premier cycle de faire l'expérience de leur vie scolaire, en intégrant la théorie et la pratique. Ainsi, nous travaillons au PIBID d'une université de l'Etat de Bahia développant plusieurs pratiques qui cherchaient à travailler l'enseignement des mathématiques dans un panorama ludique, contextualisé, dynamique et critique. Dans cet article, nous visons à analyser les contributions du jeu Ntxuva et de la géométrie Sona à l'apprentissage des concepts mathématiques, ainsi qu'à réfléchir sur le racisme et l'importance du respect de la culture africaine. A cet effet, dans des ateliers de la neuvième année d'une école de l'intérieur de Bahia, deux ateliers ont été développés lors d'un projet commémorant le Black Conciencia Day, dans lequel on aborde l'addition, la symétrie axiale, le raisonnement logique, l'élaboration de stratégies, sens du 20 Novembre, réflexion sur le racisme et l'importance du respect d'autrui indépendamment de la couleur de la peau, de la culture ou de l'origine sociale. Ces activités se sont révélées très utiles et ont démontré un potentiel pédagogique pour l'apprentissage des concepts mathématiques et la compréhension historique de la culture africaine, en particulier la discussion sur la valeur historique et culturelle de la «Journée de sensibilisation des Noirs». Cependant, il est nécessaire non seulement de commémorer les pratiques commémoratives, mais avant tout, la lutte contre la discrimination et le racisme doit être quotidienne. En ce sens, il y avait un engagement et un dévouement des étudiants dans le développement des activités, se passionnant pour la ressource, ainsi que leur utilisation, offrant un travail collectif d'entraide et de socialisation des connaissances parmi les étudiants. Il est recommandé, par conséquent, l'importance de programmes tels que le PIBID pour la formation des étudiants de premier cycle et pour l'éducation de base, car il permet l'intégration de l'Université et de l'école, en développant des pratiques éducatives prometteuses et fructueuses, en particulier dans les projets susmentionnés.

**Mots clefs:** PIBID. Géométrie Sonne. Jeux Africains. Jeux mathématiques.

## INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Governo Federal para aproximar a Universidade da escola e corroborar com a formação de futuros professores, pois, possibilita aos licenciandos a vivência da prática que em geral nos cursos de Licenciatura só acontecem nos Estágios Supervisionados.

A experiência com o PIBID oferece diversas possibilidades de formação e de construção para uma prática em diversas metodologias, vivenciar o cotidiano escolar participando de seus múltiplos espaços, a saber: as aulas, os projetos, Atividade Complementar (AC) e reuniões.

Nesse sentido, o subprojeto do PIBID intitulado; “PIBID Ressignificando o Ensino de Matemática: Uma Possibilidade Lúdica, Dinâmica e Contextualizada”, buscou unir teoria e prática, por tanto, trabalhamos com metodologias pautadas no arcabouço teórico da Educação Matemática que valoriza a compreensão dos conceitos, na leitura, interpretação e no uso da história da matemática, jogos, etnomatemática, tecnologias, entre outros.

Assim, socializou-se duas experiências desenvolvidas no PIBID que foram aplicadas em uma escola estadual de um município do Interior da Bahia. As referidas atividades integraram o projeto de comemoração do dia da Consciência Negra, 20 de Novembro, para tanto, estas foram pautadas na matemática e na cultura africana.

É sabido por todos que o continente africano contribuiu significativamente

para a construção da matemática em todo o mundo, contudo, ainda é pouco difundido no meio acadêmico e na Educação Básica, por isso acredita-se que é fundamental trabalhar ainda mais a história da matemática, em especial, a matemática desenvolvida na África.

O continente africano por razões históricas e políticas, até os dias atuais, sofre bastante discriminação, seja social, racial, cultural, entre outros MENESES (2016). No ramo das ciências, em especial a Matemática, não é diferente. Por essas razões, na escola, na qual, atuamos como pibidianos foi desenvolvido um projeto em comemoração ao dia da Consciência Negra, entretanto, todas as disciplinas deveriam desenvolver atividades que promovam não somente a aprendizagem de conteúdos específicos, mas, principalmente a importância do respeito a cultura e a história da África, bem como sobre o combate ao racismo.

Vale salientar que “racismo é uma imoralidade e também um crime, que exige que aqueles que o praticam sejam devidamente responsabilizados” (ALMEIDA, 2019, p. 25). O autor deixa claro ao afirmar o caráter imoral e criminal do racismo fazendo-nos refletir sobre a necessidade de práticas que proporcionem discutir e instruir as pessoas sobre tal temática, principalmente, ações que lutem e combatam toda e qualquer prática de racismo.

Segundo uma pesquisa feita pelo *Institute for Cultural Diplomacy* em 2007, com sede em Berlim, o Brasil é o país com mais concentração negra fora do continente africano (CULTURALDIPLOMACY, 2007), isso é resultado de todo o processo derivado da diáspora africana, entre elas, a cultura escravista adotada pelos europeus até o Século XIX, o que demonstra ainda mais a necessidade de trabalhar as questões étnico-raciais nas escolas.

Nesse ínterim, buscou-se integrar Cultura Africana nas aulas de



Matemática e foram aplicadas duas oficinas nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II, em que foram trabalhados conceitos de adição, simetria axial, raciocínio lógico e desenvolvimento de estratégia, bem como reflexões sobre a Cultura Africana, respeito ao próximo e racismo. Dessa forma, teve-se o objetivo de analisar as contribuições do jogo *Ntxuva* e da Geometria Sona para aprendizagem de conceitos matemáticos, bem como refletir sobre o racismo e a importância do respeito à Cultura Africana.

As atividades foram muito proveitosas, houve participação dos alunos e conseguimos trabalhar com os conceitos matemáticos, principalmente, sobre a história da Cultura Africana e a importância de combater todo e qualquer tipo de discriminação cotidianamente.

Salienta-se que projetos como o desenvolvido em comemoração ao dia 20 de Novembro, são importantes pela necessidade de elucidar a data que é uma vitória histórica do movimento negro, contudo, é necessário que a valorização cultural e o combate ao racismo seja algo permanente.

## **MATEMÁTICA E O DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA**

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil sempre esteve interligado as aulas de História com a temática da escravidão. No entanto, Brasil (2003), no dia 9 de janeiro de 2003, pela Lei: 10.639 ficou registrada a obrigatoriedade do ensino da história, cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Corroborando com a valorização e resgate da cultura negra, foi instituída a data de 20 de Novembro escolhida para celebrar o Dia da Consciência Negra,

pois foi neste dia, no ano de 1695, que morreu Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares. Revelando a riqueza da cultura africana, a Lei: 10.639/03 permite ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual, os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) um de seus objetivos para o Ensino Fundamental destaca a importância dos aspectos socioculturais e sobre a necessidade de se combater a discriminação, dizendo que:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997, p. 6).

Esse objetivo entra em consonância com Brasil (2003) quando sanciona a Lei:10.639 para que haja um maior respeito aos aspectos socioculturais no contexto escolar, bem como promover a reflexão e ações de combate a todo e qualquer tipo de discriminação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) defende a importância de se trabalhar a Matemática para a construção da cidadania, salientando a necessidade da formação para o mundo do trabalho, bem como das relações sociais e da cultura na sociedade brasileira, destacando que “a pluralidade de etnias existentes no Brasil, que dá origem a diferentes modos de vida, valores, crenças e conhecimentos, apresenta-se para a educação matemática como um desafio interessante” (BRASIL, 1997, p. 21).

Nesse contexto, é necessário que o ensino de Matemática valorize os conhecimentos prévios do educando e as diferentes formas de saberes dos grupos socioculturais. Contudo, enfatiza-se sobre a necessidade de se utilizar diferentes recursos didáticos na práxis, em especial, os jogos e materiais didáticos da cultura Africana que são ricos e vigorosos, para a aprendizagem de conceitos matemáticos, bem como para estimular o raciocínio e o desenvolvimento de estratégia.

Salienta-se portanto, que trabalhar nessa perspectiva a Matemática tem aporte teórico da Etnomatemática, compreendendo que:

Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedade indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos (D'AMBRÓSIO, 2013, p.9).

O autor chama atenção para a necessidade de percebermos que existem diferentes matemáticas e que todas devem ser respeitadas e trabalhadas de modo que haja compreensão da linguagem e de seus conceitos, pois, em geral a escola valoriza somente a Matemática ocidental.

A Etnomatemática é um construto teórico criado por D'Ambrósio na década de 1970. D'Ambrósio (2005) salienta que criou a palavra Etnomatemática “para significar que há várias maneiras, técnicas, habilidades (ticas) de explicar, de entender, de lidar e de conviver com (matema) distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade (etnos)” (D'AMBRÓSIO, 2005, p. 113-114).

Em conformidade com D'Ambrósio (2005), cada grupo cultural tem sua própria maneira de matematizar as coisas e cabe ao professor apoderar-se disso para melhorar a aprendizagem em sala de aula.

Nesse sentido, recomenda-se que o professor de Matemática conheça a Etnomatemática e busque integrar na sua práxis os princípios defendidos por essa teoria, que em analogia com D'Ambrósio (2013) é considerada uma subárea da história da Matemática e da Educação da mesma.

## **O JOGO E SEU LUGAR NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA**

É incontestável que precisamos da matemática para realizar muitas tarefas na sociedade. Seja para fazer compras em um supermercado ou até mesmo olhar o relógio e verificar que horas são, a matemática é essencial para a vivência humana.

Contudo, em consonância com Santaba (2018), muitos alunos, em sua maioria, tendem negar tal importância que essa disciplina tem na sociedade e costuma rotular a matemática como “a pior disciplina” entre as demais e a tratam como um “bicho papão”. Esse sentimento de rejeição pela disciplina é como um vírus, disseminada através no ensino mecânico da matemática, ao infectar o estudante vai se propagando durante toda a vida escolar do aluno. Santana (2018) também salienta que uma forma de tentar amenizar ou extinguir tal sentimento é a utilização de metodologias diversificadas em sala de aula, como por exemplo: resolução de problemas, história da matemática, modelagem matemática, ludicidade, entre outras. Dentre essas, destacam-se a ludicidade como uma possibilidade essencial para mostrar uma matemática dinâmica, divertida e interessante para os alunos.

Diversos autores, tais como: Grando (2004), Kamii (1990), Alves (2001),

Lara (2011), dentre outros, enxergam a importância de se trabalhar a Matemática de forma lúdica, ou seja, por meio de jogos e brincadeiras. Sobre o jogo, Brasil (1997) deixa claro que o jogo deve ser trabalhado de forma natural, sem imposição e que a prática com jogos permite o desenvolvimento de conceitos específicos de Matemática, processos psicológicos e sociais. Nessa perspectiva, desenvolver atividades matemáticas em sala de aula por meio de jogos pode desenvolver, segundo Lara (2011), além das habilidades matemáticas, a concentração, o coleguismo, a consciência de grupo, a autoestima, entre outras.

[...] a introdução de jogos nas aulas de Matemática é a possibilidade de diminuir os bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem. (BORIN, 1996, p. 9)

Portanto, a introdução dos jogos em sala de aula se faz necessária, pois além de ser um recurso motivacional é um importante meio metodológico, por se tratar de uma atividade com um potencial lúdico, os jogos podem diminuir a insatisfação que os alunos possuem para com a matemática, possibilitando assim uma aprendizagem mais prazerosa e significativa.

Concorda-se com Lara (2011) que a utilização dos jogos não podem ser vista apenas como passatempo ou uma brincadeira em sala de aula. Sua utilização em sala deve ser uma estratégia de ensino que deve ter um objetivo a ser alcançado.

Diante do exposto, acredita-se que a utilização dos jogos em sala de aula não deve ser rejeitado, mas, ser visto por todos da comunidade acadêmica como uma possibilidade de mostrar para os alunos uma forma diferente de perceber

a matemática, transformando conceitos matemáticos complexos em conhecimentos acessíveis para os mesmos.

## **DESENVOLVIMENTO**

Apresentamos aqui as atividades desenvolvidas nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II. Assim, será socializado a experiência vivenciada com o jogo *Ntxuva* e com a Geometria Sona, com duração de duas horas/aulas.

## **TRABALHANDO NTXUVA: XADREZ AFRICANO**

A atividade iniciou-se trabalhando um pouco do contexto histórico do jogo. Nesse sentido, foi destacado que o *Ntxuva* é um jogo milenar Africano com origem mais provável no Egito. É considerado por muitos uma variante do *mancala* que possui características marcantes de jogos de tabuleiro com várias concavidades e com os mesmos princípios gerais de distribuição e conexão de peças.

De acordo com Paiva (2020) o *Ntxuva* está presente no dia a dia dos moçambicanos. Comumente uma cena se repete em Moçambique e nas regiões ao redor, homens com olhares atentos e corpos debruçados sobre uma espécie de tabuleiro repleto de concavidades, com mão ágil e movimentos que se repetem, onde passam pedrinhas de um lado para o outro atentamente. Em busca de resgate cultural o *Ntxuva* faz parte das modalidades do Festival Nacional dos Jogos, tradicionais em Moçambique, o que torna isso peça

importante para a valorização da Cultura e enriquecimento das tradições.

Entre as habilidades cognitivas que o *Ntxuva* desperta estão a orientação espacial, cálculo aritmético e construção de estratégias. Segundo Paiva (2020) o jogo possibilita que sejam criadas diferentes estratégias para encontrar a saída e eliminar as peças do adversário e assim consiga vencer o mesmo.

O *Ntxuva* pode contribuir para desmistificar a maneira como o continente africano é abordado nas escolas e nesta perspectiva que a oficina foi trabalhada, resgatar a cultura e trazer um olhar atencioso as preciosidades matemáticas da África.

Figura 1 – Tabuleiro do Ntxuva



Fonte: dos autores

A figura acima demonstra o tabuleiro e os marcadores que foram  
401

utilizados durante a oficina. Usou-se material reaproveitável, pois é um recurso que todos podem ter acesso, dessa forma utilizamos placas de ovos e sementes de feijão.

Esta atividade foi desenvolvida em sala de aula e para sua realização foram necessários tabuleiros que consistem de 4 fileiras e de 6 colunas de casas. A cada jogador pertencem duas fileiras e suas respectivas colunas. As fileiras internas são denominadas de ataque. As fileiras externas são denominadas de defesa. As jogadas no Tabuleiro Ntxuva são feitas obrigatoriamente no sentido anti-horário (contra o sentido dos ponteiros do relógio). Os tabuleiros foram divididos para cada dois alunos. Após formarem as duplas de adversários, apresentamos aos alunos o objetivo e as regras do jogo.

O jogo possui duas fases. Na primeira fase só é permitido iniciar a jogada a partir de casas com mais de uma peça (duas, três ou mais); na segunda fase, as casas ficam com apenas uma peça, dessa forma, poderá movimentar uma peça por vez, sendo proibido juntar estas peças. O objetivo do Ntxuva é de que a última peça em mãos caia em uma casa vazia da fileira interna do tabuleiro (ataque) eliminando as peças do adversário. Este objetivo é conseguido por meio de cálculos aritméticos simples e pela criação de estratégias.

De acordo com Paiva (2020) as regras do jogo são as seguintes:

- 1 - Preenche-se o tabuleiro com apenas duas peças em cada casa.
- 2 - Pegam-se todas as peças de uma casa e distribui-se pelas casas imediatamente à esquerda, deixando-se apenas uma peça em cada casa. A casa inicial fica vazia.
- 3 - Caso a última peça em suas mãos caia em uma casa com alguma (s) peça (s), recolhem-se todas as peças dessa casa e continua-se a distribuição



até que a última peça caia em uma casa vazia.

4 - Duas situações podem acontecer quando a última peça cair em uma casa vazia:

4.1 - Se a referida casa estiver na fileira externa (defesa), a jogada termina e é a vez do adversário jogar;

4.2 - Se a casa vazia estiver na fileira interna (ataque), e:

4.2.1 – Se houver, pelo menos, uma ou mais peças na casa da fileira interna (ataque) ou nas duas casas na coluna correspondente do adversário, eliminam-se essas peças retirando-as para fora do tabuleiro.

4.2.2 - Se as duas casas da coluna do adversário estiverem vazias ou a casa interna estiver vazia, mesmo que a casa da fileira externa contenha peças, a jogada termina e é a vez do adversário jogar.

5 - O jogo continua com cada jogador definindo alvos, fazendo cálculos e criando estratégias para tentar eliminar as peças do adversário, sempre obedecendo ao item 4.2;

6 - No Ntxuva não há jogadas obrigatórias e é permitida a "fuga" sempre que tivermos as peças ameaçadas pela jogada seguinte do adversário.

7 - Depois de seguidas eliminações e retiradas de peças do tabuleiro, chega-se na 2ª Fase onde as casas ficam com apenas uma peça. Nesta fase as peças são movimentadas individualmente, de casa em casa, eliminando as peças das casas /colunas do adversário que estiverem na sua trajetória.

8 - O jogo termina quando um dos jogadores consegue eliminar todas as peças do adversário. Fase Avançada: No início do jogo é possível estabelecer uma regra entre os jogadores para que em cada ataque vitorioso, o jogador tem

direito a uma retirada adicional, isto é, o jogador escolhe uma e apenas uma casa e retira as peças nela contidas. Esta retirada funciona como quebra de estratégia do adversário.

## TRABALHANDO COM A GEOMETRIA SONA

A geometria Sona, segundo Gerdes (1993), nasce de uma tradição conhecida como sona que pertence a cultura dos Cokwe e de povos relacionados como os Luchazi e Ngangela que vivem no Leste da Angola e em zonas vizinhas do Noroente Zâmbia e do Congo (Zaire).

Os Sonas são desenhos feitos em areia que buscam representar algo, como: provérbios, jogos, animais, fábulas, etc. Segundo Fontinha (1983) os Sonas desempenham um papel importante na transmissão do conhecimento e da sabedoria, de uma geração para a seguinte.

Figura 2 – Exemplo de desenho com a geometria Sona



Fonte: <https://www.matematicaefacil.com.br/2016/08/matematica-continente-africano-sona-desenhos-matematicos-areia.html>

A geometria Sona por sua vez busca estudar as características mais comuns presentes nesses desenhos, as particularidades de cada classe Sona e os algoritmos que envolvem a construção e suas classes.

