ELSIO JOSÉ CORÁ
LEONARDO RAFAEL SANTOS LEITÃO
(ORGANIZADORES)

O PIBID NO PERCURSO FORMATIVO

RELATOS DE DIFERENTES EXPERIÊNCIAS

O PIBID NO PERCURSO FORMATIVO

RELATOS DE DIFERENTES EXPERIÊNCIAS

ELSIO JOSÉ CORÁ
LEONARDO RAFAEL SANTOS LEITÃO
(ORGANIZADORES)

O PIBID NO PERCURSO FORMATIVO

RELATOS DE DIFERENTES EXPERIÊNCIAS

Copiart

Tubarão-SC, 2019

Realização

Universidade Federal da Fronteira Sul
(Pró-Reitoria de Graduação) – PROGRAD/UFFS

Apoio

Ministério da Educação – MEC
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS
Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD
Rodovia SC 484 - Km 02, Bairro Fronteira Sul
Chapecó – SC, CEP 89815-899

Organização

Elsio José Corá
Leonardo Rafael Santos Leitão

Revisão textual e normalização ABNT

Márcia R. P. Sagaz

Projeto gráfico e diagramação

Rita Motta - sob coordenação da Gráfica e Editora Copiart

Capa

Leonardo Rafael Santos Leitão

Endereço web

<https://www.facebook.com/PibidUFFS2018>
<https://app.publicacoes.even3.com.br/book/o-pibid-no-percurso-formativo-relatos-de-diferentes-experiencias-26635>

P584 O PIBID no percurso formativo : relatos de diferentes experiências /
Elsio José Corá, Leonardo Rafael Santos Leitão (organizadores).
–1. ed. – Tubarão (SC) : Copiart, 2019.
168 p., grafs., tabs., fots., mapas; 21 cm.

ISBN: 978-85-8388-161-2
Inclui referências

1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil).
2. Professores – Formação. 3. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). 4. Educação superior – Estudo e ensino. I. Corá, Elsio José. II. Leitão, Leonardo Rafael Santos.

CDU: 378

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
O PROJETO INSTITUCIONAL PIBID-UFFS/2018	11
<i>Elsio José Corá</i>	
<i>Joel Bavaresco</i>	
A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE FÍSICA PARA SUA CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL.....	27
<i>Eduardo de Almeida</i>	
<i>Eliane Gonçalves dos Santos</i>	
<i>Rosemar Ayres dos Santos</i>	
<i>Viviane Scheibel de Almeida</i>	
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA, UM MODO DE FAZER: A TRAJETÓRIA DO PIBID/GEOGRAFIA NA UFFS.....	45
<i>Ederson Nascimento</i>	
<i>Aline Beatriz Ludwig</i>	
<i>Márcio Freitas Eduardo</i>	
<i>Ana Maria de Oliveira Pereira</i>	
<i>Marlon Brandt</i>	
SUBPROJETO DE HISTÓRIA NO PIBID DA UFFS: EXPERIÊNCIAS DE 2018-2019	61
<i>Délcio Marquetti</i>	
<i>Isabel Rosa Gritti</i>	
<i>Renato Viana Boy</i>	

A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A EDUCAÇÃO DO
CAMPO NO ENSINO SUPERIOR E NA EDUCAÇÃO BÁSICA 79

Roberto Antônio Finatto
Thiago Bergler Bitencourt
Alessandro Kominecki
Elisângela Mocellin
Viviane Semim

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: DISCUSSÕES SOBRE PLANEJAMENTO
E PRÁTICAS DO PIBID LETRAS – PORTUGUÊS E ESPANHOL 99

Aline Cassol Daga Cavalheiro
Ana Cecília Teixeira Gonçalves
Cristiane Horst
Geni Vanderleia Moura da Costa
Jeize de Fatima Batista
Saulo Gomes Thimóteo

A PRÁTICA E A TEORIA NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
EM MATEMÁTICA..... 115

Pedro Augusto Pereira Borges
Milton Kist

O PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES FORMATIVAS 135

Maria Lucia Marocco Maraschin
Vanda Mari Trombetta

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID QUÍMICA DA UFFS: UMA
REFLEXÃO ACERCA DO (DES)INTERESSE POR ENSINAR
E APRENDER QUÍMICA 151

Judite Scherer Wenzel
Fabiane de Andrade Leite
Jackson Luís Martins Cacciamani
Ronaldo Aurélio Gímenes Garcia
Cláudia Almeida Fioresi
Caroline Zanoto

APRESENTAÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) consolida-se como oportunidade de valorização e ressignificação da formação inicial e da prática docente a partir de uma intervenção pedagógica interdisciplinar, marcando o encontro entre teoria e prática com vistas à melhoria na Educação Básica na perspectiva de uma escola pública de qualidade e integrada com a comunidade. A possibilidade de participação nesse Programa oportuniza um novo olhar sobre a escola e seus desafios. Os licenciandos podem contribuir para minimizar as questões associadas ao ensino-aprendizagem, fato que tem colaborado para o seu amadurecimento acadêmico e profissional.