Nesse contexto, foi realizada uma oficina trabalhando com a geometria Sona, com o intuito de apresentar essa “nova” geometria para os alunos. O conteúdo matemático abordado nessa oficina foi a simetria reflexiva, conteúdo esse que está presente nos desenhos.

Conforme Alves (2005) a simetria reflexiva ou axial é a mais presente em nosso cotidiano. Nela, as figuras ficam espelhadas a partir de um eixo, ficando com orientação invertida em relação a figura original.

Essa oficina teve um caráter expositivo, dinâmico e contextualizado, foi desenvolvida pelo pibidiano responsável pela turma. Inicialmente foi apresentado um pouco da história dos Sonas e da geometria Sona conforme supracitado, durante esse processo foram entregues aos alunos algumas imagens impressas de alguns desenhos feitos em areia. Como por exemplo, representado na figura 2.

Posteriormente foi mostrado aos alunos como acontece o processo de como desenhar um Sona, seus padrões e linhas. É importante destacar que, segundo Gerdes (1993), para se desenhar um Sona primeiramente devem-se marcar pontos no local onde irá ser feito o desenho, formando assim uma “rede” de pontos. Tais pontos, segundo a tradição Sona, são feitos com os dedos indicadores e médios, fazendo alusão a um compasso. Posteriormente desenhavam-se nesta “rede” os Sonas, tais desenhos podem ser monolineares, quando é constituído por uma única linha, ou polineares quando é composto por

mais de uma linha.

Dando prosseguimento a oficina, foi explicado resumidamente sobre simetria reflexiva e como este conteúdo está presente nos Sonas. Após ser explicado um pouco sobre simetria, foram entregues algumas folhas de papel sulfite e nessas folhas, constava um padrão de pontos para que os alunos pudessem construir seus desenhos.

Foi pedido que os alunos realizassem três Sonas: o primeiro não possuindo simetria e que seja monolinear (constituído por uma única linha), o segundo que possuísse um eixo de simetria e o terceiro com dois eixos de simetria.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Apresentam-se aqui separadamente os resultados e reflexões alcançados durante o processo de construção e aplicação das oficinas.

### **Refletindo sobre o trabalho com o Ntxuva**

Durante as oficinas percebeu-se que os alunos, professores e corpo administrativo gostaram bastante, pois, conheceram aspectos e peculiaridades da cultura e das raízes afrodescendentes. Notou-se que os discentes gostaram bastante do contexto histórico do Jogo Ntxuva, pois se tornou muito envolvente, logo se tornou um convite para todos se aproximarem melhor do tabuleiro

Ntxuva. Observou-se também que os discentes ficaram admirados e impressionados, de como um simples e singelo jogo pode trazer e proporcionar tantas lições, aprendizagens e conhecimentos.

Quando cada dupla iniciou a partida, muitos alunos consideraram o jogo difícil e conflitaram as regras, porém, no decorrer de seu desenvolvimento todos os participantes puderam sanar as dúvidas existentes. Em geral, o jogo desenvolveu-se de maneira muito satisfatória. Pode-se afirmar que esta atividade propiciou aos alunos uma análise do seu próprio raciocínio. O interesse em ganhar dos adversários, garantiu-lhes o dinamismo e o envolvimento com a atividade, contribuindo assim para o seu desenvolvimento intelectual.

Os alunos elogiaram bastante as ações dos bolsistas de proporcionarem um resgate cultural e por celebrar de forma lúdica o dia 20 de Novembro. Com esta iniciativa, o PIBID ajudou a criar um momento único e prazeroso na vida desses alunos e professores, possibilitou as trocas de conhecimentos entre as pessoas e conseqüentemente favoreceu um ensino da cultura afro-brasileira de uma forma mais dinâmica e inovadora, que até pouco tempo era negligenciado nas escolas públicas, o que entra em consonância com a perspectiva de autores como D'Ambrósio (2005 e 2013), Almeida (2019), Lara (2011), Grandó (2004), dentre outros.

## **Geometria Sona**

No começo da oficina os alunos se mostraram inquietos e indispostos, contudo, ao longo do processo os alunos se mostraram interessados em conhecer uma “nova” geometria e suas características.

[...] o educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses. Torna-se necessário criar um clima de predisposição favorável à aprendizagem (GASPARIN, 2005, p. 15).

Concordando-se com a afirmação de Gasparin (2005), o clima desenvolvido em sala de aula foi bastante favorável para a realização da oficina. Um dos fatores fundamentais para tal realização foi a afetividade presente em sala, entre o pibidiano e os alunos. Segundo Wallon (1968), uma convivência pautada no respeito, cumplicidade e afetividade, um convívio positivo entre professor/aluno contribui no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

No início da oficina foi abordado sobre história dos Sonas, em conformidade com Fontinha (1983) e Gerdes (1993), enfatizando que os sonas são desenhos feitos em areia e que os mesmos representam uma das tradições do povo Cokwe. Os alunos ficaram surpresos por saberem que essa matemática seria advinda do continente africano. Para muitos dos presentes na oficina a África consistia de um país, e não em um continente. Assim, refletiu-se um pouco sobre a importância da África e sua cultura, bem como sobre a importância de combater o racismo e todos os tipos de discriminação.

Os estudantes, em sua maioria, não tinham conhecimento do conteúdo de simetria reflexiva, utilizou-se do que Ausubel (1968) intitula de organizadores prévios, que são meios pelos quais possibilitam a atribuição de significados a conhecimentos novos. A simetria reflexiva foi apresentada de uma forma ampla aos alunos, a partir disso pude-se notar que, grande parte, dos alunos conseguiram assimilar, pelo menos, o conceito do conteúdo.

A parte prática da oficina ocorreu de maneira tranquila. Os alunos teriam

que desenhar três Sonas: o primeiro não possuindo simetria e que seja monolinear (constituído por uma única linha), o segundo que possua um eixo de simetria e o terceiro com dois eixos de simetria. O primeiro foi bem fácil para eles desenharem, todos os alunos conseguiram desenvolver o seu Sona, no segundo surgiu um pouco de dificuldade, mas o terceiro desenho, praticamente nenhum dos alunos conseguiram fazer.

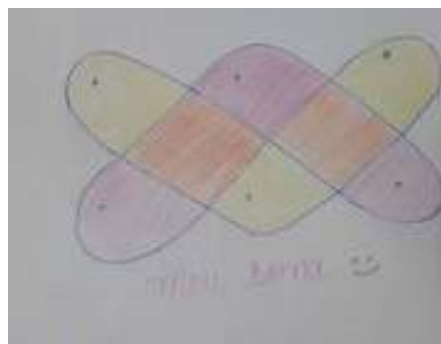
Para efeito didático, foram entregues algumas folhas com pontos já marcados a fim de ter uma dinâmica melhor durante a oficina, houve maior êxito com desenhos que não exigia eixo de simetria e aqueles com apenas um eixo de simetria. Conforme será ilustrado uma produção dos alunos na figura 4, um Sona possuindo um eixo de simetria.

Figura 3 – Alunos construindo



Fonte: Dos autores

Figura 4- Sona contruido por um dos alunos na oficina



Fonte: Dos autores

A figura 3 ilustra os alunos desenhando seus próprios Sonas. Esse momento foi muito interessante e significativo, os alunos foram aplicando os conceitos de simetria e desenvolvendo a atividade solicitada. A figura 4 ilustra

um exemplo das produções dos mesmos durante o desenvolvimento da atividade, foi possível observar que o aluno no seu desenho buscou estabelecer uma simetria axial na construção e na relação com as cores utilizadas para colorir a figura.

Vale salientar que essa iniciativa em pintar o sona foi voluntária e o resultado foi satisfatório, pois, além de demonstrar que o aluno se interessou pela atividade o mesmo sentiu vontade de deixar o sona contruído mais bonito, houve um jogo com as cores e ainda que não tenha sido intencional por parte do estudante, percebeu-se que manteve uma simetria no colorido da figura.

Ao término da oficina o semblante dos alunos demonstrava satisfação por ter participado da oficina e fizeram comentários como: “nem sabia que podia ter matemática nisso”, fazendo relação aos desenhos Sonas. Foi notado também que os alunos conseguiram assimilar a respeito do conteúdo matemático presente nos Sonas, com isso pode-se afirmar que a oficina foi exitosa e teve resultados satisfatórios.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, está inserido em uma Universidade, no curso de Licenciatura de Matemática e teve como objetivo desenvolver ações articulando teoria e prática para uma aprendizagem em Matemática diferenciada, pautada numa perspectiva crítica que favoreça o ensino lúdico, dinâmico e contextualizado. Pode-se afirmar que este contribuiu significativamente na formação dos licenciandos.



Nesta pesquisa foi relatada a experiência no PIBID nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de um município do interior da Bahia, parceira do programa, por meio de duas atividades Matemática pertencente a Cultura Africana.

Esse projeto foi um importante aliado para a construção do conhecimento, nele foi tratado a importância de se trabalhar com atividades diferenciadas, que por meio das mesmas os alunos são estimulados a pensar logicamente e por ter um caráter lúdico todos os alunos se envolveram, desmitificando a crença que a matemática é muito complicada.

Destacam-se as contribuições do projeto para com a aprendizagem em Matemática dos alunos da Educação Básica e para os discentes bolsistas de iniciação à docência (ID) do PIBID de Matemática, designa-se que a partir das vivências oferecidas no projeto, nas reuniões semanais na Universidade e nas atividades desenvolvidas na escola, pode-se afirmar que houve crescimento, amadurecimento acadêmico, profissional e pessoal dos referidos bolsistas do projeto, bem como aprofundamento teórico dos conceitos matemáticos e da área de educação construído no processo de formação.

Evidencia-se que a integração permitida do Ntxuva e a Geometria Sona, com a temática africana nos contemplam com o reconhecimento de um legado cultural que trazemos e que foi construído por nossos antepassados, principalmente trabalhar com os conceitos étnico-raciais e a importância de se combater o racismo e todos os processos de discriminação.

Neste sentido, pode-se concluir que o objetivo proposto foi alcançado, o PIBID e as atividades apresentadas tiveram êxitos e foram satisfatórias para a aprendizagem de conceitos matemáticos e da Cultura Africana.

## Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. 2019. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Racismo\\_estrutural\\_%28Feminismo\\_s\\_\\_-\\_Silvio\\_Luiz\\_de\\_Almeida.pdf?1599239696](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Racismo_estrutural_%28Feminismo_s__-_Silvio_Luiz_de_Almeida.pdf?1599239696). Acesso em: 08 out. 2020.

AUSUBEL, D.P. **Educational psychology: a cognitive view**. (1º ed) Nova York, Holt, Rinehart and Winston, 1968. 685 p.

ALVES, Dayse Socorro. **Simetria axial : uma seqüência didática para alunos da 6ª série com o uso de software de geometria dinâmica**. 2005. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4686/1/arquivo5751\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4686/1/arquivo5751_1.pdf)

ALVES, Eva Maria Siqueira. **A ludicidade e o ensino da matemática: Uma prática possível**. Campinas, SP: Papirus, 2001

BORIN, Júlia. **Jogos e Resolução de Problemas: Uma estratégia para as aulas de Matemática**. 2ª ed. São Paulo: IME-SP, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Fundamenta I. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm) >. Acessado em 20 de set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. SEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª Séries**. Vols. 01 e 03. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf> > Acesso em: 20 de set. de 2020.

CULTURALDIPLOMACY. **Introduction to the African Diaspora across the world**. 2007. Disponível em: [http://www.culturaldiplomacy.org/index.php?en\\_programs\\_diaspora](http://www.culturaldiplomacy.org/index.php?en_programs_diaspora). Acesso em: 21 jan. 2020.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: um programa a educação matemática**. Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, v. 1, n. 1, p. 5- 11, 1993.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, p. 99-120, 2005.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática - elo entre as tradições e a modernidade**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 112 p.

FONTINHA, Mário. **Desenhos na areia dos Quiocos do Nordeste de Angola**, Instituto de Investigação Científica Tropical, Lisboa, (1983). 304 p.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GERDES, Paulus. **Geometria Sona: Reflexões sobre uma Tradição de Desenho em Povos da África ao Sul do Equador** Projecto de Investigação Etnomatemática, Universidade Pedagógica, Maputo, 1993, 200 p.

GRANDO, C. R. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

KAMII, Constance. **A criança e o número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos**. 11ed. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

LARA, Isabel Cristina Machado de. **Jogando com a matemática na educação infantil e séries iniciais**. - 1. ed. - Catanduva, SP: Editora Rêspel; São Paulo: Associação Religiosa Imprensa de Fé, 2011.

MENESES, Maria Paula. **A questão negra entre continentes: possibilidades de tradução intercultural a partir das práticas de luta?** 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/v18n43/1517-4522-soc-18-43-00176.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.

PAIVA, Thais. **Ntxuva, o xadrez africano, ensina matemática de forma lúdica**. 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/ntxuva-o-xadrez-africano-ensina-matematica-de-forma-ludica/>. Acesso em: 08 out. 2020.

SANTANA, Joalisson Bahia. **O uso de metodologia diversificada no ensino de Álgebra no 8º ano do Ensino Fundamental II**. 2018. 86 f. TCC (Graduação) - Curso de Matemática, Ciências Exatas e da Terra, Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2018.

WALLON, Henri. (1968). **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70.

**PIBID: UMA ALTERNATIVA DE POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM  
MATEMÁTICA**

***PIBID: AN ALTERNATIVE TO POTENTIALIZE MATHEMATICAL  
LEARNING***

***PIBID: UNE ALTERNATIVE DE POTENTIALISER L'APPRENTISSAGE  
EN MATHÉMATIQUE***

*Daniela Batista Santos*  
dbsantos@uneb.br

Mestra em Gestão e Tecnologia Aplicada à Educação  
Universidade do Estado da Bahia - Campus II

Larissa Ferreira Pereira  
llaryferreira0@gmail.com

Licencianda em Matemática  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus II

Josiel Silva Sales  
sallesjosiel276@gmail.com

Licenciando em Matemática  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus II

**RESUMO**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Licenciatura em Matemática de uma Universidade do Estado da Bahia oportunizou o desenvolvimento de um ensino de Matemática diferenciado,

pautado na leitura, interpretação e na ludicidade. Assim, objetivamos socializar atividades com potencial lúdico, refletindo sobre as suas potencialidades para a aprendizagem de fração, radiciação e sólidos geométricos. Para isso, descrevemos e analisamos três atividades desenvolvidas no PIBID em turmas do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual em um município do interior da Bahia. Para o desenvolvimento das ações realizadas durante o PIBID, foi essencial o trabalho em equipe, munido de respeito e responsabilidade. Assim, podemos afirmar que as atividades desenvolvidas oportunizaram uma aprendizagem de Matemática diferenciada, lúdica e dinâmica, e contribuiu para a aprendizagem dos conceitos matemáticos supracitados. Os alunos demonstraram interesse e uma excelente participação, protagonizando a construção de seu conhecimento. Destacamos, também, as contribuições do PIBID para a formação dos licenciandos em Matemática, tendo em vista a oportunidade de vivenciar a docência, bem como a formação teórica realizada nas reuniões formativas do referido projeto.

**Palavras-chave:** Pibid. Uneb. Educação. Jogos. Metodologias.

## ABSTRACT

The Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) of the Mathematics Degree Course at the University of the State of Bahia provided the opportunity for the development of a differentiated teaching of Mathematics, based on reading, interpretation and playfulness. Thus, our goal is to socialize activities with playful potential, reflecting on their potential for learning fraction, root and geometric solids. For this, we describe and analyze three activities developed in PIBID in classes of the 6th and 9th grade of Elementary School, from a State public school in a municipality in the interior of Bahia.

For the development of actions carried out during PIBID, teamwork was essential, with respect and responsibility. Therefore, we can say that the activities developed provided opportunities for differentiated, playful and dynamic mathematics learning and contributed to the learning of the aforementioned mathematical concepts. The students showed interest and an excellent participation, leading the construction of their knowledge. We also highlight the contributions of PIBID to the training of undergraduate students in Mathematics, in view of the opportunity to experience teaching, as well as the theoretical training held in the formative meetings of that project.

**Keywords:** pibid. Uneb. Education. Games. Methodologies.

## Résumé

Le Programme Institutionnel de Bourses d'Initiation à l'Enseignement (PIBID) de la License en Mathématique d'une Université de l'État de Bahia, a développé une expérience originale d'enseignement des Mathématiques en exploitant la lecture, l'interprétation et la ludicité. L'objectif de cet étude a été de faire la socialisation des étudiants en utilisant des activités avec du potentiel ludique, tout en réfléchissant sur ses potentialités pour l'apprentissage des opérations mathématiques de fraction, racine carré et des solides géométriques. Pour atteindre ce but, dans le programme du PIBID, ont été décrites et analysées les trois activités développées avec les étudiants des classes de 6ème et 3ème, d'une École publique de l'État de Bahia, située en province. Pour que l'étude soit possible pendant la période de réalisation du PIBID, le travail en équipe a été essentiel pour le développement des activités, se déroulant de forme sérieuse et respectueuse. Les résultats permettent de conclure que les activités développées avec les étudiants montrent qu'il est possible d'enseigner les mathématiques d'une façon originale, en utilisant du ludique et de manière dynamique, tout en contribuant pour l'apprentissage des définitions mathématiques qui ont été décrites auparavant. Cet abordage a montré que les étudiants ont démontré un énorme intérêt pour les mathématiques, partageant leurs connaissances, et aussi, étant protagonistes de la construction de leur propres connaissances. Néanmoins, cette expérience démontre les contributions du PIBID pour la formation des étudiants de License en Mathématiques, étant donné l'opportunité d'expérimenter la docence, aussi bien que la formation théorique pendant la participation aux réunions formatives de ce projet.

**Mots clefs:** pibid. Uneb. Éducation. Jeux. Méthodologies.

## INTRODUÇÃO

O programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa do Ministério da Educação, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), que visa a

proporcionar aos discentes dos cursos de licenciaturas a prática no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica, bem como o contexto em que elas estão inseridas.

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2017, p.1).

O Pibid possui grande relevância social, a nível nacional, contribuindo não apenas para a formação do professor, mas, principalmente, com ações efetivas para a Educação Básica, enriquecendo o desenvolvimento das atividades no ambiente escolar.

O subprojeto “Pibid: Ressignificando o Ensino de Matemática: uma possibilidade lúdica, dinâmica e contextualizada”, objetivou desenvolver atividades contextualizadas, dinâmicas e lúdicas, articulando teoria e prática para a aprendizagem dos conteúdos matemáticos numa abordagem crítica. Para isso, o subprojeto realizou reuniões formativas e de planejamento na universidade e ações na escola, com carga horária de 4h semanais em cada uma das atividades.

O Pibid favoreceu a aproximação entre teoria e prática, contribuindo para uma aprendizagem diferenciada, pautada numa perspectiva crítica, com o desenvolvimento de atividades com potencial lúdico. O referido projeto visou desenvolver ações pedagógicas fugindo da abordagem tradicional, ou seja, fazendo uso da ludicidade a fim proporcionar uma aprendizagem prazerosa.

O desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e do pensamento independente, bem como da capacidade de resolver problemas, só é possível através do ensino da Matemática se nos propusermos a realizar um trabalho que vá ao encontro da realidade do/a nosso/a aluno/a onde seja possível, através de diferentes recursos, propiciarmos um ambiente de construção do conhecimento. Entre tais recursos destaco os jogos (LARA, 2011, p. 21).

A autora evidencia a necessidade de desenvolver um ensino de Matemática pautado em uma perspectiva que possibilite ao educando compreender o conhecimento matemático e seja capaz de resolver problemas. Ademais, a autora destaca a importância da utilização de diferentes metodologias, e dá ênfase aos jogos como um recurso que agrega diversas potencialidades como as supracitadas.

“Em se tratando de aulas de Matemática, o uso de jogos implicam uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem que permite alterar o modelo tradicional de ensino [...]” (SMOLE *et al*, 2008, p. 9). Nessa perspectiva, acreditamos ser assertiva a utilização dos jogos como atividade de potencial lúdico, tendo em vista que este recurso pode corroborar, positivamente, com a aprendizagem de conceitos matemáticos, além de oportunizar um ensino mais dinâmico e criativo.

Mediante o exposto, objetivamos, a partir deste relato de experiência, descrever a importância do PIBID para a formação docente, bem como socializar as atividades lúdicas desenvolvidas, refletindo sobre suas potencialidades para a aprendizagem de fração, radiciação e sólidos geométricos.

Assim, apresentamos três atividades desenvolvidas no PIBID em duas turmas, sendo o 6º e 9º (sexto e nono ano) das Séries Finais do Ensino Fundamental, de uma escola pública Estadual de um Município do interior da Bahia. As atividades desenvolvidas foram muito proveitosas e significativas, os



alunos participaram ativamente nas aulas e protagonizaram a construção dos seus conhecimentos. Neste sentido, percebemos que as referidas atividades demonstraram êxito para a aprendizagem dos conceitos de fração, radiciação e sólidos geométricos.

### **Educação: educar na perspectiva de transformar**

A Educação desempenha um papel primordial na vida de cada cidadão, não importando a classe social a qual este pertença, e é um dos direitos fundamentais garantidos no artigo 6º da Constituição Federal de 1988. Constitui-se uma peça fundamental que favorece a inclusão social.

A função da Educação na sociedade consiste em formação integral e funcional dos cidadãos e, que estes devem adquirir capacidades cognitivas, motoras, de equilíbrio pessoal e inserção social. Através dela o indivíduo se tornará alguém mais tolerante e consciente acerca de seus próprios atos.

Nesse sentido, acreditamos que, para a construção de um país onde haja igualdade e inclusão social, é necessário que todos tenham acesso a uma Educação justa e de qualidade. Desta forma, torna-se essencial a valorização da mesma, pois ela é fundamental para fazer girar a grande “engrenagem” chamada sociedade.

O acesso à Educação é direito de todos, podemos citar documentos que corroboram para tal afirmação, como a Lei nº 9.394 das Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 3 “garante o direito à Educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996, p.1). Assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pelo decreto Nº

3.321, de 30 de dezembro de 1999, em seu artigo 13 estabelece que “toda pessoa tem direito à educação” (BRASIL, 1999, p.1).

Entretanto, são perceptíveis os obstáculos e desafios enfrentados em diversas situações do ensino e aprendizagem, a exemplo, problemas estruturais ocasionados pela falta de investimentos do poder público que acarretam, muitas vezes, o aumento da evasão escolar, desvalorização do profissional da educação, indisciplina e dificuldades na aprendizagem.

O financiamento público é fundamental para o estabelecimento de condições objetivas para a oferta de uma Educação de qualidade e para implementação de escolas públicas de qualidade envolvendo estudos específicos relativos aos diferentes níveis, etapas e modalidades educativas. (DOURADO, 2009, p.201).

Com isso, é salutar que a educação seja priorizada e que haja investimentos não somente em estrutura física e materiais didáticos, mas, principalmente, na formação docente tanto inicial quanto continuada. Defendemos que haja maiores investimentos em projetos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) que oportuniza o desenvolvimento de ações na licenciatura, portanto, na formação inicial e na Educação Básica com alunos e os professores contribuindo também para a formação docente.

Há um grande número de estudantes que escolhem as licenciaturas evidenciando as potencialidades da profissão. Entretanto, as licenciaturas e a formação de professores não se constituem prioridade nos investimentos e recursos orçamentários. Há poucos programas que tenham como objetivo promover o desenvolvimento de novas metodologias de ensino, acompanhamento e avaliação dos diferentes cursos de licenciatura. (FREITAS, 2007 apud COLARES *et al*, 2009, p. 177).

Os autores ratificam a necessidade de investimentos na educação, bem

como preconizam por uma formação adequada dos professores, para que estes tenham condições de desenvolver um ensino que oportunize aos discentes um processo formativo crítico e para o exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, integrar os pilares da universidade – ensino, pesquisa e extensão – é indispensável para oportunizar uma educação ampla, visto que possibilita uma formação mais sólida que integra teoria e prática para os futuros professores e, também, contribui para a formação continuada dos professores em exercício, com o desenvolvimento de ações formativas a partir de projetos como o Pibid ou de extensão.

Nesse contexto, o subprojeto intitulado “Pibid: Resignificando o Ensino de Matemática: uma Possibilidade Lúdica, Dinâmica e Contextualizada”, do qual fizemos parte como bolsista de Iniciação à Docência (ID), vem corroborar para uma transformação das ações educacionais que mobilizem e articulem os diversos saberes para o desenvolvimento de um ensino de Matemática que prime pela compreensão dos conceitos, leitura, interpretação, uso da história da Matemática, interdisciplinaridade, contextualização, investigação do erro e possibilidade de aprendizagem, Etnomatemática, as tecnologias, dentre outros conhecimentos e técnicas que se façam necessários a uma formação voltada para o exercício da cidadania.

## **DESENVOLVIMENTO**

A Matemática, de forma geral, é tida como uma área de difícil assimilação, sendo vista por grande parte das pessoas como uma barreira que impossibilita o desenvolvimento e a construção do conhecimento. Percebemos pela vivência

na prática escolar que muitos aspectos precisam ser aperfeiçoados na forma de ensinar a matemática, principalmente quando o ensino é passado de maneira técnica, visando, apenas, à reprodução de informações.

O fracasso do ensino de matemática e as dificuldades que os alunos apresentam em relação a essa disciplina não é um fato novo, pois vários educadores já elencaram elementos que contribuem para que o ensino da matemática seja assinalado mais por fracassos do que por sucessos. (VITTI, 1999, p.19).

Vitti (1999) chama a atenção para o fracasso e as dificuldades que sempre é atribuído à Matemática, sendo este um fato histórico que implica no baixo rendimento dos discentes e, conseqüentemente, influencia no interesse dos alunos pela referida disciplina e ratifica a crença que Matemática é difícil.

[...] o baixo desempenho dos alunos em Matemática é uma realidade em muitos países, não só no Brasil. Hoje o ensino de Matemática se resume em regras mecânicas oferecidas pela escola, que ninguém sabe onde utilizar. Falta formação aos docentes para aprofundar os aspectos mais relevantes, aqueles que possibilitam considerar os conhecimentos prévios dos alunos, as situações e os novos saberes a construir. (SADOVSKY, 2007, p.15).

Sadovsky (2007) faz uma importante reflexão sobre o contexto escolar com relação ao ensino de Matemática e oportuniza analisar, de modo amplo, algumas variáveis que possibilitem mudar esse paradigma. Nesse contexto, advogamos que é imprescindível trabalhar com Matemática a partir da utilização da criatividade, artifícios e recursos didáticos para atrair o gosto e atenção do alunado, com o propósito de minimizar a negatividade que eles possuem pela disciplina.

Vale a pena destacar a importância de aproximar as teorias estudadas na

universidade com o ambiente escolar, pois, geralmente, isso só ocorre nas disciplinas de Estágios em meados do curso, o que acaba influenciando no aumento das lacunas referentes à formação docente. O Pibid proporciona a aproximação dos licenciandos com a Educação Básica, além de desenvolver as competências necessárias para as práticas pedagógicas.

Segundo o decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), um dos objetivos do Pibid é contribuir para a valorização do magistério, além de elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração do Ensino Superior e da Educação Básica.

Nesse sentido, no projeto em que fomos bolsistas, desenvolvemos várias atividades com potencial lúdico, o que oportunizou um ensino de Matemática diferenciado no qual os estudantes pudessem protagonizar a construção de seu conhecimento. Dentre as atividades realizadas, destacamos a resolução de problemas, construção de materiais concretos, jogos, exposições, projetos de intervenção e sequências didáticas diferenciadas, utilizando metodologias diversificadas para o ensino e a aprendizagem em matemática lúdica e dinâmica.

### **Saindo da rotina: o uso de jogos como ferramenta de ensino**

Nas aulas de Matemática geralmente percebemos um desinteresse dos alunos em estudar a referida disciplina, algumas práticas que contribuem para que isso ocorra, é a forma de como é transmitido o conteúdo, que muitas vezes são trabalhados de forma metódica, sem haver contextualização com a realidade vivenciada pelos alunos.

Pensando nessa perspectiva, adotamos como uma das metodologias

trabalhada no PIBID em que fomos bolsistas, o uso de jogos, a fim de estimular o interesse e a criatividade dos alunos, com isso, salientamos que “o jogo constitui sempre uma forma de atividade natural do ser humano, tanto no sentido de recrear como educar, ao mesmo tempo”. (ALMEIDA, 1978, p.5).

Seguindo essa linha de pensamento, para Visalberghi (1975), o jogo cria uma predisposição para aprender porque desafia, liberta, enquanto normatiza, organiza e integra.

Através dos jogos é possível desenvolvermos no/a aluno/a, além de habilidades matemáticas, a sua concentração, a sua curiosidade, a consciência de grupo, o coleguismo, o companheirismo, a sua autoconfiança e a sua autoestima. (LARA, 2011, p.22).

Em consonância com as ideias apresentadas pela autora, podemos afirmar que as aplicações de jogos no ambiente escolar estimulam o interesse e o desempenho dos alunos nas aulas de matemática, bem como favorece ao desenvolvimento social do educando, estimulando o trabalho em equipe e a solidariedade.

Nesse contexto, destacamos que a aplicação de jogos requer objetivos sólidos para a aprendizagem, pois este possibilita o desenvolvimento da capacidade de conviver harmonicamente, instruindo os alunos a respeitar as diferenças que cada integrante possui em relação ao conhecimento adquirido.

### **Conhecendo algumas das atividades desenvolvidas no Pibid**

Apresentamos, aqui, o desenvolvimento das três atividades: Construção de Sólidos Geométricos, Trilha da Radiciação e a Operações de Frações na Roleta (OFRARROL).

### **Atividade com os sólidos geométricos**

Uma das atividades apresentadas nas turmas de 6° ano A e B do turno matutino, em parceria com a supervisora e os bolsistas de ambas as turmas, foi o trabalho desenvolvido com sólidos geométricos, que ocorreu em três fases, sendo utilizados materiais concretos e alguns recursos de multimídia disponibilizados pela escola, tais como, notebook e data show.

Para o desenvolvimento das atividades, foram realizadas várias leituras em livros, artigos e teses, atribuindo um enfoque maior aos autores Antunes (2012), Lara (2011), Smole *et al* (2008), Lorenzato (1995), dentre outros que contribuíram para a construção das propostas de atividades, bem como a materialização do presente artigo. Essa fundamentação teórica possibilitou o aprofundamento do conteúdo trabalhado, salientando que o planejamento das ações desenvolvidas esteve presente em todas as etapas das apresentações. Um dos objetivos da atividade foi possibilitar a compreensão sobre poliedros, realizando uma aproximação com as vivências dos alunos.

No primeiro momento houve a apresentação por meio de slides em que foi abordada toda parte teórica do conteúdo. Nesse momento, houve muita interação com a turma, pois os alunos sempre faziam associações com alguns objetos que conheciam. Essa apresentação foi muito positiva com participação ativa dos alunos.

Após a conclusão da primeira etapa, apresentamos, aos alunos, algumas representações de sólidos geométricos construídos com materiais concretos, tais como, palitos, canudos e papel duplex.

Posteriormente, chegou a vez dos alunos colocarem a “mão na massa”. Para isso, a turma foi dividida em grupos para melhor desenvolvimento da

atividade. Nessa etapa, eles confeccionaram alguns sólidos, podendo compreender com mais clareza como ocorre a planificação.

“O apelo à intuição e a visualização através da manipulação de materiais torna o ensino de geometria favorável à realização de atividade” (LAMONATO E PASSOS 2007, p.04). Essa possibilidade de materializar os objetos geométricos também permite averiguar melhor os conceitos e propriedades, principalmente durante o seu processo de construção e permite ao professor desenvolver uma avaliação mais formativa.

Baseados nisso, pensamos na aplicação do uso de materiais concretos por possibilitar a construção de uma abordagem ligada ao cotidiano dos alunos, além de desenvolver a visão espacial dos mesmos a partir da construção de sólidos geométricos.

Todo processo ocorreu de forma prazerosa e organizada, gerando trocas de experiências e aprendizado que contribuíram para os bons resultados alcançados. Ilustramos, abaixo, alguns momentos do desenvolvimento da atividade com os sólidos geométricos.



Figura 1 - Apresentação da teoria  
Fonte: Dos Autores (2019).



Figura 2 - Apresentação dos materiais concretos



Fonte: Dos Autores (2019).

### Atividade trilha da radiciação

O jogo Trilha da Radiciação foi desenvolvido com o intuito de revisar o conteúdo Raiz Enésima de Número Real que estava sendo trabalhado em sala. Este foi desenvolvido como uma alternativa de diversificar a maneira de trabalhar o conteúdo mencionado.

A atividade foi planejada com a proposta de “fugir” da realidade em que os alunos estão inseridos, neste caso, as atividades mecânicas e tradicionais que, muitas vezes, minimizam o desejo de estudar Matemática.

Nessa perspectiva, a busca em dinamizar as aulas é importante, pois mostra que os conteúdos podem ser trabalhados de uma forma mais agradável e de maneira contextualizada.

O jogo foi constituído por um tabuleiro com 30 casas, contendo as cores brancas, vermelhas, verdes e amarelas. Cada conjunto de casas possuía cartas com as questões a serem resolvidas pelos jogadores. As cartas brancas representavam coringas e possuíam curiosidades referentes ao tema. Nas demais cartas, havia exercícios envolvendo as propriedades, operações e nomenclatura do conteúdo de radiciação.

Para a realização do jogo, a turma foi dividida em quartetos. Para iniciar as partidas, os jogadores lançavam o dado: o que obtivesse o número maior, iniciava. Os participantes foram representados por um peão no tabuleiro, onde lançava o dado e avançava o número de casas correspondentes ao obtido no mesmo.

Figura 3 - Trilha da Radiciação



Fonte: Dos Autores (2019).

Figura 4 – Aplicação do jogo



Fonte: Dos Autores (2019)

O jogador que parasse nas casas brancas deveria pegar uma carta correspondente e ler em voz alta para todos os participantes e, em seguida, fazer o que se pedia. Nas casas vermelhas, verdes e amarelas, os jogadores deveriam pegar uma carta com a cor equivalente à casa em que parou. Estas continham questões sobre a nomenclatura, operações e propriedades da radiciação e deveriam ser respondida. Se acertassem, permaneceriam na casa; se errassem, voltariam à casa em que estava antes de lançar o dado.

Ganhava o jogo quem alcançasse a casa de “Chegada” primeiro. Foram entregues folhas de papel para o registro da resolução dos problemas.

Com a aplicação do jogo, houve uma maior interação dos alunos na aula, além de ter sido um momento agradável que permitiu um diálogo entre o próprio grupo em relação às dúvidas existentes. Foi nítido o interesse deles em resolver as questões apresentadas nas cartas. Como já foi mencionado, quem errasse voltaria para casa que estava anteriormente. Logo, qualquer dúvida em relação ao conteúdo era questionada para evitar possíveis erros.

Avaliamos que essa atividade foi muito gratificante, uma vez que muitos alunos, durante as aulas de Matemática, sentem-se envergonhados em perguntar algo ao professor, e seguem com essas lacunas no conhecimento que seria necessário para consolidação da aprendizagem do conteúdo. Contudo, no desenvolvimento da atividade, houve muita participação e questionamentos sobre o referido conteúdo.

### **Atividade operações de frações na roleta (ofrarrol)**

O objetivo de desenvolver o jogo Operações de Frações na Roleta (OFRARROL) surgiu da necessidade de revisar o conteúdo de Fração na turma

do 9º ano, pois os alunos apresentaram dificuldades em sua compreensão. Durante o planejamento para aula de revisão, pensou-se em trabalhar o assunto de forma diferenciada, visando à participação coletiva da turma.