A educação tem como uma de suas principais funções preparar o indivíduo para compreender a si mesmo e ao outro. Na direção da construção do conhecimento, a relação de ensino-aprendizagem deve ter a clareza de que educar não é apenas transmitir informações; representa um conjunto de atitudes que implicam questões sociais e, conseqüentemente, propiciam a emancipação cidadã. Entendida nesse contexto, a educação fornece diretrizes e compreensões em um universo complexo, permitindo a pessoa lançar conhecimento sobre si, o outro e o mundo.

Nesse contexto, acreditamos que a educação é capaz de conduzir o homem para o estado de “maioridade”. Diante disso, é

importante abordar a questão da formação inicial dos professores, pois o cotidiano escolar revela que os educadores possuem dificuldades em contextualizar conhecimentos específicos de modo a torná-los mais acessíveis aos seus educandos e, assim, promoverem um aprendizado significativo, indo além da simples memorização de conceitos e fórmulas.

Ainda, no Brasil, deparamo-nos com um ensino fragmentado, que em alguns casos se mostra incapaz de promover correlação com o cotidiano do estudante e da escola. Essa realidade educacional é verificada não apenas nas regiões mais vulneráveis do País, mas caracteriza, de modo geral, o processo de ensino-aprendizagem das escolas brasileiras.

Nesse sentido, pensando na perspectiva de formação de professores, um dos elementos centrais para a construção de uma educação de qualidade passa pela experiência exitosa proveniente nos últimos anos do PIBID.

Assim, procuramos registrar na presente obra um pouco do trabalho que vem sendo realizado nos subprojetos e núcleos das licenciaturas que fazem parte do Projeto Institucional do PIBID na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) em 2018.

O texto que abre essa coletânea é um resgate do histórico que busca guardar a memória do Projeto Institucional PIBID-UFFS/2018. O texto de Elsie José Corá e Joel Bavaresco é uma contribuição para compreensão do papel do PIBID-UFFS no fortalecimento da formação de professores na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

O texto que segue é a socialização da experiência do Subprojeto Física do PIBID-UFFS nos estados do Paraná (*Campus Realeza*) e no Rio Grande do Sul (*Campus Cerro Largo*). Os autores destacam o trabalho realizado por meio da produção de materiais didáticos, de atividades práticas e do incentivo ao uso de recursos tecnológicos na escola. Para os autores, o fomento à aprendizagem investigativa, problematizadora e autônoma é uma

forma de superar a excessiva matematização do ensino de física que descontextualiza a disciplina do cotidiano do estudante.

No artigo que trata do Subprojeto de Geografia dos *Campi* de Erechim/RS e Chapecó/SC, os autores apresentam um panorama da metodologia de trabalho desenvolvida pelo Projeto. Os autores, inicialmente, discutem a importância da Geografia na formação pessoal e no exercício da cidadania. A segunda parte do texto apresenta a trajetória do Subprojeto por meio de caracterização histórica e análise crítica de seus impactos na formação docente.

A experiência do Subprojeto de História que possui núcleos em Chapecó/SC e Erechim/RS é contada nessa coletânea. O texto, além de relatar a trajetória do Subprojeto de História no PIBID-UFFS/2018, problematiza a inserção dos licenciandos em História no cotidiano das escolas. O texto apresenta as intervenções realizadas pelos bolsistas por meio de debates atuais (Dia da Consciência Negra, Dia da Mulher etc.) em sintonia com o que dispõem a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

O núcleo de Licenciatura em Educação do Campo do PIBID da UFFS – *Campus* Laranjeiras do Sul é composto de acadêmicos do curso de Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura e do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias – Licenciatura. A experiência desse Subprojeto é relatada no artigo que compõem essa coletânea. O artigo apresenta e analisa a contribuição do PIBID-UFFS na formação inicial de professores para educação no campo que tem a interdisciplinaridade como princípio filosófico e pedagógico.

A problematização do modelo tecnicista que orienta os cursos de licenciatura em Matemática que desconecta saberes de práticas escolares, é realizada no artigo do Subprojeto de Matemática do PIBID-UFFS. No texto são descritas e analisadas atividades de estudo bibliográfico, planejamento e apresentação de microaulas. Leituras iniciais sobre a natureza do conhecimento matemático

foram necessárias para compreender o que é a Matemática, como é feita, quem pode fazê-la e sua importância para a sociedade atual, assim como os processos indutivos inerentes à criação de proposições e os dedutivos próprios das demonstrações.

O artigo do Subprojeto de Pedagogia do PIBID-UFFS enfatiza as incursões efetuadas pelo Subprojeto, priorizando a formação e a aproximação inicial dos estudantes com o processo formativo em curso, dadas as especificidades do ingresso dos estudantes nas fases iniciais do curso de Pedagogia. Entre as particularidades que são destacadas estão as concepções de alfabetização e letramento, subsidiadas pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e pelos compromissos com a formação inicial e continuada expressa nas relações entre universidade e escola, atentas ao contexto educacional vigente.

O artigo que fecha essa coletânea relata as experiências do Subprojeto de Química e de seus núcleos em Realeza/PR e Cerro Largo/RS. A temática escolhida coletivamente pelos núcleos a ser problematizada é o (des)interesse dos estudantes tanto da escola quanto da universidade frente aos processos de ensinar e de aprender determinados conteúdos estruturantes pertencentes às Ciências, especialmente, Química. Isso tem potencializado algumas ações coletivas nossas “enquanto/como” professores tanto da escola quanto da universidade no sentido de compreendermos as formas, os modos, os tempos e os espaços desse processo educativo diante do momento que estamos vivendo na sociedade contemporânea.

Desejamos a todos e a todas uma boa leitura e esperamos que os textos aqui reunidos contribuam no percurso formativo de professores e demais profissionais da Educação bem como que as reflexões obtidas possibilitem uma maior aproximação da universidade com a escola pública.

Equipe PIBID/2018

[**VOLTA AO SUMÁRIO**]

O PROJETO INSTITUCIONAL PIBID-UFFS/2018

|||||

Elsio José Corá¹
Joel Bavaresco²

RESUMO

O presente texto relata o Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) selecionado a partir do edital 07/Capes/2018, no qual a instituição foi contemplada com um número significativo de bolsas e subprojetos/núcleos aprovados. O texto pretende, ainda, servir de registro histórico para o conhecimento de toda a comunidade, principalmente, acadêmica, dos vários desdobramentos, etapas e intencionalidades que perfazem o projeto institucional.

Palavras-chave: PIBID. UFFS. INDICADORES. BNCC.

¹ Doutor em Filosofia. Professor adjunto da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), coordenador do Projeto Institucional PIBID-UFFS – Edital 07/Capes/2018. Contato: cora@uffs.edu.br

² Especialista em Gerenciamento de projetos, bacharel em Administração, Assistente em Administração na Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Contato: joel.bavaresco@uffs.edu.br

INTRODUÇÃO

O texto tem a pretensão de colaborar com a premissa de que todo processo formativo deve cooperar para aprimorar as práticas e mobilizar os conhecimentos teóricos acumulados. Para isso, a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas de Educação Básica é Fundamental. Essa aproximação promove a concretização do processo dialético de ação – reflexão – ação com foco na construção de uma nova identidade docente e ressignifica, por seu turno, o percurso formativo inicial, uma vez que, por meio da vivência em sala de aula, já nos primeiros semestres do curso, é possível conhecer os desafios da profissão bem como a necessidade de uma formação imbricada com e a partir do contexto escolar.

Ainda, é importante enfatizar o quanto o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem contribuído para o fortalecimento dos cursos de formação de professores, no sentido de promover experiências que possibilitam, a partir dos diálogos propiciados pelo Programa, redesenhar os cursos de licenciatura das IES.

Por fim, nesses últimos anos, o PIBID fortaleceu sua identidade, tanto nas IES quanto nas escolas de Educação Básica, tornando-se uma importante referência. Assim, é essencial destacar a importância do Programa, por meio de suas ações, na contribuição para elevação da qualidade da formação de professores, na melhoria da sua futura atuação nas escolas e, principalmente, por se tratar de uma demanda histórica para a construção da educação pública no País.

Sendo assim, este texto procura – como forma de registro histórico e para conhecimento de toda a comunidade, principalmente, acadêmica – apresentar o projeto institucional PIBID-UFFS/2018, enviado e selecionado no edital 07/Capes/2018.

O PROJETO INSTITUCIONAL PIBID-UFFS/2018

O Projeto Institucional PIBID-UFFS possui como objetivo principal inserir os acadêmicos nas escolas da rede pública municipal e estadual nos três estados da Região Sul, com vistas a elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação dos professores, oportunizando aos estudantes vivenciar o cotidiano das escolas e promovendo a integração entre a Educação Superior e Educação Básica bem como fortalecer a escola pública como espaço legítimo de formação de professores, tendo como fio condutor a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) dos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e a política institucional de formação de professores (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2017).

Possui, ainda, como objetivos específicos: a) promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica, no intuito de sensibilizar para o trabalho docente; b) propiciar a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura da UFFS; c) aproximar os licenciandos do território escolar e das vivências do cotidiano da escola, proporcionando-lhes oportunidades de fortalecimento da identidade docente e do pertencimento a realidade escolar; d) oportunizar maior 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; e) proporcionar uma formação humana integral dentro do percurso formativo nos cursos de licenciaturas da UFFS; f) contribuir para a construção da identidade e da unidade *multicampi* dos cursos de licenciatura da UFFS, respeitando as especificidades locais e das áreas do conhecimento.

A ARTICULAÇÃO ENTRE OS SUBPROJETOS E O PROJETO INSTITUCIONAL

As diferentes áreas dos subprojetos buscam a articulação das licenciaturas da UFFS, promovendo a integração entre os cursos do mesmo *campus* e de diferentes *campi*. É objetivo institucional o fortalecimento e a consolidação das licenciaturas e a aproximação, principalmente no período de formação do profissional-professor, com a sala de aula e o ambiente escolar.