Pensando nessa perspectiva, desenvolvemos o jogo de aprofundamento, OFRARROL, com o objetivo de trabalhar as operações de frações (adição, subtração, multiplicação e divisão), simplificação, frações mistas e equivalentes. O jogo foi elaborado a partir da ideia do jogo da roleta, que é um jogo de azar muito comum em cassinos e pode ser construído com diversos materiais. Neste caso, utilizou-se, para a confecção do jogo, o MDF, que é um material artificial semelhante à madeira e para a personalização, foi usado papel adesivo com a impressão designer que continha o nome do jogo, numerador, denominador, rodada especial e números de 1 a 10 conforme ilustra a figura 5.

Figura 5 - Jogo OFRARROL



Fonte: Dos Autores (2019).

Figura 6 - Aplicação do OFRARROL



Fonte: Dos Autores (2019).

Para desenvolver a atividade, a turma foi dividida em quatro grupos. Um participante de cada grupo girava a roleta que, conseqüentemente, sortearia as frações que seriam trabalhadas. Quanto às operações, elas seriam definidas pelo lançamento do dado, que possuía os sinais das operações. Ainda no dado, havia uma interrogação que, quando sorteada, permitia aos alunos escolher uma das operações ou, então, uma carta composta por perguntas contextualizadas. E, na roleta, havia espaços denominados de “rodada especial” que, se sorteados, dava ao representante do grupo o poder de escolher uma carta com perguntas relacionadas aos conteúdos supramencionados.

A escolha de trabalhar em grupo proporcionou maior interação entre os alunos, pois foi possível observar as discussões que eles realizavam durante a aplicação da atividade. Após o grupo realizar o diálogo referente ao problema apresentado, eles expuseram o mesmo para turma, explicitando o caminho utilizado para chegar à resposta final.

Em seqüência, os bolsistas realizavam uma intervenção para análise da questão selecionada pelo integrante da equipe, aproveitando o momento, para esclarecer as dúvidas que os alunos apresentavam. Com a aplicação do jogo, foi notória a satisfação dos alunos para com o mesmo, demonstrando uma melhor compreensão sobre o conteúdo de Fração.

### **Análise e discussão das atividades**

Todas as ações desenvolvidas foram elaboradas com o auxílio da coordenadora de área e da supervisora da escola, salientando que essa parceria foi primordial para o desempenho das atividades.

Todo processo ocorreu de forma prazerosa e organizada, gerando trocas de experiências e aprendizado que contribuíram para os bons resultados alcançados. Isso só foi possível pela parceria e colaboração da equipe.

Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações. (DAMIANI, 2008, p. 215).

Nesse sentido, é importante que a equipe tenha um objetivo em comum visando desenvolver estratégias que proporcione uma educação de qualidade, assim buscamos realizar práticas pedagógicas que envolve-se a colaboração de cada indivíduo para promover uma experiência de troca de conhecimento de forma produtiva.

A atividade em grupo possibilitou uma boa relação entre os estudantes que puderam, ali, exercer um papel de monitores: um aluno que compreendia um pouco mais o conteúdo auxiliava nas dúvidas apresentadas pelos colegas, de modo que, em determinados momentos, não solicitaram a ajuda do professor ou dos bolsistas, demonstrando confiança na explicação do colega. A autonomia deles só confirmou o que Damiani (2008), mencionado anteriormente, aborda a respeito da não-hierarquização e confiança entre eles.

Inicialmente, pensamos como poderíamos revisar o conteúdo de uma forma didática. Houve, então, diversas discussões sobre metodologias, como desenvolvê-lo, deixando-o agradável sem fugir do objetivo. Isso exigiu de nós, bolsistas, supervisora e coordenadora, momentos de diálogo para sugestões e adaptações com o intuito de tornar real o nosso planejamento. Cada momento compartilhado, dialogado e refletido contribuiu para nosso melhor desempenho

em sala de aula, pois nos trouxe segurança nas ações que desenvolveríamos em sala de aula.

Assim, podemos afirmar que as atividades foram exitosas e cumpriram com os objetivos planejados. Nessa senda, destacamos que os jogos contribuem significativamente para a aprendizagem de conceitos matemáticos, em total consonância com as discussões de Lara (2011), Meneses (2007), Pranke (2015) e Carvalho (2010).

### **AS IMPRESSÕES DO PIBID PARA AS TURMAS DO 6º E 9º ANO**

Após a participação dos bolsistas no projeto, foi solicitado que os alunos escrevessem sobre suas impressões a respeito do PIBID de Matemática. Salientamos que a solicitação foi livre, não havendo obrigatoriedade para realizar o pequeno relato, além disso, era opcional a identificação.

Essa ideia surgiu com a intenção de averiguar se o Pibid contribuiu para um melhor desempenho dos alunos na disciplina de Matemática. As respostas obtidas foram de grande significância para nossa formação, pois foi possível constatar que o projeto colaborou de forma positiva para a formação dos alunos.

Seguem, abaixo, algumas impressões relatadas pelos alunos sobre o projeto.



Figura 7 – Relatos dos alunos da escola sobre o PIBID de Matemática



Fonte: Dos Autores (2019).

Nesses relatos observam-se as opiniões de dois estudantes do 6º ano que participaram das atividades aqui apresentadas, relatando a importância do projeto e o papel dos bolsistas ID para sua aprendizagem. Esses relatos foram importantes para referidos os bolsistas, pois expressam positividade com relação ao desenvolvimento do projeto e boa aceitação com os licenciandos. Isso nos leva a inferir que as atividades desenvolvidas em sala de aula foram proveitosas para os alunos.

Figura 8 – Relatos dos alunos da escola sobre o Pibid de Matemática



Fonte: Dos Autores (2019).

A figura 8 ilustra dois relatos de estudantes do 9º ano que participaram das atividades desenvolvidas no pibid, em que pontuam a importância do projeto e salientam que a atuação dos Pibidianos favoreceu o desenvolvimento dos alunos.

De modo geral, podemos inferir que os relatos foram muito significativos e emocionantes. Os alunos demonstraram satisfação em ter participado das atividades do Pibid. E, nesse sentido, percebemos o quanto esse projeto é importante e contribui não somente para a formação dos licenciandos, mas, principalmente, para a Educação Básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto possibilitou a conquista de aprendizagens conjuntas, com o empenho de toda equipe para a conquista dos objetivos. Também intensificou

o trabalho colaborativo, apresentando grandes potencialidades para progredir na maneira de pensar, agir e resolver problemas frente aos embates presentes na Educação.

Os momentos vivenciados no projeto foram enriquecedores, pois pudemos discutir sobre o ensino de matemática na sociedade, realizando um aprofundamento teórico em Educação Matemática. Além disso, proporcionou aos bolsistas do PIBID de Matemática um aperfeiçoamento pessoal, intrapessoal, colaborando para reflexão coletiva, autorreflexão, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

As reuniões de formação e os momentos de atuação na sala de aula nos oportunizaram conhecer a realidade escolar, refletir quanto ao papel do professor, respeitar o tempo de aprendizado de cada aluno, buscar alternativas didáticas para um ensino de Matemática dinâmico, lúdico e contextualizado.

Ao adotarmos metodologias diferenciadas para explanação dos diversos conteúdos, percebemos que a aceitação dos aprendizes foi satisfatória, havendo engajamento para desenvolver as atividades posteriores. Observamos que a dedicação que tiveram ao realizar as questões propostas foi muito superior considerando o envolvimento dos mesmos nas atividades da rotina escolar à qual estão acostumados.

Foi perceptível que as atividades desenvolvidas através dos jogos e materiais concretos possibilitaram aos estudantes uma melhor desenvoltura mediante a sistematização dos conteúdos. Dessa forma, os aprendizes puderam relacionar os conhecimentos prévios com os recursos apresentados, tornando-se ativos na construção do seu próprio conhecimento.

Com a aplicação do OFRARROL e da Trilha da Radiciação, visamos a

incentivar a leitura, pois objetivamos que os alunos aprimorassem a interpretação e argumentação a partir dos problemas matemáticos propostos.

É interessante que os professores busquem alternativas de ensino que proporcione ao aluno a construção do seu próprio conhecimento, permitindo-lhes serem ativos na sua formação, e que essa se dê de forma significativa. Ao traçar metodologias que despertem a curiosidade no ensino de Matemática, os docentes proporcionarão aulas prazerosas e dinâmicas e permitirão ao aluno ser protagonista na construção do seu conhecimento matemático.

Assim, podemos dizer que os objetivos do Projeto Pibid de Matemática, no qual fomos bolsistas, e das atividades aqui apresentadas foram alcançados com êxito, visto que contribuíram significativamente para a aprendizagem de conceitos matemáticos de fração, radiciação e sólidos geométricos, expressados durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, bem como nas outras aulas que acompanhamos durante o ano letivo de 2019.

Outro aspecto que pontuamos, aqui, foi a mudança de visão com relação à Matemática que os alunos demonstraram no desenvolvimento das atividades e nas atitudes nas outras aulas da disciplina. Essa nova postura em relação à disciplina mostra que as atividades desenvolvidas foram frutíferas, e ratificamos que essas podem ser adaptadas, reelaboradas e utilizadas pelo professor de Matemática.

## Referências

ALMEIDA, P.N. **Dinâmica lúdica: técnicas e jogos pedagógicos para as escolas de 1º e 2º graus**. São Paulo: Loyola, 1978.

BRASIL. **Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999**.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso em: 06 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 23 jun. 2020.

CARVALHO, J. B. P. F. d; **Matemática: Ensino Fundamental.** 17. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

COLARES, M. L. I. S; PACÍFICO, Juracy Machado; ESTRELA, George Queiroga. **GESTÃO ESCOLAR: ENFRENTANDO OS DESAFIOS COTIDIANOS EM ESCOLAS PÚBLICAS.** 1. ed. Curitiba: CRV, 2009. p. 174.

COLARES, M. L. I. S; PACÍFICO, Juracy Machado; ESTRELA, George Queiroga. **GESTÃO ESCOLAR: ENFRENTANDO OS DESAFIOS COTIDIANOS EM ESCOLAS PÚBLICAS.** 1. ed. Curitiba: CRV, 2009. p. 177.

DAMIANI, M. F. **Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios.** Revista Educar. Curitiba, n. 31, p. 213-230, Abr. 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios.** Cad. CEDES, Campinas, v. 29, n. 78, Aug. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 jan. 2020.

LARA, I. C. M. de. O jogo como uma estratégia de ensino. **Jogando com a Matemática do 6º ao 9º ano.** São Paulo: Rêspel, 2011.

LAMONATO, Maiza; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. **Investigações Geométricas nas Aulas de Matemática e as Aprendizagens que Ocorrem.** In: REUNIÃO DE DIDÁTICA DA MATEMÁTICA DO CONE SUL, 7., 2006, Águas de Lindóia (SP). Anais ..., Águas de Lindóia: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. p. 01-07.

MENESES, Josinalva Estácio; BRITO, J. D. S; JÚNIOR, V. B. D. S; JÚNIOR, M. A. T. **Uma proposta de utilização de jogos com interdisciplinaridade na perspectiva dos temas transversais: interdisciplinar para o ensino da Matemática: puzzles**

**com fósforos.** In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9, Belo Horizonte. Anais do IX ENEM: SB / SBEM-MG, 2007, p. 10-20.

PRANKE, Amanda and FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **Potencialização da Aprendizagem Autorregulada de Bolsistas do PIBID/UFPel do curso de Licenciatura em Matemática através de Oficinas Pedagógicas.** Bolema [online]. 2015, vol.29, n.51, pp.223-240. ISSN 0103- 636X. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v29n51a12>.

**Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais "Protocolo de São Salvador", concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador.** Brasília, DF, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3321.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3321.htm). Acesso em: 23 jun. 2020.

SADOVSKY, P. **Falta Fundamentação Didática no Ensino da Matemática.** Nova Escola. São Paulo, Ed. Abril, Jan./Fev. 2007.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; PESSOA, Neide Pessoa; ISHIHARA, Cristiane; ISHIHARA, Cristiane. **Jogos de Matemática de 1º a 3º ano:** cadernos do mathema. Porto Alegre: Artmed, 2008. 120 p. (Ensino Médio).

VISALBERGHI, A. **Esperienza e Vallutazione.** Roma: La Nuova Itália, 1975.

VITTI, C. M. **Matemática com prazer, a partir da história e da geometria.** 2ª Ed. Piracicaba – São Paulo. Editora UNIMEP. 1999. p. 103.

**UTILIZAÇÃO DE OFICINA TEMÁTICA NA PROMOÇÃO DO ENSINO POR INVESTIGAÇÃO COM FOCO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

**USE OF THEMATIC WORKSHOP IN PROMOTING RESEARCH TEACHING WITH A FOCUS ON ENVIRONMENTAL EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT**

**UTILIZACIÓN DE UN TALLER TEMÁTICO DE PROMOCIÓN DE LA ENSEÑANZA EDUCATIVA CON ENFOQUE EN EDUCACIÓN AMBIENTAL: INFORME DE EXPERIENCIA**

*Lucas Aquino da Gama*  
lucasaquino453@gmail.com  
Graduando em Química/licenciatura  
Universidade Federal de Sergipe

*Elizabete Lustosa Costa*  
elustosa@academico.ufs.br  
Mestre em Educação  
Universidade Federal de Sergipe

*Adjane da Costa Tourinho e Silva*  
adjane@academico.ufs.br  
Doutora em Educação  
Universidade Federal de Sergipe

**RESUMO**

A modificação da natureza por agentes antrópicos está cada vez mais fora de controle. O ser humano tem modificado o meio ambiente e interferido nas relações dos ecossistemas a ponto de pôr em risco o futuro de sua própria espécie. Diante de sistemas sociais, políticos e econômicos que são embasados em modelos de consumo constante de recursos naturais limitados, discutir o descarte e consumo crescente dos plásticos que, no Brasil, quase nenhum tratamento de reciclagem ou reutilização recebem, é fundamental. Um ensino de

441

---

**REVASF**, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 10, n.23, p. 441-461,  
dezembro, 2020  
ISSN: 2177-8183

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - "Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro", Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

ciências crítico, baseado em promoção de educação ambiental, e que faz um diálogo entre os eixos do movimento Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA), deverá incluir em suas discussões temas pertinentes ao meio ambiente. Por isso este estudo apresenta as reflexões de um bolsista do PIBID ao utilizar uma oficina temática de cunho investigativo como instrumento didático para a promoção de Educação Ambiental, em uma escola campo PIBID da rede pública localizada no município de Aracaju.

**Palavras-chave:** Plásticos. Ensino de ciências por investigação. Educação ambiental.

### ABSTRACT

The modification of nature by anthropic agents is increasingly out of control. The human being has modified the environment and interfered in the relationships of ecosystems to the point of jeopardizing the future of his own species. Faced with social, political and economic systems that are based on models of constant consumption of limited natural resources, discussing the disposal and growing consumption of plastics that, in Brazil, almost no recycling or reuse treatment receives, is fundamental. Critical science education, based on the promotion of environmental education, and which makes a dialogue between the axes of the Science-Technology-Society-Environment movement (CTSA), should include in its discussions themes relevant to the environment. For this reason, this study presents the reflections of a PIBID grantee when using an investigative thematic workshop as a didactic tool for the promotion of Environmental Education, in a PIBID public school located in the city of Aracaju.

**Keywords:** Plastics. Science teaching by research. Environmental education.

### RESUMEN

La modificación de la naturaleza por agentes antrópicos está cada vez más fuera de control. El ser humano ha modificado el medio ambiente e interferido en las relaciones de los ecosistemas hasta el punto de poner en peligro el futuro de su propia especie. Frente a los sistemas sociales, políticos y económicos que se basan en modelos de consumo constante de recursos naturales limitados, discutir la disposición y el consumo creciente de plásticos que, en Brasil, casi ningún tratamiento de reciclaje o reutilización recibe, es fundamental. La educación en ciencias críticas, basada en la promoción de la educación ambiental, y que hace un diálogo entre los ejes del movimiento Ciencia-



Tecnología-Sociedad-Medio Ambiente (CTSA), debe incluir en sus discusiones temas relevantes al medio ambiente. Por ello, este estudio presenta las reflexiones de un becario PIBID al utilizar un taller temático de investigación como herramienta didáctica para la promoción de la Educación Ambiental, en una escuela pública PIBID ubicada en la ciudad de Aracaju.

**Palabras clave:** Plásticos. Enseñanza de las ciencias mediante la investigación. Educación ambiental.

## INTRODUÇÃO

Com o advento da revolução científica (séc. XVI-XVII) e industrial (séc. XVIII-XIX), os seres humanos foram capazes de fazer alterações ambientais expressivas. De acordo com a etimologia da palavra *homo sapiens*, que vem do latim homens sábios, os humanos, assim comumente chamados pelos seus semelhantes, possuem cérebros altamente desenvolvidos, conferindo-lhes algumas habilidades físicas e cognitivas peculiares. Essa espécie bípede tornou-se o animal com uma plasticidade única, adaptando-se ao ambiente e modificando-o de acordo com suas necessidades. Certamente, movidos por sua curiosidade, seu instinto de sobrevivência e seu cérebro dotado de habilidades, conseguiram, no decorrer de milhares de anos, sistematizar conhecimentos para explicar e prever fenômenos, criar tecnologias complexas e diferentes ideologias sociais, que, de certa maneira, buscam melhorar a sua qualidade de vida. No entanto, ao buscar esta melhoria, o ser humano modificou o meio ambiente ao ponto de pôr em risco a existência da vida no planeta terra ao gerar graves problemas socioambientais ao longo desta busca. Guimarães (2013) argumenta que:

443

---

REVASF, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 10, n.23, p. 441-461,  
dezembro, 2020  
ISSN: 2177-8183

Como referenciar os textos desta edição:

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÉ - "Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro", Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

A gravidade dos problemas socioambientais que aponta até para a extinção da vida planetária e/ou humana denota uma crise ecológica sem precedentes na história do Planeta Terra, o que vem levar a um questionamento do modelo de desenvolvimento das sociedades urbanas-industriais (GUIMARÃES, 2013, p. 18).