Sendo assim, a inserção, as vivências de docência e os compromissos com a formação de professores e com a Educação Básica reafirmam a missão da UFFS, bem como os PPCs de licenciatura da instituição, os quais explicitam compromissos com a relação teoria e prática, a interdisciplinaridade, a formação social e cultural e o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao exercício da docência como prática e compromisso social, ancorada na pesquisa e na extensão como ferramentas na formação dos cursos de licenciatura, articulados com a Educação Básica pública e outros espaços educativos escolares e não escolares.

Esse contexto encontra-se em um plano que caracteriza o esforço institucional que, embora recente, vem sendo construído pela comunidade acadêmica dessa instituição, revelado a partir da escuta e observação das necessidades, anseios, angústias e tensões da comunidade local e regional inerente aos três estados do Sul. Esse diálogo proporcionou a elaboração de uma Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, a partir da implementação do Fórum das Licenciaturas da UFFS.

Nessa perspectiva, os movimentos internos terão a participação efetiva dos estudantes no planejamento escolar, na avaliação, em reuniões pedagógicas, dentre outros exercícios construídos na interlocução em curso. Os movimentos externos dar-se-ão em estudos sistemáticos com a presença dos professores

coordenadores de área, supervisores, coordenador institucional, bem como dos estudantes com o objetivo de refletir e produzir alternativas de interlocução mobilizadoras da melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Esse projeto constitui-se num exercício de reflexão teórico-prática dinamizador de novos protagonismos de atitudes investigativas e interventivas, expressas no conjunto das intenções da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), materializadas em sua política de fomento para Educação Básica, por meio do PIBID, Residência Pedagógica, entre outros projetos e programas e a missão da UFFS na sua ênfase e fomento em cursos de licenciatura.

PIBID, PRÁTICAS COMO COMPONENTE CURRICULAR E AS ATIVIDADES TEÓRICO-PRÁTICAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA

A indissociabilidade entre teoria e prática orientará toda organização e desenvolvimento curricular dos cursos de licenciatura, de forma que as dimensões conceituais, contextuais e pedagógicas estejam integradas no ato educativo. Assim, em consonância com Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, fica estabelecida, para fins de organização da prática no âmbito dos cursos de licenciatura, a diferenciação entre a prática e a prática como componente curricular. Nesse sentido, a prática compreendida como momento complementar à formação teórica, em que são desenvolvidas atividades voltadas para a formação de habilidades específicas.

No âmbito da UFFS, de acordo com a Resolução n. 4/CON-SUNI CGRAD/UFFS/2014, que aprova o Regulamento de Graduação, tais práticas são definidas curricularmente como aquelas

em que os estudantes, sob orientação e supervisão de docente, realizam ou observam a realização de ensaios, experimentos e procedimentos descritos no protocolo de aula prática, em laboratório, em campo, em ambiente de exercício profissional ou outro ambiente preparado para tal.

Sendo assim, o PIBID-UFFS compreende a prática como componente curricular, focada na formação para a docência, em que se articulam, de forma explícita, dimensões conceituais, contextuais e pedagógicas para o desenvolvimento de habilidades docentes, materializadas em cada subprojeto/núcleo que se articulam num todo ordenado. Assim, a organização das atividades nos subprojetos poderá ser feita por meio de componentes desenvolvidos vinculados aos eixos que estruturam a prática como componente curricular, envolvendo o currículo escolar e seu desenvolvimento, a gestão da educação e a produção e difusão do conhecimento, fortalecendo o vínculo da iniciação à docência do futuro profissional da educação.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA UFFS

O PIBID-UFFS insere-se como estratégia de incentivo aos estudantes de licenciatura a aderirem de modo efetivo à Educação Básica, propondo-lhes desafios teórico-práticos e vivências na escola, a partir de sua formação específica. Além disso, visa a contribuir para valorização do magistério, promovendo intercâmbio de ideias e de criação de novos métodos de ensino-aprendizagem entre a formação superior e a iniciação à docência na Educação Básica.

Outrossim, é inegável a contribuição dos professores das redes de Educação Básica na formação de nossos estudantes. Entende-se que não é mais possível pensar a formação de professores, no

nível superior, sem associar uma vivência intencional e rotineira no âmbito da sala de aula em que, futuramente, desenvolverão sua profissão. Por outro lado, o PIBID torna-se uma excelente oportunidade para que os cursos se consolidem dentro da Política Nacional de Formação de Professores e na implementação da BNCC.

Outro ponto importante na definição das estratégias institucionais para a iniciação à docência foi a elaboração de indicadores, propostos para o acompanhamento e o monitoramento do Programa, bem como das atividades e ações institucionais. Eles nos permitem alcançar maior proximidade no processo de implementação do Programa, a nível institucional e *multicampi*. São eles:

Quadro 1 – Indicadores do Projeto

Indicador	Descritor	Resultados esperados
Participação nas atividades previstas no projeto institucional.	Os estudantes colaborarão nas atividades previstas em conjunto com os coordenadores de área e professores supervisores, nos diferentes espaços escolares.	Desenvolver, planejar e executar atividades pedagógicas nos diferentes espaços escolares (salas de aula, laboratórios, espaços recreativos desportivos, ateliês e secretarias), vivenciando a realidade escolar e seu território.
Relação das atividades desenvolvidas nos subprojetos com a BNCC.	Os estudantes, a partir da orientação do coordenador de área e do supervisor, elaborarão as atividades com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências de acordo com os objetos de cada disciplina prevista na BNCC.	Compreender os objetivos e direitos de aprendizagem presentes em cada disciplina, bem como sua estrutura organizacional e mudanças ocorridas a partir da implementação da BNCC no currículo específico e da escola.