Logo, questões que envolvem problemas ambientais causados por ações antropogênicas ganharam visibilidade nas conferências internacionais sobre preservação do meio ambiente no final do século XX e início do século XXI, constituindo-se pilares para o desenvolvimento de novas vertentes educacionais, como o surgimento do conceito de Educação Ambiental e do movimento Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA).

Marcatto (2002), em seu trabalho intitulado Educação Ambiental: Conceitos e Princípios, destaca dois conceitos para Educação Ambiental. Um deles está registrado no capítulo 36 da Agenda 21, que define Educação Ambiental como o processo que pretende:

“(...) Desenvolver uma população que seja consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas que lhes são associados. Uma população que tenha conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e compromissos para trabalhar, individual e coletivamente, na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção dos novos (...)”.(Capítulo 36 da Agenda 21 *apud* MARCATTO, C., 2002).

Em relação ao Movimento Ciências-Tecnologia-Sociedade (CTS)/CTSA, Santos e Mortimer (2001) consideram que um currículo possui enfoque CTS quando ele aborda as inter-relações entre conceitos científicos, planejamento tecnológico e solução de problemas para tomada de decisão sobre temas práticos de relevância social. Santos (2007) evidencia que “o objetivo central do movimento CTSA acrescenta aos propósitos de CTS a ênfase em questões ambientais, visando a promoção da educação ambiental” (p. 2). O mesmo autor

ainda comenta sobre a importância da abordagem de aspectos sociocientíficos concernentes a questões ambientais, econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas no ensino de ciências, pois:

(...) propicia que os alunos compreendam o mundo social em que estão inseridos e desenvolvam a capacidade de tomada de decisão com maior responsabilidade, na qualidade de cidadãos, sobre questões relativas à ciência e à tecnologia (SANTOS, 2007, p. 6).

O relacionamento desarmônico que as sociedades contemporâneas mantêm com o meio ambiente está relacionado ao modelo de desenvolvimento adotado por estas, produzindo impactos socioambientais que afetam todo o meio ambiente. Este modelo demanda altos níveis de consumo, que geram problemas ambientais seríssimos, como é o caso da disposição inadequada dos resíduos sólidos, dentre eles os plásticos, materiais largamente utilizados em nossa vida cotidiana.

O plástico é o componente onipresente em quase todos os objetos que utilizamos em nossa rotina diária. Todos os anos, toneladas deste material não recebem o devido tratamento e acabam poluindo ecossistemas inteiros. Segundo um estudo feito pelo Fundo Mundial para a Natureza, ou World Wide Fund for Nature (WWF), o Brasil recicla apenas 1,2% do plástico descartado. O ecossistema marinho é o mais afetado, ocasionando-se a morte de várias espécies que compõem a sua fauna. Assim, a separação do material plástico para possibilitar a sua reciclagem foi escolhida para investigação nesta oficina temática, atuando, inclusive, como tema gerador. O processo de conscientização, presente também na definição de Educação Ambiental e adotado como princípio metodológico, norteou a construção da oficina de modo que esta viesse a ser um recurso para a educação ambiental por seu caráter

reflexivo e problematizador (TOZONI-REIS, 2006). Um tema gerador, como argumenta Tozoni-Reis (2006):

(...) “É o tema ponto de partida para o processo de construção da descoberta. Por emergirem do saber popular, os temas geradores são extraídos da prática de vida dos educandos, substituem os conteúdos tradicionais e são buscados através da “pesquisa do universo vocabular” (p. 103).

Em suma, este trabalho apresenta uma reflexão acerca de nossa experiência como bolsistas do PIBID ao pretender abordar tais metodologias de ensino em nossas práticas pedagógicas, sobretudo na aplicação da oficina temática, objeto pedagógico que suscitará as discussões no presente artigo. A oficina temática foi desenvolvida durante nossa participação como bolsistas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, vinculado ao núcleo de química da Universidade Federal de Sergipe, no ano de 2018, e buscou contemplar as definições e conceitos apresentados na literatura consultada referente à promoção de educação ambiental pautada no movimento CTSA, utilizando, também, uma perspectiva de ensino por investigação, pois:

A educação ambiental que incorpora a perspectiva dos sujeitos sociais permite estabelecer uma prática pedagógica contextualizada e crítica, que explicita os problemas estruturais de nossa sociedade, as causas do baixo padrão qualitativo da vida que levamos e da utilização do patrimônio natural como uma mercadoria e uma externalidade em relação a nós (LOUREIRO, 2004, p. 16).

## O PROBLEMA DO PLÁSTICO

A palavra plástico, do grego *plástikos*, ‘relativo às dobras de argila’, e do latim *plastiku*, ‘que modela’, caracteriza este material quanto a sua moldabilidade. A química o define como material com grande maleabilidade, cujo

constituente fundamental é um polímero orgânico e sintético, sólido em sua condição final (como produto acabado) e que em alguma fase de sua produção foi transformado em fluido, adequado à moldagem por ação de calor e/ou pressão (PIATTI; RODRIGUES, 2005).

Os polímeros são macromoléculas formadas a partir de unidades estruturais menores (os monômeros). Os monômeros são moléculas de baixa massa molecular, as quais, a partir das reações de polimerização, geram a macromolécula polimérica. Todos os plásticos são polímeros, contudo, nem todos polímeros são considerados plásticos. Muitos polímeros são produzidos por processos naturais, como é o caso das proteínas, DNA e carboidratos. No entanto, os plásticos são obtidos a partir do refino do petróleo, por meio de um processo denominado de destilação fracionada, onde obtém-se a nafta, sua matéria prima.

A partir da revolução industrial de 1750, a produção de objetos de consumo em larga escala nas fábricas e a introdução, no mercado, de novas embalagens acarretam um aumento considerável no volume e na diversidade de resíduos, especialmente nas áreas urbanas (ALMEIDA *et al.* 2013). O primeiro plástico foi sintetizado no século XX, por Leo Baekeland, que criou a baquelite, primeiro polímero realmente sintético, considerado, portanto, o primeiro plástico. Era resultado da reação entre fenol e formaldeído. Tornou-se útil pela sua dureza, resistência ao calor e à eletricidade.

Com o crescimento acelerado da população mundial e os altos níveis de consumo mantidos até hoje, os impactos ambientais causados pelo descarte do plástico tornaram-se um problema ambiental que afeta o equilíbrio natural entre

os ecossistemas. O plástico produzido nas zonas urbanas acaba acumulando-se principalmente nos oceanos, levando centenas de anos para se decompor, permanecendo por longo tempo no meio ambiente. Sacos e copos plásticos, por exemplo, demoram entre 200 e 450 anos para se decomponham, atingindo várias gerações de seres vivos que serão obrigados a sobreviverem com tal perturbação.

Em ambientes aquáticos os resíduos plásticos causam uma série de danos à fauna local, como, por exemplo, a mortandade de animais que acabam confundindo este tipo de material com alimento. Segundo o Fundo Mundial para a Natureza (WWF), 8 milhões de toneladas de plásticos entram no oceano anualmente, e as projeções para o futuro não são animadoras, pois a previsão é que, até 2050, haverá mais plástico do que peixes nos oceanos. Situação alarmante, visto que atualmente já 90% das aves marinhas possuem fragmentos de plásticos no estômago (dados do WWF).

O problema não está apenas no descarte irregular e no consumo desnecessário do material, mas, principalmente, na sua durabilidade, visto que, por exemplo, determinados tipos de plásticos demoram centenas de anos para se decomponham. Assim, uma mesma amostra deste material poderá causar danos a várias gerações de seres vivos. Estes fatores conjuntamente explicam o surgimento de um fenômeno de importância ambiental: as ilhas de lixo que flutuam nos oceanos, formadas por bilhões de toneladas de plástico.

Com uma área estimada em mais de 1,3 milhão de quilômetros quadrados de superfície e com cerca de 10 metros de profundidade, o lixo do Pacífico cobre uma extensão maior que o estado do Pará. E também não é o único, pois existem mais cinco grandes giros oceânicos semelhantes no mundo: Atlântico Norte e Sul, Pacífico Norte e Sul, e no Índico (Zanella, 2013, p. 14477).

Figura 01 - Ilha de plástico do Pacífico



Fonte: Retirada de Ionline<sup>1</sup>.

O processo de decomposição dos plásticos depende de sua composição química, ou seja, do seu monômero correspondente, portanto, os plásticos não são iguais. Como citado anteriormente, no processo de produção da matéria prima dos plásticos, a nafta, por meio do craqueamento<sup>2</sup>, produz os diferentes tipos de monômeros, como, por exemplo, etileno, propileno, butadieno, buteno, isobutileno, que, por sua vez, passarão pelo processo de polimerização, convertendo-os em polietileno, polipropileno, policloreto de vinila etc. As propriedades dos polímeros determinarão o seu uso. “São propriedades como resistência mecânica, resistência térmica, estabilidade frente a substâncias

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://ionline.sapo.pt/622232>>. Acesso em: 04 dez. 2020.

<sup>2</sup> É como se denominam vários processos químicos na indústria pelos quais moléculas orgânicas complexas como querogênios ou hidrocarbonetos são quebradas em moléculas mais simples.

químicas, resistência elétrica, permeabilidade a gases etc. que irão determinar como o polímero vai ser utilizado” (PIATTI; RODRIGUES, 2005, p. 24).

Uma forma de resolver o problema dos plásticos, por meio do tratamento dos resíduos gerados, pode ser mediante o processo de reciclagem, no qual o plástico precisa ser separado e posteriormente submetido a uma série de procedimentos para dar forma a um novo produto. A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) define simbologias para facilitar a identificação dos materiais plásticos no processo de reciclagem (FORLIN; FARIA, 2002). A reutilização também é outra maneira de evitar a deposição exacerbada do material na natureza, pois a preferência por garrafas, copos e utensílios reutilizáveis, além de fugir dos canudos e sacolas, ajuda a diminuir eventuais transtornos ao meio ambiente.

## METODOLOGIA

Este é um trabalho de caráter qualitativo, caracterizando-se como um relato de experiência da vivência de um bolsista PIBID durante sua atuação em regência de sala de aula de uma escola estadual Centro de Excelência do município de Aracaju, utilizando a oficina temática “como separar os vários tipos de plásticos?” A oficina foi estruturada visando promover o ensino por investigação, com base no ciclo de Pedaste *et al.* (2015), o qual é composto por 4 fases: orientação, conceitualização, investigação e conclusão (SCARPA, D; CAMPOS, N., 2018).

A investigação, como argumentam Scarpa *et al.* (2017), pressupõe as ações e as atitudes que conduzem à resolução prática de problemas. A

450



separação de plásticos usando as noções de densidade sustentou-se como questão investigativa proposta no material, no contexto da problemática ambiental gerada pelo não tratamento desses resíduos sólidos que são produzidos aos montes, e possuem, no Brasil, um precário sistema de reciclagem.

O público alvo escolhido para aplicação da oficina durante as quatro aulas previstas no planejamento de ensino consistiu em uma turma do 3º ano do nível médio, da qual 12 discentes estavam presentes. O processo de ensino ocorreu em aulas seguidas em um único dia, graças à gentileza de outros professores que, a pedido do professor de química supervisor PIBID na escola campo, as cederam prontamente.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A oficina, elaborada com base no ciclo investigativo proposto por Pedaste *et al.* (2015, *apud* SCARPA, D; CAMPOS, N., 2018), foi construída para alunos do ensino médio, principalmente para a última série, composta por 4 momentos que buscam delimitar as 4 fases propostas no referido ciclo investigativo. A oficina necessita de pelo menos 4 aulas para ser concluída.

Alicerçados em uma concepção de ensino que busca estimular o desenvolvimento de ferramentas intelectuais para a investigação e a resolução de problemas, nesta proposta, os estudantes são apresentados a problemas, e estimulados a encontrar soluções a partir de um conhecimento que já possuem. Nesta perspectiva de ensino, Scarpa *et al.* (2017) argumentam que:

Quando falamos em investigação, temos como pressuposto as ações e as atitudes que permitem a resolução prática de um problema e as ações e atitudes envolvidas no processo de compreensão das ações práticas executadas. Trata-se, portanto, de um movimento cíclico, de considerar o que se faz e de colocar em prática aquilo sobre o que se reflete (p.15).

Como alternativa para alcançar tais premissas, o ciclo investigativo de Pedaste *et al.* (2015) foi considerado durante o planejamento das atividades propostas no material didático. O ciclo serviu como instrumento norteador para desenvolver um plano de atividades que se aproximasse ao máximo de um modelo investigativo de ensino e contemplasse, também, ainda que de forma subjetiva, os fundamentos da Educação Ambiental e do movimento CTSA, pois a questão problema está ligada aos temas de interesse socioambiental.

No primeiro momento, a orientação, foram incluídas estratégias para despertar os discentes para abordagem do assunto. Neste caso, o material didático tratou da poluição nos oceanos causada pelos plásticos por meio da elaboração de situações problemáticas envolvendo a questão das ilhas de lixo, utilizando imagens para retratar tal questão. Ainda neste momento, os educandos foram introduzidos ao problema por meio da observação de figuras, da resolução de um questionário investigativo que buscou levantar uma discussão a respeito do tema e da visualização de um vídeo jornalístico que contempla o problema no âmbito socioambiental no qual eles estão inclusos. A pauta foi iniciada com a exibição de 03 figuras, no total.

Mediante solicitação, os alunos observaram atentamente as imagens propostas para, depois, por meio da oralidade, discorrerem sobre quais informações poderiam ser extraídas delas, tais como: quais materiais estavam presentes, o que possivelmente gerou a situação e as características que

permitem aos materiais apontados terem determinado comportamento. Outro quesito presente no questionário requereu dos estudantes a elaboração de propostas que evitassem o problema demonstrado nas imagens. Segundo Scarpa e Campos (2018), nas fases de orientação e contextualização:

(...) Por um lado, engajar os estudantes na resolução de problemas contribui para que os estudantes compreendam que a ciência funciona criando e resolvendo problemas. Por outro, essas fases podem contribuir para a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes e para o desenvolvimento de uma postura investigativa perante o mundo, em que eles podem articular a sua capacidade de observação e descrição da realidade com marcos teóricos disponíveis e com a sua curiosidade para problematizar o mundo (p. 30).

No segundo momento, alguns conceitos importantes foram apresentados aos alunos para que eles pudessem fundamentar hipóteses às questões centrais da investigação: “Porque os plásticos flutuam? Como separá-los usando os conhecimentos adquiridos?”. Para isso, no momento da conceitualização, foi ministrado todo o aporte teórico que deu sustentação à criação de hipóteses a serem testadas no momento da experimentação, na fase de investigação.

No terceiro momento, relativo à fase de investigação, a seguinte situação foi apresentada:

Suponha que você trabalhe em uma cooperativa de reciclagem de materiais plásticos e sua tarefa consiste em separar plásticos provindos do sistema de coleta manual. O plástico bruto, antes de passar por um tratamento para ser remoldado, precisa ser separado e identificado de acordo com sua

composição química e propriedades. Como você separaria e identificaria este material de acordo com os requisitos da cooperativa?<sup>3</sup>

Aqui, o objetivo consistiu em possibilitar aos estudantes que, utilizando o conhecimento desenvolvido previamente no segundo momento, separassem e identificassem quatro amostras de plástico, empregando materiais disponíveis na bancada: amostras de plásticos variados, água, solução de álcool etílico e cloreto de sódio. Após seguirem o procedimento experimental, observarem o comportamento dos plásticos em misturas distintas, organizarem os dados obtidos e fazerem as suas interpretações, este momento foi finalizado.

Finalizando a oficina, no 4º momento, que contemplou a fase de conclusão, os estudantes apresentaram as suas interpretações e as possíveis soluções para os problemas propostos no decorrer da oficina. Logo após concluir esta etapa, eles precisaram responder a outro questionário, este de caráter reflexivo, com o objetivo de analisar como a influência política e socioeconômica regem a separação, reciclagem e descarte dos plásticos.

Abaixo, segue uma síntese da estrutura da oficina:

Quadro 1 - Síntese da estrutura da oficina

---

<sup>3</sup> Destaque feito para evidenciar a situação problema que fora escolhida como atividade investigativa apresentada aos estudantes durante a fase de investigação.

Objetivo Geral: Compreender os danos ambientais causados pelo descarte dos plásticos e apresentar soluções para o problema de separação dos diferentes tipos para a reciclagem, a partir dos conceitos elaborados.

Fases	Etapas	Objetivos	Conteúdos	Recursos didáticos	Estratégias didáticas
Orientação e conceitualização	1º e 2º	Expor suas concepções prévias.  Analisar, interpretar e argumentar sobre a situação problema.  Refletir sobre os impactos gerados pela problemática.	O que é material plástico. polímeros e monômeros. Composição química dos plásticos. Tipos de plásticos; Reciclagem. Densidade dos materiais.	Quadro branco, marcador, projetor.  Figuras 01, 02 e 03.  Questionário 1 e atividade 1.  Vídeo 1 e vídeo complementar.	Problematização (observação de figuras e resolução de questionários)  Abordagem de conceitos.
Investigação	3º	Testar hipóteses utilizando a experimentação para resolver o problema proposto.  Identificar os tipos de plásticos.	Densidade e tipos de plásticos.	Procedimento experimental e tabela para anotação de dados.	Atividade investigativa envolvendo a separação de amostras de diferentes plásticos.

Conclusão	4º	Interpretar, analisar e propor soluções acerca dos dados obtidos na atividade anterior.  Expor os resultados e argumentar sobre.	Densidade e tipos de plásticos.	Questão final e Para refletir.	Apresentação dos resultados e conclusões obtidos.  Discussão com a turma para o fechamento de ideias.
-----------	----	--	---------------------------------	--------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelos autores.

## APLICAÇÃO DA OFICINA

A escola selecionada para aplicação da oficina temática fez parte do conjunto de escolas campo vinculadas ao núcleo de química do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Sergipe, e encontra-se situada no município de Aracaju/SE. As atividades propostas na oficina estavam de acordo com a ementa definida para o público alvo, de acordo com consulta feita ao professor responsável pela turma. A escola dispunha de laboratório, o que facilitou bastante o processo de organização dos materiais que foram usados na etapa investigativa, além de um espaço maior para que os estudantes ficassem à vontade e mais confortáveis.