Indicador	Descritor	Resultados esperados
Estudo do contexto educacional e do território.	Análise dos documentos que orientam as ações da escola, participação e acompanhamento das instâncias colegiadas da escola, realização de diagnóstico, da comunidade escolar e seu entorno.	Compreender o contexto escolar em que serão realizadas as atividades dos subprojetos, no intuito de vivenciar o contexto teórico-prático, aproximando os conhecimentos historicamente produzidos e sua efetivação no ambiente e na dinâmica da sala de aula, despertando a identidade para a docência.
Apoio à política pública de alfabetização e letramento.	Os subprojetos ofertarão oficinas e minicursos de leitura e produção de textos, bem como organizarão grupo de estudos de fundamentos teórico metodológicos sobre as temáticas relacionadas à docência, entre outros.	Fortalecer e apoiar as escolas no processo de alfabetização e letramento dos estudantes, com vistas a oferecer suporte didático-pedagógico aos professores supervisores e aos PIBIDIANOS, para que estes possam contribuir para a efetivação dos direitos de aprendizagem dos alunos.
Produção, apresentação e discussão de materiais didático-pedagógicos relacionados à BNCC.	Os bolsistas, juntamente com os supervisores e coordenadores de área, irão escolher, apresentar e discutir materiais didático-pedagógicos com intuito de mediar o ensino das habilidades e competências previstas na BNCC, com vistas ao estímulo à inovação, à ética profissional, à criatividade, à inventividade e à interação dos pares.	Espera-se, a partir do desenvolvimento das ações didático-pedagógicas no contexto da escola, a saber: salas de aula, laboratórios, bibliotecas, entre outros, ampliar a articulação com a comunidade escolar, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem e os conhecimentos necessários previstos na BNCC.

Indicador	Descritor	Resultados esperados
Monitoramento e avaliação das atividades previstas nos subprojetos.	A instituição acompanhará o desenvolvimento das atividades realizadas pelos subprojetos por meio de encontros periódicos com os coordenadores de área, professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência. Além disso, objetiva-se o desenvolvimento de um software para monitoramento e avaliação do PIBID-UFFS a partir dos indicadores e princípios do PIBID/Capes.	Avaliar e monitorar o processo de desenvolvimento e realização das atividades previstas no projeto institucional e nos subprojetos, no intuito de garantir a concretização dos objetivos propostos e a plena realização do Programa.
Formação continuada de professores das escolas da rede de ensino vinculadas ao PIBID	Elaboração da estrutura curricular de um curso de aperfeiçoamento, tendo como base o tema “BNCC e sua implementação no currículo das disciplinas vinculadas às escolas, a partir dos cursos contempladas pelos subprojetos do PIBID-UFFS”.	Adequação do currículo escolar à BNCC; Maior aderência nos cursos de licenciatura da UFFS à proposta curricular referenciada pela BNCC; Contribuir no processo de formação continuada da comunidade escolar receptora do PIBID; Vincular o acadêmico bolsista na dinâmica da escola, a partir da referência curricular proposta pela BNCC.

Fonte: UFFS (2018)

SELEÇÃO DOS DISCENTES E PROFESSORES SUPERVISORES

A seleção dos discentes bolsistas e professores supervisores, ocorre a partir de processos seletivos promovidos pela PROGRAD/UFFS, por meio de editais específicos, com base no que

preconiza o Edital n. 7/2018/Capes. O processo seletivo para os discentes é realizado em três etapas, cujas duas últimas são pontuadas: entrega da documentação de inscrição, análise da carta de intenções apresentada pelos discentes e entrevista. O processo seletivo para os professores supervisores é formado por entrevista, análise do currículo e da carta de intenções e possui como requisitos principais estar em efetivo exercício em escola habilitada para receber o PIBID e ter formação compatível com a área de atuação no Programa.

O controle de assiduidade e acompanhamento das atividades nos subprojetos é desenvolvido por meio de fichas de frequência e acompanhamento, e posteriormente pretendemos desenvolver, em conjunto com o setor de tecnologia da informação da UFFS, um *software* de monitoramento e avaliação, a partir dos indicadores e dos princípios do PIBID.