Ao início do estudo, que respeitou a fase de orientação, discutida na seção anterior, os alunos foram expostos a imagens que retratam a poluição encontrada nos mares gerada pelo descarte irregular de material sólido plástico, objeto que se encontra no cerne das questões discutidas na oficina. Tais

questões visaram atender temas ambientais que dialogassem com a realidade dos estudantes que serviram de público alvo para este trabalho, pois o município de Aracaju é uma localidade litorânea e, como tal, é suscetível aos estorvos gerados pela temática aqui discutida. Por possuir ecossistema marinho, algo que eleva ainda mais a poluição para patamares catastróficos, a cidade se constitui em contexto relevante para tal discussão. Os discentes mostraram-se bastante animados com o tema proposto e participaram de forma ativa das discussões geradas a partir das observações de imagens e da resolução dos questionários presentes no material didático. Nesta etapa, eles analisaram e interpretaram informações para desenvolverem argumentos, buscando atingir reflexões pertinentes ao tema, fundamentados em seus conhecimentos prévios.

Em seguida, foram introduzidos os conceitos balizadores necessários para a elucidação das questões investigativas recomendadas aos discentes na etapa nomeada de conceitualização (ver seção anterior). Finalmente, foram ministrados, neste estágio, os seguintes conteúdos: Origem do plástico, polímeros e monômeros, composição química dos plásticos, tipos de plásticos, reciclagem e densidade dos materiais. Tal procedimento foi fundamental, uma vez que os conhecimentos prévios, de senso comum, não seriam suficientes para solucionar a maioria das situações que surgiriam na sequência das aulas.

Posteriormente, após a conceitualização, foi iniciada a etapa de investigação, na qual os educandos foram estimulados, por meio de uma questão problema, a separar diferentes tipos de plásticos que se encontravam misturados em uma amostra contendo vários pedaços desse material. Para isso, os estudantes utilizaram a diferença entre as relações de densidade para separá-los, e, durante o procedimento, foi notado um movimento de engajamento e

participação ativa em prol de solucionar o problema, usando os conceitos aprendidos anteriormente. Então, eles puderam fazer observações e anotações, além de considerarem as hipóteses para tentar solucionar o problema que envolvia a separação das amostras.

Figura 2 - Apresentação das conclusões



Fonte: Dados dos autores, 2019.

Cientes de todos os impactos que o não tratamento dos resíduos plásticos pode causar ao meio ambiente, os discentes, após apresentarem suas conclusões, discutiram sobre o destino que dão ao lixo plástico que produzem e qual a postura que deveriam adotar como cidadãos conscientes da problemática no exercício diário da cidadania, pois, de acordo com Jacobi (2003):

Quando nos referimos à educação ambiental, situamos-na em contexto mais amplo, o da educação para a cidadania, configurando-a como elemento determinante para a consolidação de sujeitos cidadãos. O desafio do fortalecimento da cidadania para a população como um todo, e não para um grupo restrito, concretiza-se pela possibilidade de cada pessoa ser portadora de direitos e deveres, e de se converter, portanto, em ator co-responsável na defesa da qualidade de vida (p. 197).



Após a aplicação do material, observamos que o método de ensino por investigação pode ser uma alternativa para romper com a metodologia tradicional de ensino de ciências que ainda vigora nas escolas brasileiras. Além disso, notamos uma boa aceitabilidade do método por parte dos estudantes, pois estes passaram a desempenhar um papel ativo na construção do seu conhecimento, saindo da condição de meros espectadores para a condição de protagonistas, que possuem, juntos, a capacidade para fazer as melhorias necessárias em sua comunidade, buscando possibilidades de solucionar os problemas que as afetam, por meio do uso do conhecimento científico e do exercício da cidadania. Deste modo, salienta-se que a adoção do método de ensino por investigação na oficina, assim como o uso das estratégias utilizadas em cada etapa surtiram efeitos benéficos para a promoção da educação ambiental durante as aulas.

Além disso, para nós, bolsistas, foi uma experiência de grande valia em nosso processo de formação, pois tivemos a chance de experimentar uma metodologia que subverte o modelo tradicional do ensino e aprendizagem de ciências que, majoritariamente, figuram em nossas escolas. Deixamos de ser a figura central da aula ao ouvir o que os nossos alunos tinham a dizer, suas interpretações dos fenômenos, suas histórias e suas realidades, para que unidos construíssemos um ambiente de dúvidas e propício à busca de subsídios que elucidassem os problemas propostos na oficina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos acontecimentos ambientais que figuram no cenário atual brasileiro, é importante a inclusão de questões socioambientais nas aulas de

ciências, visando alcançar os objetivos de um ensino crítico, voltado à alfabetização científica, envolvendo os eixos Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), a fim de contribuir para a construção de uma sociedade que se relaciona melhor com o planeta.

O ensino por investigação, a partir do que foi exposto neste trabalho, parece ser uma alternativa metodológica capaz de modificar os modelos de ensino de ciências meramente enciclopédico, baseado na cultura de almanaque (SANTOS, 2007). Ao término da oficina, por exemplo, percebemos que a temática ambiental e as estratégias didáticas empregadas possibilitaram à turma direcionar-se a uma visão crítica sobre os problemas ambientais que podem ser desencadeados pelo descarte de resíduos plásticos e que, individual e coletivamente, os indivíduos devem buscar solucioná-los.

Torna-se necessário um ensino que fomente a participação dos indivíduos enquanto cidadãos conscientes dos problemas ambientais que estão à sua volta, e que estes estejam engajados na busca por soluções para os mesmos, utilizando o conhecimento científico para tomar as melhores decisões possíveis.

A abordagem metodológica também pode trazer reflexões acerca dos cuidados e posturas que nós bolsistas e futuros professores, ou professores em exercício, devemos adotar na construção de nossos planejamentos e materiais didáticos, além de reconhecer o nosso papel na busca conjunta com os discentes pela construção do conhecimento.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, R. N.; PEDROTTI, A.; BITENCOURT, D. V.; SANTOS, L. P. C. **A PROBLEMÁTICA DOS RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS**. Interfaces Científicas - Saúde e Ambiente • Aracaju • V.2 • N.1 • p. 25-36 • out. 2013.

FORLIN, F. J.; FARIA, J. A. F. **Considerações Sobre a Reciclagem de Embalagens Plásticas**. Polímeros: Ciência e Tecnologia, vol. 12, nº 1, p. 1-10, 2002.

GUIMARÃES, M. **POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA SOCIEDADE ATUAL**. Revista Margens Interdisciplinar. v. 7. n. 9. 2013.

JACOBI, P. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL CIDADANIA E SUSTENTABILIDADE**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-205, março/2003.

LOUREIRO, C. F. B. **Educar, participar e transformar em educação ambiental**. Revista brasileira de educação ambiental / Rede Brasileira de Educação Ambiental. – n. 0 (nov.2004). – Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004.

MARCATTO, C. **Educação Ambiental: Conceitos e Princípios**. Belo Horizonte: FEAM, 2002.

MORTIMER, E. F.; SANTOS, W. L. P. **Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira**. Rev. Ensaio | Belo Horizonte | v.02 | n.02 | p.110-132 | jul-dez | 2000.

PIATTI, T. M.; RODRIGUES, R. A. F. **Plásticos: características, usos, produção e impactos ambientais**. Série: Conversando sobre Ciências em Alagoas. Maceió: EDUFAL, 2005.

SANTOS, W. L. P. **CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS POR MEIO DE TEMAS CTS EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA**. Ciência & Ensino, vol. 1, número especial, novembro de 2007.

SCARPA, D. L.; CAMPOS, N. F. **Potencialidades do ensino de Biologia por Investigação**. ESTUDOS AVANÇADOS 32 (94), 2018.

SCARPA, D. L.; SASSERON, L. H.; SILVA, M. B. **O Ensino por Investigação e a Argumentação em Aulas de Ciências Naturais**. Tópicos Educacionais, Recife, v. 23, n.1, p.7-27, jan/jun. 2017.

TOZONI-REIS, M. F. C. **TEMAS AMBIENTAIS COMO “TEMAS GERADORES”:** CONTRIBUIÇÕES PARA UMA METODOLOGIA EDUCATIVA AMBIENTAL CRÍTICA, TRANSFORMADORA E EMANCIPATÓRIA. Educar, Curitiba, n. 27, p. 93-110, 2006.

ZANELLA, T. V. **POLUIÇÃO MARINHA POR PLÁSTICOS E O DIREITO INTERNACIONAL DO AMBIENTE**. RIDB, Ano 2 (2013), nº 12, 14473-14500.



e-ISSN: 2177-8183

**A LITERATURA DE CORDEL RESSIGNIFICANDO O ENSINO DAS  
FUNÇÕES ORGÂNICAS**

***THE LITERATURE OF CORDEL RESIGNIFYING THE TEACHING OF  
ORGANIC FUNCTIONS***

***LA LITERATURA DE CUERDAS RESIGNIFICANDO LA ENSEÑANZA DE  
LAS FUNCIONES ORGÁNICAS***

Samanta Tauã Torres Melo  
samantattorres@academico.ufs.br  
Graduanda em Química Licenciatura  
Universidade Federal de Sergipe

Carla Andreza dos Santos Batista  
carlabatistaufs@gmail.com  
Graduanda em Química Licenciatura  
Universidade Federal de Sergipe

Patrícia Fernanda Andrade  
pfandrade.azulo@gmail.com  
Doutora em Química  
Centro de Excelência Professor Hamilton Alves Rocha

## **RESUMO**

No decorrer dos anos o ensino da Química vem sendo aprimorado visando corresponder as necessidades de aprendizagem dos estudantes, no entanto, um problema muito recorrente no ensino que acaba comprometendo o entendimento é a leitura e interpretação textual. Essa dificuldade afeta as diversas áreas do conhecimento, mas quando se analisa esse reflexo na Química Orgânica

462

---

**REVASF**, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 10, n.23, p. 462-492,  
dezembro, 2020  
ISSN: 2177-8183

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - "Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro", Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

percebe-se a dificuldade de assimilação dos conteúdos por estes serem mais teóricos e exigirem habilidades de compreensões textuais. A partir disto, o presente trabalho tem como proposta apresentar a construção de uma Literatura de Cordel utilizada para introduzir o assunto de Funções Orgânicas por meio do estudo dos macronutrientes essenciais a nutrição humana. O trabalho foi desenvolvido no Centro de Excelência Professor Hamilton Alves Rocha (CEPHAR) por Carla Andreza e Samanta Tauã, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O gênero textual foi estruturado em sextilhas, onde as rimas ocorriam nos versos pares e o tema principal foi a alimentação. Tanto a escolha do tipo textual, como o enredo da história foram escolhidos criteriosamente dado que pretendia-se trabalhar as deficiências dos estudantes e promover cultura na sala de aula por meio de um artefato regional com conteúdo vinculado a realidade dos estudantes. Neste sentido, é importante mencionar que a literatura de cordel compôs a Problematização Inicial de uma sequência didática embasada nos três momentos pedagógicos de Delizoicov, a qual buscava possibilitar a assimilação dos conceitos científicos à compreensão de mundo físico.

**Palavras chaves:** Leitura. Literatura de Cordel. Química Orgânica. Educação Alimentar

## ABSTRACT

Over the years, the Chemistry education has been improved, aiming to correspond the students' learning needs. However, there is a regularly recurring problem in education, the difficulties in reading comprehension, which compromises their understanding. It affects the most different knowledge areas, but, when it is analyzed by the Organical Chemistry education perspective, there is even more difficulty in assimilating the content, for it is more theoretical, needing particular reading comprehension skills. Based on that, the present article has the purpose to present the construction of a Cordel Literature that introduces a topic of Functional Groups, using the study of the essential nutrients to human nutrition. The article was developed in the Centre of Excellence Teacher Hamilton Alves Rocha (CEPHAE, in portuguese), by Carla and Samanta, scholarship students of the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID, in portuguese). The textual genre was structured in sestinas, in which rhymes occurred in even verses, and the main theme was

463

---

REVASF, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 10, n.23, p. 462-492,  
dezembro, 2020  
ISSN: 2177-8183

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - "Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro", Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

nutrition. Both the textual genre and the plot of history were carefully chosen, once it is intended to overcome students' difficulties and promote the culture in classroom, using a regional artifact with a content that belongs the student's reality. Hence, it is important to mention that the Cordel Literature composed the initial reflection of a didactic sequence, based on Delizoicov's three pedagogical moments, which sought to enable the assimilation of scientific concepts to the comprehension of the physical world.

**Keywords:** Reading. Cordel Literature. Organic Chemistry. Nutrition Education.

## RESUMEN

A lo largo de los años, la enseñanza de la química se ha mejorado para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, un problema muy recurrente en la enseñanza que en última instancia compromete la comprensión es la lectura y la interpretación textual. Esta dificultad afecta a las diversas áreas de conocimiento, pero al analizar esta reflexión en la Química Orgánica, se percibe la dificultad de asimilar los contenidos porque son más teóricos y requieren habilidades de comprensión textual. Sobre esta base, el presente trabajo tiene como objetivo presentar la construcción de una literatura de Cordel utilizada para introducir el tema de las Funciones Orgánicas a través del estudio de los macronutrientes esenciales para la nutrición humana. El trabajo fue desarrollado en el Centro de Excelencia del Profesor Hamilton Alves Rocha (CEPHAR) por Carla y Samanta, becarios del Programa de Becas de Iniciación a la Enseñanza Institucional (PIBID). El género textual se estructuró en sextillas, donde las rimas ocurrían en versos pares y el tema principal era la comida. Tanto la elección del tipo de texto como la trama de la historia fueron cuidadosamente escogidas ya que la intención era trabajar con las deficiencias de los estudiantes y promover la cultura en el aula a través de un artefacto regional con contenido perteneciente a la realidad de los estudiantes. En este sentido, es importante mencionar que la literatura de cuerdas compuso la Problematización inicial de una secuencia didáctica basada en los tres momentos pedagógicos de Delizoicov, que buscaba permitir la asimilación de los conceptos científicos a la comprensión del mundo físico.

**Palabras Clave:** Lectura. Literatura de Cordel. Química orgánica. Educación alimentaria

## INTRODUÇÃO

Desde a década de 80 que o ensino da química passou a exigir dos educadores propostas mais articuladas com as necessidades e interesses dos estudantes, já que muitos demonstravam dificuldade em aprender por não enxergar sua utilidade (PONTES et al. 2008). Além disso, busca-se cada vez mais usar essa ciência para desenvolver a capacidade de racionar logicamente e questionar criticamente fatos do cotidiano a fim de colaborar ao exercício da cidadania (CLEMENTINA, 2011).

Apesar dessas proposições ainda é desafiador promover dentro da sala de aula um ensino contextualizado para aprendizagem da química. Dentre eles, pode-se afirmar que os problemas mais recorrentes estão relacionados a ausência de base matemática, complexidade dos conteúdos, metodologia dos professores e dificuldade de interpretação (SANTOS et al. 2013).

Quando a atenção é direcionada a química orgânica percebe-se que as aulas são ministradas majoritariamente em um ritmo de transmissão – recepção de conteúdo, favorecendo assim a aprendizagem mecânica e dificultando a assimilação do assunto pelos estudantes, o que o torna desinteressante (SANTIAGO, 2019). Nessa perspectiva, propõe-se que seja utilizada abordagens capazes de estimular a curiosidade e promover uma aprendizagem significativa favorecendo que novos conteúdos científicos se liguem aos conhecimentos prévios pertinentes fornecendo sentido a esta junção (KLAUSEN, 2017). Dessa forma, busca-se utilizar estratégias metodológicas

ativas por meio de exibição de vídeos, filmes, recursos eletrônicos, jogos, textos, modelos moleculares, livro didático e artigos científicos (FRANCISCO; SILVA, 2011).

Dos recursos citados acima destaca-se a utilização de textos, pois ao trabalhar a leitura os estudantes aumentam a capacidade de aprender e ir além de uma educação baseada na recepção de informações (KUNST et al., 2014). O uso da leitura como uma ferramenta para o ensino também pode viabilizar a promoção de cultura na sala de aula. Ao examinar as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nota-se que é preciso valorizar as manifestações artísticas e culturais, locais ou mundiais, no meio escolar (BRASIL, 2018).

Na busca da união desses quesitos surge a literatura de cordel, cujo gênero pode atuar como um recurso alternativo para estimular a criatividade, conhecimento cultural, promoção do senso crítico e o aprendizado, já que possui uma linguagem menos formal e, por isso, passa a ter leitura e entendimento mais acessível (NASCIMENTO, 2016). A literatura de cordel foi trazida ao Brasil pelos portugueses e encontrou terreno fértil no Nordeste devido as publicações serem direcionadas ao público de baixo poder aquisitivo, que se concentrava em maior quantidade nessa região (SILVA, 2016). A partir disso, o conteúdo publicado nesses livretos passou a relatar fatos do cotidiano nordestino e logo tornou-se um artefato regional (SILVA, 2016).

Segundo Conde (2013), utilizar o cordel no ensino viabiliza também uma nova maneira de ler e ouvir, possibilitando uma educação que parta de situações cotidianas e propicie o aprendizado de diversas áreas do conhecimento. Outro



questo importante que esse material proporciona é a pluralidade de aplicação com relação ao público, dado que pode se adequar a qualquer nível educacional (CONDE, 2013).

Além disso, usar esse recurso para explorar temas científicos torna-se útil ao processo de ensino – aprendizagem, pois, por veicular fatos do dia a dia, pode-se facilmente instigar os estudantes ao estudo das ciências exatas e naturais (SANTOS; SILVA; SANTOS, 2019). Ao incorporar esses livretos no ensino da química orgânica percebe-se que o aprendizado dessa disciplina passa a exercer uma posição prazerosa e proveitosa, deixando de lado a ideia da restrição a memorização de códigos e fórmulas (CARREIRO et al., 2012).

Devido a sua versatilidade, a literatura de cordel pode ser inserida facilmente em uma sequência didática que segue a estrutura proposta por Delizoicov, cuja estrutura é embasada em três momentos pedagógicos: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento.