SUBPROJETOS E NÚCLEOS SELECIONADOS NO PIBID-UFFS/2018

A UFFS, a partir do Edital n. 7/2018/Capes, aprovou em seu projeto institucional (PIBID-UFFS) 11 subprojetos, que são as áreas do conhecimento que integram componentes curriculares da Educação Básica. Cada subprojeto é dividido em núcleos, sendo que há um total de 21 núcleos de iniciação à docência organizados no âmbito dos cinco *campi* que possuem licenciaturas (Cerro Largo, Chapecó, Erechim, Laranjeiras do Sul e Realeza). O núcleo é composto de um coordenador de área, três professores supervisores que atuam na escola e até 30 discentes (24 bolsistas e seis voluntários).

Os municípios beneficiados com as atividades do PIBID da UFFS são: Capanema/PR, Cerro Largo/RS, Chapecó/SC, Erechim/RS, Laranjeiras do Sul/PR, Planalto/PR, Quedas do Iguaçu/PR,

Realeza/PR, Rio Bonito do Iguaçu/PR, Salvador das Missões/RS e Santa Izabel do Oeste/PR. Trata-se de um projeto de abrangência interestadual, que contribuiu/contribui sobremaneira para o desenvolvimento das licenciaturas dessa grande região e, por consequência, da melhoria da qualidade da Educação Básica.

Figura 1 – Subprojetos e núcleos do PIBID-UFFS/2018
Fonte: UFFS (2018)

Conforme já indicado, além do coordenador institucional, cada núcleo de iniciação à docência do PIBID/UFFS-2018 é formado por um coordenador de área bolsista (ao menos um voluntário) responsáveis por acompanhar três professores supervisores e até 30 discentes, sendo 24 bolsistas. Cada professor supervisor atua com de oito a dez alunos de iniciação à docência. Essa composição resulta no quadro de pessoal a seguir:

Tabela 1 – Composição de pessoal do PIBID/UFFS-2018

Estatísticas PIBID por campus				
Modalidade	Cerro Largo	Chapecó	Erechim	Laranjeiras do Sul
Coord. de área bolsista	5	7	3	2
Coord. de área voluntário	6	9	3	2
Prof. Supervisor	15	21	9	6
Iniciação à docência (ID)	120	168	72	48
ID Voluntário*	30	39	18	12
TOTAIS	176	244	105	70

Fonte: UFFS (2018)

Nota: A cota de voluntários não foi preenchida em sua integralidade em alguns dos núcleos de ID, apesar de terem sido realizadas diversas seleções.

Observa-se que no total, o PIBID-UFFS/2018 envolve um contingente de 739 pessoas, sendo 504 alunos bolsistas, 123 alunos voluntários, 63 professores supervisores da Educação Básica, 21 coordenadores de área bolsistas e 27 voluntários, além do coordenador institucional. Trinta e cinco escolas da região de abrangência da UFFS recebem atividades do Programa e o repasse, em bolsas, ultrapassa o montante de R\$ 5 milhões de reais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto atual, ao discutir a formação de professores, é imperativo falar sobre o debate público que se tem em torno da construção da BNCC, que atende ao disposto no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabeleceu prazo para elaboração de proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a BNCC.

Entretanto, a discussão acerca dessa temática não é recente. O artigo 210 da Constituição Federal, promulgada em 1988,

determina que “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (BRASIL, 1988).

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, importante marco da Educação Brasileira, na qual, em seu artigo 26, aparece o termo BNC: “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum [...]” (BRASIL, 1996). Desde então, foram produzidos, no País, diversos documentos com objetivo de contribuir para a construção de currículos nas escolas de Educação Básica.

É importante dizer que além dos marcos legais citados, a construção de orientações curriculares é relevante à medida que contribui para indicar caminhos para o incremento da educação pública no Brasil, como pode ser percebidos nos documentos finais da Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010: “Indicação das bases epistemológicas que garantam a configuração de um currículo que contemple, ao mesmo tempo, uma base nacional demandada pelo sistema nacional de educação e as especificidades regionais e locais.” (BRASIL, 2010, p. 38).

Ou de maneira mais explícita na CONAE de 2014:

Elaborar, mediante consulta pública nacional, a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do ensino fundamental e médio, nas diversas modalidades a serem atingidas nos tempos e etapas de organização destes níveis de ensino, com vistas a garantir formação básica comum, garantindo assistência técnica e financeira. (BRASIL, 2014a, p. 71).

As questões apontadas reforçam a necessidade trazida pelo Edital n. 7/Capes/2018 para a contrapartida institucional para implementação da BNCC no currículo dos cursos de graduação de cada IES.

Acredita-se que isso será possível a partir do diálogo com professores, estudantes e gestores da Educação Básica e do Ensino Superior; associações científicas; bem como representantes de instituições e organizações da sociedade civil que trabalham e/ou se preocupam com as questões educacionais. O “trabalho coletivo” para a construção da BNCC foi fundamental para a garantia do direito à educação expresso na legislação educacional brasileira e legitimado a partir de instâncias importantes para o debate público, como citado anteriormente, nas CONAEs realizadas em 2010 e 2014.

Entretanto, as reviravoltas políticas no cenário nacional em meio à elaboração do documento final da BNCC também atingiram a própria definição daquilo que se esperava de um documento tão significativo como a BNCC. Esse resultado final, depois de todas as mudanças operacionalizadas na nova gestão do Ministério da Educação (MEC), pode ser visualizado por meio das dez competências gerais da BNCC, que supostamente “ampliam” os direitos e objetivos de aprendizagem, bem como os eixos ético, político e estético das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Assim, o trabalho que vem sendo desenvolvido na região de abrangência da UFFS, principalmente por meio do PIBID e de outros programas federais e institucionais é de auxiliar estados, municípios e escolas na construção e implementação do seu currículo, a partir do referencial definido pela BNCC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação**: documento final. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mar. 2019

BRASIL. **Lei n. 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. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação**. O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração – Documento Final. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo Escolar da Educação Básica 2013 – Resumo Técnico. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015**. 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. Brasília, DF, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 14 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Portal virtual**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 13 set. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). **Edital n. 07/2018-Capes**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 2 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2018. Não publicado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Resolução n. 04/CONSUNI CGRAD/UFFS/2014**. Aprova o Regulamento da Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul. 2014. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgrad/2014-0004>. Acesso em: 4 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Resolução n. 02/CONSUNI-CGAE/UFFS/2017**. Aprova a Política Institucional da UFFS para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. 2017. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2017-0002>. Acesso em: 10 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Resolução n. 04/CONSUNI CGAE/UFFS/2017**. Aprova a criação do Fórum das Licenciaturas da Universidade Federal da Fronteira Sul. 2017. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2017-0004>. Acesso em: 14 maio 2019.

[VOLTA AO SUMÁRIO]

*Viviane Scheibel de Almeida*⁴

27 □

Realeza/PR e Cerro Largo/RS e em suas imediações, contribuindo para o desenvolvimento da alfabetização científico-tecnológica dos professores em formação inicial. Dentre as atividades desenvolvidas, destaca que o trabalho está alinhado às premissas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio da produção de materiais didáticos, desenvolvimento de atividades práticas, incentivo ao uso de recursos tecnológicos, fomento a aprendizagem investigativa, problematizadora e autônoma e, também, promovendo formação continuada de professores das escolas e professores formadores da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Palavras-chave: Ensino de Física. Experimentação. Formação. Investigação na escola. Problematização.

O CONTEXTO FORMATIVO

As escolas de Educação Básica, em especial, as da rede pública de ensino, são constituídas de indivíduos com interesses e realidades diversas, entre os quais, alguns já trabalham e almejam somente finalizar o Ensino Médio, outros provenientes de regiões rurais auxiliam suas famílias nas tarefas do dia a dia da propriedade, há, também, os que querem fazer um curso superior e os que ainda não sabem o que querem.

Nesse universo de interesses, o modelo de aulas expositivas e muito teóricas tornam-se a cada dia mais desmotivantes para a maioria dos estudantes. Assim, muitas vezes, as aulas de Física costumam dar um tratamento matemático excessivo, descontextualizado do cotidiano vivido pelo estudante e centrado na resolução teórica de exercícios em situações idealizadas.

Dessa forma, faz-se necessário que pensemos novas formas de ensinar Física, as quais sejam mais atraentes e que façam algum sentido no cotidiano desse estudante. Mas como fazer uma aula de Física ter sentido para essa diversidade que é a escola? Quais habilidades e competências a escola deve trabalhar em um

grupo tão heterogêneo? Como elaborar aulas a fim de suprir as expectativas de todos os estudantes? Esses são alguns dos desafios que a escola contemporânea presencia em uma realidade na qual as tecnologias vêm tomando a atenção dos estudantes em sala de aula. Seria a educação problematizadora uma sinalização?

Na verdade, nenhum pensador, como nenhum cientista, elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem ter sido problematizado, desafiado. Embora isso não signifique que todo homem desafiado se torne filósofo ou cientista, significa, sim, que o desafio é fundamental à constituição do saber. (FREIRE, 2002, p. 54).

Nessa perspectiva, quando consideramos o contexto da formação inicial do professor, compreendendo a necessidade de melhor formar esse sujeito para sua iniciação à docência para viver essa realidade posta, necessitamos ponderar duas questões fundamentais, identificadas por Nardi e Cortela (2015, p. 36): “como melhorar a formação de professores de Física e/ou o imaginário sobre o licenciando de Física nesse contexto? Há interesse dos pares em discutir questões como essas, ou modificar os panoramas encontrados?”

Com essas problemáticas em mente, tanto relativas a questões da escola básica, quanto da formação inicial e continuada de professores de Física, ponderamos que o projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e, mais especificamente, o subprojeto Física – com dois núcleos: um do *Campus* Realeza/PR e outro *Campus* Cerro Largo/RS – pode contribuir para uma melhor formação inicial e continuada do professor e, também, para promover motivação para o estudante da Educação Básica querer aprender Física, condição necessária para o aprender, como nos refere Freire (2009), despertar a curiosidade epistemológica.

O subprojeto visa a contribuir para o desenvolvimento da alfabetização científico-tecnológica dos professores em formação inicial com a realização de práticas educativas e outras atividades didático-pedagógicas em diferentes espaços de formação, entre os quais, a universidade e a escola, sempre com acompanhamento, seja do professor coordenador de área, seja do professor supervisor.