A problematização inicial está relacionada à crítica da curiosidade ingênua de maneira a se aproximar de um questionamento epistemológico, com o intuito de estimular sempre a curiosidade (ABREU; FREITAS, 2017). No momento dedicado à organização do conhecimento nota-se a presença mais ativa do professor, pois, é ele que será o mediador na construção de novos saberes, criando condições para estruturar as ideias juntamente com os estudantes (ABREU; FREITAS, 2017). A aplicação do conhecimento diz respeito a retomada da questão problema inserida no primeiro momento pedagógico para que o

estudante consiga propor uma resolução a partir do aprendizado edificado na organização do conhecimento (ABREU; FREITAS, 2017).

Essa estrutura proposta por Delizoicov possibilita no aluno o aproveitamento do conhecimento prévio que, segundo Ausubel, são conceitos, preposições, princípios ou fatos baseados no senso comum estabelecido ao longo da vida. Neste sentido, quando o conteúdo escolar ou conhecimento científico consegue ligar-se ao que já é conhecido, ocorre a aprendizagem significativa (ALEGRO, 2008).

Este modelo de sequência didática possibilita também o trabalho com uma abordagem CTS (Ciência – Tecnologia – Sociedade) que visa a alfabetização científica e tecnológica dos estudantes a fim de aguçar o pensamento crítico e tomada de decisões de forma que a sociedade consiga ter um retorno desse conhecimento adquirido (SANTOS; MORTIMER, 2000).

A partir desses aspectos, o presente trabalho surge com a proposta de apresentar como a literatura de cordel foi utilizada para introduzir o conteúdo de funções orgânicas em uma sequência didática fundamentada nos três momentos pedagógicos de Delizoicov. Além disso, discute-se a forma que esse recurso é colocado visando proporcionar um ensino que explore questões relevantes e integram a vida do aluno. Outro ponto mencionado ao longo do trabalho é a maneira que o estímulo a leitura e o incentivo à cultura regional puderam ser feitas dentro do ensino da química.

## METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido no Centro de Excelência Professor Hamilton Alves Rocha (CEPHAR), escola – campo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) por duas graduandas do curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Sergipe (UFS). A pesquisa utilizada apresenta um caráter qualitativo e explicativo, sendo assim, o levantamento de dados se deu por meio do diário de campo, atividades dos estudantes, gravação de vídeo e registro em imagens. A sequência didática fundamentada nos três momentos pedagógicos de Delizoicov foi utilizada neste trabalho, porque permite que o professor visualize o conhecimento inicial do aluno, seu desempenho e possibilita também perceber o que ainda necessita ser trabalhado para que se concretize a aprendizagem.

O primeiro momento do trabalho foi desenvolvido com a observação das aulas da professora de química, supervisora do PIBID, que leciona na escola. No decorrer desse período notou-se que as dificuldades dos estudantes estavam relacionadas a leitura e interpretação de texto, sendo esse um aspecto que dificulta o aprendizado. Assim, o estudo foi direcionado ao ensino da química orgânica, por se tratar de uma área embasada em muita teoria. Por conta disto, a intervenção pedagógica foi realizada no terceiro ano do ensino médio, visando favorecer a relação entre o conteúdo químico e a realidade de vida dos estudantes.

De posse dessas análises, deu-se início a segunda etapa do projeto onde buscou-se produzir uma sequência didática fundamentada nos três momentos pedagógicos de Delizoicov, cujo intuito era ensinar o conteúdo de funções orgânicas de maneira que o aluno percebesse a relevância desse aprendizado

na própria vida. Foi posto como prioridade neste material a introdução de um texto a fim de trabalhar essas dificuldades dos estudantes, logo, buscou-se um gênero textual que tivesse uma linguagem acessível, fosse facilitadora para a leitura e construção de interações na sala, promovesse dinamicidade na aula e contribuísse com o incentivo à cultura popular regional. Ao analisar a literatura de cordel percebeu-se que esta cabia nos pré-requisitos listados e, por isso, foi a escolhida.

A construção dessa literatura de cordel foi uma obra autoral das discentes de iniciação à docência Carla Andreza e Samanta Tauã. Para isso, foi utilizado sete estrofes escritas em sextilhas, onde a rima ocorria nos versos pares e a contagem de sílabas para garantir a métrica não foi levada em consideração, o que não comprometeu o entendimento do cordel. O enredo da história estava relacionado a alimentação de duas estudantes do ensino integral que, por não ingerir os nutrientes necessários para o bom funcionamento corporal, tiveram decaimento no rendimento escolar. Tal tema foi escolhido por ser um quesito dentro da realidade dos estudantes, logo, esperava-se atrair a atenção deles e garantir maior envolvimento. A seguir no Quadro 1, torna-se possível verificar esse material.

Quadro 1. Literatura de cordel construída para a sequência didática.

Prestem atenção nessa história	Que entre elas não havia mais competição
Que ocorre no colégio Lourival	Nas aulas de educação física
Leticia e Carol estudam lá	As duas ficavam sem ação
E o ensino integral	

<p>Elas comem três vezes por dia</p> <p>A alimentação é primordial</p> <p>Porém, existe um problema</p> <p>No site da escola o cardápio é excepcional</p> <p>Mas na realidade não é dessa forma</p> <p>O que tem no site não tem nada a ver com o real</p> <p>Os alunos recebem alimentos</p> <p>Com grande falha nutricional</p> <p>A refeição tem que ser equilibrada</p> <p>Composta por uma variedade alimentar</p> <p>Na escola é oferecido macarrão, arroz e carne</p> <p>Mas que dieta espetacular</p> <p>Não tem salada ou legumes</p> <p>Onde será que isso acabará?</p> <p>Letícia e Carol eram boas alunas</p> <p>Dois poços de disposição</p>	<p>Preocupada a professora ficou</p> <p>Porque esse não era um só caso</p> <p>Os outros alunos também compartilhavam</p> <p>Dessa situação de descaso</p> <p>Pouca energia eles tinham</p> <p>E a aula era um verdadeiro fracasso</p> <p>Vendo essa situação</p> <p>Um dia de saúde ela promoveu</p> <p>Toda a escola participou</p> <p>E uma equipe médica compareceu</p> <p>Diversos exames o evento teve</p> <p>E o resultado à escola comoveu</p> <p>Altos índices de gordura</p> <p>Aquela clientela possuía</p> <p>A nutricionista verificou que o alimento</p> <p>Era o veneno que o público ingeria</p> <p>Mas como equilibrar isso</p>
---	---

Mas a professora percebeu	Se carboidrato e proteína é tudo que a escola fornecia?
---------------------------	---

O cordel foi inserido no primeiro momento pedagógico da sequência didática juntamente a seis questões, cujo intuito era introduzir a situação problema, não sendo mencionado nenhum conceito químico. Apesar disso, tanto o cordel como as perguntas que se sucederam conduziam os estudantes ao conhecimento dos nutrientes essenciais ao bom funcionamento do corpo humano, onde deu-se ênfase aos macronutrientes, pois, foi a partir destes que o ensino acerca dos grupos funcionais e suas respectivas nomenclaturas foram justificados e puderam ser exploradas no segundo momento pedagógico. Dessa forma, tornou-se possível atuar em conformidade com a perspectiva proposta por Delizoicov e a abordagem CTS do ensino, vinculando teorias à realidade de vida dos estudantes conferindo-lhes concretude. No Quadro 2 é possível observar a estrutura da sequência didática a qual o cordel foi inserido.

Quadro 2. Planejamento da sequência didática em que se introduziu a literatura de cordel

Primeiro momento pedagógico – Problematização Inicial	
Aulas	Conteúdo programado
Aula 1	Leitura do cordel e resolução de questões problematizadoras

Aula 2	Discussão das questões problematizadoras
Segundo momento pedagógico – Organização do Conhecimento	
Aulas	<b>Conteúdo programado</b>
Aula 3	Experimento 1 – identificando a presença de carboidrato nos alimentos + discussão do experimento
Aula 4	Experimento 2 – analisando a digestão das proteínas
Aula 5	Discussão do experimento 2
Aula 6	Conteúdo de funções orgânicas
Aula 7	Conteúdo de funções orgânicas
Aula 8	Conteúdo de funções orgânicas
Aula 9	Leitura de rótulos
Aula 10	Experimento 3 – Calculando o IMC
Aula 11	Palestra sobre educação alimentar
Aula 12	Produção de mapas mentais

Terceiro momento pedagógico – Aplicação do Conhecimento	
Aula	Conteúdo programado
Aula 13	Elaboração de cardápios para exposição

A aula 1 foi iniciada com a leitura do cordel em conjunto com a turma a fim de apresentar o material e o **que** deveria ser feito, em seguida, foi solicitada uma leitura individual e a resolução das questões problematizadoras. Ainda neste momento, os estudantes se organizaram em grupos com aproximadamente cinco integrantes para discutir entre si as respostas desse questionário. Essa atividade continha seis itens, onde pretendia-se indagar pontos referentes ao assunto que o cordel abordava, benefícios e malefícios da industrialização dos alimentos, consequências de uma alimentação inadequada e os hábitos alimentares dos próprios estudantes. Na aula 2 foi realizado um debate em conjunto com toda a turma explorando os quesitos destacados pelos alunos nessa atividade.

Para iniciar as aulas 3 e 4 foi retomada a terceira estrofe do cordel, a qual se referia aos grupos alimentares ingeridos pelas estudantes da história. A partir disto, foram feitos dois experimentos, um pretendia identificar carboidratos nos alimentos por meio de uma solução de iodo, e o outro visava analisar a ação da bromelina em proteínas, esses roteiros experimentais estão descritos em Marcondes, 2015. A realização destas práticas possibilitou a apresentação das estruturas químicas mais comuns dessas macromoléculas o que viabilizou a



aproximação dos estudantes as funções orgânicas oxigenadas e nitrogenadas. Além de fornecer um embasamento maior as aulas seguintes, o conteúdo pode surgir dentro de um contexto lógico em que estava sempre atrelado aos grupos alimentares.

De posse desse conhecimento microscópico, foi sugerido na aula 9 uma atividade em que os estudantes precisavam examinar os rótulos dos alimentos. Para este momento, foi solicitado que a turma se separasse em grupos com até 5 integrantes e cada um desses receberiam rótulos referente a uma refeição, por exemplo: o grupo 1 ficou com os rótulos do arroz, feijão e ovo, logo eles precisariam analisar as respectivas embalagens e com base na porção ingerida deveria ser calculado a quantidade de calorias, carboidratos, gorduras, fibras e sódio contidas naquela refeição. Esta atividade visava desenvolver nos estudantes a capacidade de analisar os grupos alimentares que estão sendo ingeridos e se possui equilíbrio entre eles ou se mantinham restritos a determinado grupo alimentar assim como acontecia na literatura de cordel apresentada na aula 1.

Para iniciar as aulas 10 e 11 foi retomada da quarta até a terceira estrofe do cordel que falava sobre o dia de saúde promovido na escola e, com base nisso, propôs-se inicialmente que os estudantes aferissem seu peso e altura, com a balança e fita métrica fornecidas pela escola, a fim de calcular o respectivo Índice de Massa Corpórea (IMC) e analisar se possuía um peso adequado para a altura. Em seguida, foi convidada uma profissional da área da saúde a fim de palestrar para os estudantes sobre hábitos alimentares saudáveis.

Na aula 11 foi sugerido aos estudantes a construção de um mapa mental a fim de analisar se eles conseguiam enxergar a conexão estabelecida ao longo de toda a sequência didática e, para isso, a turma foi dividida em grupo de até cinco pessoas, onde cada grupo recebia um envelope contendo as seguintes palavras: EDUCAÇÃO ALIMENTAR - EQUILÍBRIO ENTRE - CARBOIDRATOS – PROTEÍNAS – LIPÍDEOS – VITAMINAS – SAIS MINERAIS – ESTER – ETER – ALCOOL – AMINA – ÁCIDO CARBOXÍLICO – AMIDA. Tais termos precisavam ser organizados e interligados entre si. A última aula se deu com a retomada do verso do cordel, “Mas como equilibrar isso/ Se carboidrato e proteína é tudo que a escola fornecia?”, onde foi sugerido aos estudantes que eles construíssem um cardápio equilibrado para expor no refeitório da escola. Nesta etapa, foi solicitado a divisão em grupos em que cada um construiria uma refeição.

Ao longo de toda a sequência didática buscou-se desenvolver a tomada de decisões e resolução de problemas de forma que fosse levado em consideração um assunto de interesse do estudante, neste caso, a alimentação no ambiente escolar. Portanto, tanto a construção como a aplicação fundamentaram-se nas teorias propostas por Delizoicov, Bruner, Dewey e Laudan, as quais permitiam explorar esses pontos destacados.

Os registros da aplicação desta sequência se deram por meio de fotos, gravações de vídeo, diário de bordo e atividade dos estudantes. Para analisar e categorizar esses dados foi utilizado a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1979), em que inicialmente todo material foi organizado por aula e, em seguida, buscou-se explorar por meio desses resultados se a

sequência didática conseguiu relacionar o ensino da química com a educação alimentar.

## DESENVOLVIMENTO

Como no período de observação percebeu-se que os desafios estavam relacionados a leitura e interpretação textual, foi identificada a necessidade de construir uma intervenção pedagógica para o conteúdo de Funções Orgânicas no terceiro ano do ensino médio, pois, essa é uma área muito teórica e, portanto, requer essas habilidades interpretativas vinculadas ao real vivido (CARREIRO et al., 2012). Com base nisso, notou-se a necessidade de explorar elementos textuais na sequência didática a fim de colaborar com o desenvolvimento desses estudantes.

Nessa perspectiva foi criada uma literatura de cordel, dado que possui uma linguagem de fácil compreensão, promove a aproximação à cultura e desperta o senso crítico dos estudantes (SILVA, 2016). Por meio deste gênero literário tornou-se viável introduzir a situação problema que, apesar de ser apoiada em uma história fictícia, foi construída com base na realidade dos estudantes pois, buscou-se apresentar a Química como um estudo útil, de maneira a despertar maior interesse no seu aprendizado por meio de um assunto que faz parte do cotidiano e que gerava insatisfação, a alimentação (CARREIRO et al., 2012).

Na literatura de cordel não foi mencionado termos ou conceitos relacionados às Funções Orgânicas pois este recurso foi colocado com o intuito

de introduzir e conduzir os estudantes para o tema central, a educação alimentar. Como já foi mencionado, a sequência didática na qual o cordel foi inserido fundamentou-se nos três momentos pedagógicos de Delizoicov: 1) Problematização Inicial; 2) Organização do Conhecimento; 3) Aplicação do Conhecimento. A problematização inicial é dedicada a apresentação de fatos ou situações reais que sejam de conhecimento dos estudantes envolvidos a fim de estimulá-los a expor as ideias prévias sobre o determinado assunto (ABREU; FREITAS, 2017). Na sequência didática, a literatura de cordel explorou este quesito, uma vez que o recurso viabilizou a introdução de seis questões relacionadas a composição dos alimentos, ingestão de nutrientes essenciais ao bom funcionamento do corpo humano e a industrialização.

Apesar de não ter a função de mencionar os conceitos científicos, o cordel foi capaz de passear pelos três pontos de uma abordagem CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade). Como é esperado desse tipo de abordagem, primeiro foi colocado em questão o tema social que dizia respeito aos reflexos de uma alimentação pobre em nutrientes oferecida no ambiente escolar. Para trabalhar a tecnologia o foco se manteve nos procedimentos industriais de coleta, limpeza, conservação e adição de agrotóxicos nos alimentos, além disso possibilitou também uma discussão referente aos reflexos positivos e negativos dessas ações na sociedade.

Posterior, explorou-se o lado científico por meio do estudo dos elementos necessários para a nutrição do ser humano. Além de já ser mencionado no cordel dois desses componentes, o carboidrato e a proteína, o questionário que se sucedia a leitura procurou conduzir os estudantes para este caminho com o

intuito de ter uma noção a respeito dos conhecimentos prévios deles. Nesta perspectiva visou-se também promover uma aprendizagem significativa, dado que o recurso foi introduzido para aguçar a curiosidade do estudante a fim de colocá-lo em uma posição ativa do processo de aprendizado, estimulando-o a propor hipóteses ou explicações fundamentadas nas respectivas vivências (PELIZZARI et al., 2002).

Por meio dessas perguntas pode-se explorar também os três vieses da abordagem CTS, além de desenvolver algumas competências da BNCC. Em seguida, no Quadro 3, torna-se possível verificar os quesitos explorados por cada pergunta presente no material.

Quadro 3. Questões problematizadoras que sucedem a literatura de cordel.

QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS		
PERGUNTA	ABORDAGEM CTS	COMPETÊNCIA E HABILIDADE BNCC
1) Sobre o que trata o cordel	SOCIEDADE	Competência 3 – Habilidade (EM13CNT304)  Analisar e debater situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza, com base em argumentos consistentes, legais, éticos e responsáveis, distinguindo diferentes pontos de vista.

<p>2) Você tem conhecimento dos principais componentes presentes nos alimentos?  Se sim, apresente-os.</p>	<p>CIÊNCIA E TECNOLOGIA</p>	<p>Competência 3 – Habilidade (EM13CNT307)  Analisar as propriedades dos materiais, neste caso os alimentos, para avaliar a adequação de seu uso em aplicações cotidianas.</p>
<p>3) Quais etapas você acha que ocorre na produção dos alimentos industrializados?</p>	<p>TECNOLOGIA</p>	<p>Competência 3 - Habilidade (EM13CNT308)  Investigar e analisar o funcionamento de equipamentos elétricos e/ou eletrônicos e sistemas de automação para compreender as tecnologias contemporâneas e avaliar seus impactos sociais, culturais e ambientais.</p>
<p>4) Na sua opinião, qual a diferença entre os alimentos que passam por processos industriais e os que não passam?</p>	<p>TECNOLOGIA E CIÊNCIA</p>	
<p>5) Como que você acha que a má alimentação interfere na sua saúde?  6) Você possui bons hábitos alimentares? Liste as comidas que você costuma ingerir.</p>	<p>SOCIEDADE</p>	<p>Competência 3 - Habilidade (EM13CNT306)  Avaliar os riscos envolvidos em atividades cotidianas, aplicando conhecimentos das Ciências da Natureza, para justificar o comportamento, visando à integridade física, individual e coletiva e podendo fazer uso de artifícios que viabilizem a estruturação de simulações de tais riscos.</p>

Apesar de manter o foco no social, esse questionário pode atuar como uma ponte entre o cordel e o aprendizado dos conceitos científicos e

tecnológicos nas aulas seguintes, pois, por meio dele foi possível explorar diversos quesitos da educação alimentar, dentre eles, os macronutrientes que conduziria o ensino das Funções Orgânicas.

Como pretendia-se conhecer esses nutrientes de forma microscópica, passou-se a analisar inicialmente a estrutura química do carboidrato. Este momento se deu na terceira aula com a retomada do trecho do cordel referente aos nutrientes que a escola fictícia da história disponibilizava aos estudantes, e a partir disso, pode-se trabalhar temas sociais e iniciar o conteúdo químico. Para isso, fez-se uso de um experimento que identificava a presença de amido nos alimentos por meio de uma solução de iodo. Inicialmente, discutiu-se sobre a composição química do amido por meio da apresentação da respectiva estrutura molecular. Feito isso, os estudantes acrescentaram algumas gotas de iodo ao amido, observaram o que ocorreu e repetiram o procedimento em porções de alimentos que estavam dispostas na bancada do laboratório. No fim da atividade, foi solicitado que eles registrassem os resultados para serem discutidos em conjunto com toda a turma. A seguir, é possível observar as anotações de um dos grupos, as quais foram transpostas da tabela que compunha a apostila fornecida aos estudantes para o Quadro 4.

Quadro 4. Transposição dos registros dos alunos referente ao experimento.

TESTE DO AMIDO	
AMOSTRA	OBSERVAÇÕES

<i>Amido</i>	<i>Amido + Iodo, misturando uma pequena quantidade de ambos, vimos uma mudança de cor do iodo, com uma coloração roxa. Ao adicionar mais iodo, vimos que ficou preto.</i>
<i>Copo 2: Arroz + Iodo</i>	<i>Misturando ambos os produtos, com a adição de uma gota de iodo, vimos que ficou roxo</i>
<i>Copo 3: Banana + Iodo</i>	<i>Misturando o iodo com a banana, vimos que ficou um verde caramelizado</i>
<i>Copo 4: Batata + Iodo</i>	<i>No caso da Batata, percebemos que ficou com a coloração preta</i>
<i>Copo 5: Sal + Iodo</i>	<i>Misturando ambos, ficou perceptível a cor marrom ferrugem</i>
<i>Copo 6: Creme Crack + Iodo</i>	<i>Ao juntar ambos os componentes vimos a cor preta</i>
<i>Copo 7: Cuscuz + Iodo</i>	<i>Após juntar os produtos, vimos que a coloração preta predominou</i>

Além dessas informações, outro grupo acrescentou explicações relevantes apresentadas na Figura 1, as quais relacionavam as amostras que tiveram resultado semelhante ao primeiro teste do amido com o iodo.





**Figura 1.** Registro das anotações de um grupo referente ao experimento de identificação de amido nos alimentos.

Por meio desse registro da figura 1, percebe-se que este grupo passa a notar a presença da química em ações cotidianas, pois, relaciona o amido a uma junção de moléculas e afirma que a batata, o biscoito e o cuscuz as contêm, logo, possuem amido. Pode-se inferir por meio do quadro 4 que esta conclusão ocorreu partindo da comparação de como a amostra de amido reagiu ao iodo com os outros alimentos quando também submetido as mesmas condições. A partir disso, pode-se conduzir os estudantes facilmente ao entendimento de que esses alimentos pertencem ao grupo dos carboidratos e possuem funções orgânicas oxigenadas. É importante mencionar que o primeiro passo para chegar ao conhecimento científico foi dado pelos estudantes.

Tais resultados viabilizaram também uma discussão onde os estudantes perceberam que o amido é um tipo de carboidrato indispensável nas dietas que

propicia o ganho energético, desconstruindo assim a ideia de que ele surge apenas como um vilão. Para isso, foi explorado as diferenças entre os carboidratos simples e complexos, o que possibilitou o desenvolvimento da tomada de decisões pelos estudantes ao escolher o alimento mais apropriado para compor as refeições. Partindo para os conceitos químicos, a análise das moléculas apresentadas oportunizou o estudo de três grupos funcionais oxigenados: álcoois, éteres e aldeídos.

Para explorar as proteínas utilizou-se do mesmo contexto, no entanto, foi proposto um experimento investigativo onde pretendia-se analisar a ação da bromelina, extraída do abacaxi, em um pedaço de clara de ovo. Durante a discussão dos resultados desse experimento pode-se estudar o processo de digestão de proteínas e, com isso, investigar os efeitos positivos e negativos de uma dieta focada nesse grupo alimentar, que foi explorada por meio da retomada da situação descrita na literatura de cordel referente aos reflexos de uma dieta desequilibrada. Os conceitos químicos que conduziram essa etapa estavam em relacionados as funções orgânicas oxigenadas e nitrogenadas, além disso o experimento também possibilitou uma prévia das reações orgânicas já que estava relacionado à decomposição de moléculas.

Além desses quesitos, ao longo desta etapa surgiram debates referente a combinações de alimentos que propiciaria melhor aproveitamento dos nutrientes, os quais se mostraram proveitosos para a formação cidadã, pois, sempre que a escola fornecia laranja como sobremesa os estudantes relatavam entre si e para outras classes a importância da vitamina C para a melhor absorção do ferro contido no feijão. Nessas interações pode-se perceber a

desenvoltura intelectual e social que os estudantes foram adquirindo com o decorrer da sequência didática.

O estudo dos lipídios se deu por meio do resgate de ideias dos alunos durante a discussão dos aspectos do cordel, o qual foi citado nas questões problematizadoras como um dos nutrientes essenciais ao bom funcionamento do corpo e que deveria constar na dieta escolar de Letícia e Carol (personagens da história). Ao utilizar o posicionamento dos estudantes para introduzir essa abordagem, pode-se perceber maior engajamento destes nessa aula, pois, acredita-se que ao colocar o estudante na posição de protagonista da sua aprendizagem as propostas metodologicamente ativas ocorrem de maneira mais eficazes (LOPES; RIBEIRO, 2018). Durante esta etapa pode-se conhecer e revisar as funções álcool, cetona, éster, aldeído e ácido carboxílico.

Após esse período destinado ao conhecimento dos macronutrientes e estudo das funções orgânicas nitrogenadas e oxigenadas, foi proposto aos estudantes uma atividade de leitura de rótulos, onde a intenção foi analisar a tabela nutricional a fim de verificar se a alimentação deles estava se mantinha equilibrada ou se aproximava da dieta descrita na literatura de cordel. As duas aulas seguintes foram destinadas a promoção de um dia de saúde, pois, como o enredo da literatura de cordel foi embasado na realidade dos estudantes do CEPHAR buscou-se proporcionar algo semelhante ao que ocorreu com Letícia e Carol. A primeira foi dedicada ao cálculo e análise do IMC, realizado pelos próprios estudantes com base nos valores de peso e altura aferidos no mesmo instante. A segunda contou com a presença de uma profissional da área que deu

uma palestra sobre educação alimentar, cujo momento será ilustrado na Figura 2.



**Figura 2.** Registro da palestra sobre Educação Alimentar.

Finalizado o desenvolvimento do segundo momento pedagógico, iniciou-se a aplicação do conhecimento com a retomada da leitura da literatura de cordel dando ênfase aos dois últimos versos, “Mas como equilibrar isso / se carboidrato e proteína era tudo que a escola fornecia?”, e a partir disso sugeriu-se que os estudantes construíssem um cardápio com refeições nutricionalmente equilibradas baseado no conhecimento estruturado na etapa anterior e que deveria ser exposto na escola por meio de cartazes. Para isso, as turmas foram divididas em seis grupos e foi destinado uma refeição a cada, dentre elas o café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde, jantar e ceia. Para a construção dos cartazes foi disponibilizado cartolinas, cola e imagens de diversos alimentos. A seguir, na Figura 3, pode-se observar as produções fixadas na parede do refeitório, onde notou-se o aproveitamento das discussões sociais promovidas ao longo da sequência didática acerca da educação alimentar. Percebe-se também que o conteúdo de Funções Orgânicas introduzido ganhou

sentido ao ser assimilado a um fato cotidiano, favorecendo assim uma aprendizagem significativa.

**Figura 3.** Registros dos cardápios produzidos pelos estudantes.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e interpretação textual são o alicerce para o aprendizado de qualquer área do conhecimento, sendo assim, precisam ser sempre trabalhadas pois, por meio delas pode-se desenvolver o senso crítico nos estudantes estimulando-os a adquirir um posicionamento e, portanto, assumir postura cidadã.

Ao perceber que a deficiência desses pontos surgiu como uma barreira na aprendizagem da Química, escolheu-se o conteúdo de Funções Orgânicas para produzir um recurso didático, a Sequência de Ensino e Aprendizagem (SEA). Desde o início priorizou-se a introdução de textos e ao examinar um gênero que cumpriria as exigências surgiu a literatura de cordel, pois, faz parte dos costumes nordestinos e possui uma linguagem simples, logo não dificultaria a sua produção nem a sua leitura.

Além da preocupação de escolha do gênero literário, analisou-se cuidadosamente o enredo que este recurso teria, por conseguinte, decidiu-se falar sobre a alimentação em uma escola de ensino integral, já que por ser um tema próximo atrairia a atenção dos estudantes. Logo, coube ao cordel introduzir o estudo das funções orgânicas oxigenadas e nitrogenadas dentro desse contexto onde os termos científicos surgiam sempre entrosados e conectados ao enredo da história a fim de garantir uma sequência lógica para as aulas. Por fim, é importante mencionar também que além de dar sentido ao conteúdo, o cordel possibilitou diversas discussões relacionadas a educação alimentar essenciais para explorar a tomada de decisões, posicionamento crítico e que contribuirão com formação cidadã dos estudantes.

Por meio deste trabalho percebeu-se que a literatura de cordel possibilitou contar uma história que fundamentava e contextualizava todas as aulas do conteúdo de funções orgânicas de forma que todo aprendizado tivesse uma utilidade a vida do aluno. Por possuir uma leitura simples, acessível e ritmada, conferia dinamicidade as aulas e com isso maior engajamento dos estudantes. Outro quesito importante que a história em verso e prosa proporcionou foi o

incentivo à leitura e o desenvolvimento da interpretação textual por meio de um artefato presente na cultura local, promovendo assim a interdisciplinaridade dentro do ensino da química.

## Referências

ABREU, Josyane Barros; FREITAS, Nadia Magalhães da Silva. Proposições de inovação didática na perspectiva dos três momentos pedagógicos: tensões de um processo formativo. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, vol. 19. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-21172017000100222#aff1](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172017000100222#aff1)> Acessado em 11 de setembro de 2020.

ALEGRO, Regina Célio. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio**. Tese de doutorado. Marília – São Paulo, 2008. Acessado em 09 de novembro de 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação, Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#apresentacao>>. Acesso em 12 de setembro de 2020.

CARREIRO, Lorena Mendes; CASTRO, Wesley Mesquita; FERNANDES, Anderson Sousa; TELES, Rogério de Mesquita. A importância do uso da literatura do cordel como facilitador no ensino – aprendizagem da química orgânica no ensino médio. XVI Encontro Nacional de Ensino de Química (XVI ENEQ) e X Encontro de Educação Química da Bahia (X EDUQUI). Salvador, BA, Brasil – 17 a 20 de julho de 2012. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/anaiseneq2012/article/view/7933/5639>>. Acesso em 09 de setembro de 2020.

CONDE, Érica Pires. O uso da poesia de cordel na educação infantil. **Diálogos Pertinentes**. Vol. 9, nº1, pág. 10 – 22, Piauí, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/viewFile/769/595>> Acessado em 30 de setembro.

CLEMENTINA, Carla Marli. A importância do ensino de química no cotidiano dos alunos do Colégio Estadual São Carlos do Avaí de São Carlos do Avaí – PR. Monografia. Avaí de São Carlos do Avaí, 2011. Disponível em: <

[http://www.nead.fgf.edu.br/novo/material/monografias\\_quimica/carla\\_marli\\_clementina.pdf](http://www.nead.fgf.edu.br/novo/material/monografias_quimica/carla_marli_clementina.pdf)> Acessado em 09 de setembro de 2020.

FRANCISCO, Welington; SILVA, Camila Silveira da. O papel mediador dos recursos didáticos: uma revisão pautada no ensino de Química Orgânica. Ata do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência. Universidade Estadual de Campinas. Dezembro de 2011. Disponível em: <[http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/viiienpec/resumos/R0919-2.pdf](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R0919-2.pdf)> Acessado em 12 de setembro de 2020.

KLAUSEN, Luciana dos Santos. Aprendizagem Significativa: um desafio. EDUCERE – XIII Congresso Nacional de Educação – PUCPR, IV Seminário Inter. de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSE e VI Seminário Internacional Profissionalização Docente (Cátedra Unesco). São Paulo, agosto de 2017. Disponível em: < [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25702\\_12706.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25702_12706.pdf)> Acessado em 28 de setembro de 2020.

KUNST, Raquel; MOERSCHBACHER, Sandra; WENZEL, Judite Scherer; BREMM, Cenira. A importância da leitura nas aulas de química: um relato reflexivo sobre uma prática realizada. **Salão do Conhecimento**. IV Mostra de Iniciação Científica Júnior. Rio Grande do Sul. 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/saman/Downloads/3774-Texto%20do%20artigo-15751-1-10-20140820%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/saman/Downloads/3774-Texto%20do%20artigo-15751-1-10-20140820%20(2).pdf). Acessado em 15 de setembro de 2020.

LOPES, Lívia Mara Menezes; RIBEIRO, Viviane Salvador. O estudante como protagonista da aprendizagem em ambientes inovadores de ensino. **CIET EnPED**. São Carlos – São Paulo, 2018. Disponível em: < <file:///C:/Users/saman/Downloads/286-18-3747-1-10-20180522.pdf>> Acessado em 09 de novembro de 2020.

MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro; SOUZA, Fábio Luiz de; AKAHOSHI, Luciane Hiromi; SILVA, Marcolina Aparecida Eugênio. Química Orgânica: reflexões e propostas para seu ensino. **Centro Paulo Souza**. São Paulo, 2015. Acessado em 07 de novembro de 2020.

NASCIMENTO, Raiza Batista Torres. A botânica do cordel: construindo um recurso paradidático para o ensino médio. Monografia. São Cristóvão – SE, 2016. Acessado em 12 de setembro de 2020.

PELIZZARI, Adriana; KRIELG, Maria de Lurdes; BARON, Marcia Pirih; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DORONCINSKI, Solange Inês. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausbel. **Revista PEC**. Vol. 2, nº 1, pág 37 – 42. Curitiba, julho de 2002. Disponível em: <<http://files.gpecea-usp.webnode.com.br/200000393->



[74efd75e9b/MEQII-2013-%20TEXTOS%20COMPLEMENTARES-%20AULA%205.pdf](http://www.revASF.org.br/74efd75e9b/MEQII-2013-%20TEXTOS%20COMPLEMENTARES-%20AULA%205.pdf)> Acessado em 29 de setembro de 2020.

PONTES, Altem Nascimento; SERRÃO, Caio Renan Goes; FREITAS, Cíntya Kéreya Araújo de; SANTOS, Diellem Cristina Paiva dos, BATALHA, Sarah Suely Alves. O ensino de química no nível médio: um olhar a respeito da motivação. XIV Encontro Nacional de Ensino de Química. Curitiba – PR, julho de 2008. Disponível em: <<http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0428-1.pdf>> Acessado em 09 de setembro de 2020.

ROCHA, Joselayne Silva; VASCONCELOS, Tatiana Cristina. Dificuldades no ensino de química: algumas reflexões. XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química. Florianópolis, SC, Brasil, julho de 2016. Disponível em: <<http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0145-2.pdf>> Acessado em 16 de setembro de 2020.

SANTOS, Anderson Oliveira; SILVA, R. P.; ANDRADE Djalma; LIMA, João Paulo Mendonça. Dificuldades e motivações de aprendizagem em Química de alunos do ensino médio investigadas em ações do (PIBID/UFS/QUÍMICA). **Scientia Plena**. Vol. 9, nº 7, 2013. Disponível em: <<https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/viewFile%20/1517/812>> Acessado em 10 de setembro de 2020.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, vol. 2, nº 2, pág. 110 – 132, dezembro, 2000. Acessado em 12 de setembro de 2020.

SANTOS, Enadieliton dos; SILVA, Ivanderson Pereira dos; SANTOS, Wagner José dos. Reflexões acerca das potencialidades didáticas da literatura de cordel para o ensino de ciências. **Revista de Educação – Ciências e Matemática**. Vol. 9, nº 2, maio – agosto de 2019. Disponível em: <<file:///C:/Users/saman/Downloads/4976-15588-1-PB.pdf>> Acessado em 30 de setembro.

SANTIAGO, Tatiana Barroso. Estratégias metodológicas no ensino de química orgânica: aplicativos e jogos como propostas pedagógicas para a sala de aula. Dissertação de Mestrado. Viçosa, Minas Gerais, Brasil. 2019. Disponível em: <<http://www.profqui.ufv.br/wp-content/uploads/2019/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Tatiana.pdf>> Acessado em 14 de setembro de 2020.

SILVA, Veronica Diniz. A Literatura de cordel e suas contribuições para o ensino desse gênero na sala de aula. *In: X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul*



e-ISSN: 2177-8183

– Ocidental, VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan – Amazônia”. Novembro de 2016, Rio Branco – Acre. Disponível em: <file:///C:/Users/saman/Downloads/831-Texto%20do%20artigo-1908-1-10-20161107.pdf>. Acessado em 08 de setembro de 2020.

*Como referenciar os textos desta edição:*

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - “Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”, Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.