Desse modo, entendemos que com a participação no subprojeto Física, os licenciandos, professores em formação inicial, estarão tendo maior incentivo na sua formação para a atuação na Educação Básica, conhecendo o campo de atividade profissional. Essa participação contribui inclusive para quando na oportunidade dos estágios supervisionados, esses já estarem mais bem preparados para realizá-lo, pelo fato do conhecimento dos espaços escolares.

Assim, neste capítulo compartilhamos as ações e experiências que o subprojeto Física vem, exitosamente, vivenciando desde agosto de 2018 nas cidades de Realeza/PR e Cerro Largo/RS e em suas imediações. Dentre as atividades desenvolvidas, destacamos que nosso trabalho está alinhado às premissas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio da produção de materiais didáticos, do desenvolvimento de atividades práticas, do incentivo ao uso de recursos tecnológicos, do fomento a aprendizagem investigativa e autônoma e, também, promovendo formação continuada de professores das escolas e professores formadores da UFFS. Nesse contexto, cada núcleo conta com bolsas para três supervisores (professores das escolas), 24 discentes e um coordenador de área (professor do Curso de Física da UFFS), além de poder contar com professores colaboradores e de seis discentes voluntários.

CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NOS PROCESSOS FORMATIVOS

Dentre as muitas atividades de atuação propostas, destacamos a inserção dos licenciandos no cotidiano do ambiente escolar, que vem acontecendo de forma gradual, uma vez que os discentes do PIBID na configuração atual, como previsto pelo Edital n. 7/2018/Capes, é constituído de estudantes com até 60% da carga horária do Curso de Física concluída, sendo que no núcleo de Realeza cerca de 50% dos discentes ainda estão no primeiro ano do curso, já no núcleo de Cerro Largo em torno de 30%.

Nesse âmbito, para o subprojeto Física, núcleo de Realeza, a estratégia para a inserção dos licenciandos na escola foi de promover horários de permanência na escola e também de auxiliar os supervisores com orientações dos estudantes da escola para desenvolverem atividades experimentais sobre mecânica. Essas orientações ocorreram em pequenos grupos espalhados pela escola como quadra esportiva, pátio, áreas verdes como gramados e jardins, e outros ambientes informais de forma a favorecer o diálogo. Para o pibidiano, esse era o primeiro contato com os estudantes da escola na condição de um licenciando e o fato de não haver um roteiro pré-determinado lhe trouxe maior liberdade e autonomia. Depois de algumas orientações desses grupos pelos pibidianos, os estudantes da escola elaboraram os experimentos e os apresentaram para o professor, supervisor do PIBID.

Outra atividade que ocorreu paralelamente foi o estudo da realidade de escolas de sucesso, com a leitura e estudo do livro *Viagem à Escola do Século XXI: assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo* (CALVO, 2016). Os estudos ocorreram semanalmente, quando cada pibidiano era responsável por conduzir o estudo na forma de um seminário dialogado, no qual os espectadores (estudantes, supervisores e coordenadores) eram incentivados a contribuir com seus comentários. Essa atividade

tem como motivação o aperfeiçoamento da fala, da expressão, da postura e controle do tempo, da escrita na elaboração dos *slides*, assim como perder o medo de falar em público.

Os pibidianos são avaliados, pela coordenação do subprojeto, de uma forma didática e global, sem a atribuição de notas, de forma que ao apresentar um seminário o estudante não se sinta pressionado ou estressado, da mesma forma como ocorre em uma aula normal, na qual lhe é atribuído uma nota. Enquanto a leitura e o estudo do livro trazem ideias e sugestões de escolas bem-sucedidas e com modelos diferenciados, debate-se com os supervisores e pibidianos proximidades e possibilidades desses modelos à realidade das escolas da região.

Houve, também, uma atividade proposta para cada pibidiano foi a elaboração de um plano de aula abordando a Física e também temas interdisciplinares, para aplicação nas aulas de Física da escola. O plano de aula deve conter formas de resgatar os conhecimentos prévios dos estudantes e, na sequência, uma atividade prática envolvendo a utilização de recursos de tecnologias digitais, em alinhamento com as recomendações da BNCC. A escolha do tema, a metodologia e os procedimentos passam pela orientação da coordenação de área, colaboradora e supervisores e antes da execução da atividade na escola, que é realizada junto aos demais pibidianos, a fim de simular uma aula normal e detectar previamente possíveis ajustes.

Na Figura 1A, os pibidianos simulam uma atividade no *campus* da UFFS em Realeza. Nessa atividade cada pibidiano possui um cronômetro e ficam dispostos a cada 5 metros ao longo de uma linha reta, por onde um estudante irá iniciar e finalizar uma corrida. Os pibidianos medem, para cada intervalo de 5 metros, o tempo que o estudante leva para correr todo o trajeto. Com os dados obtidos, os estudantes constroem o gráfico da distância *versus* o tempo, como na Figura 1B, utilizando o *software* GeoGebra, disponível livremente na rede. Na sequência, são discutidas questões re-

lacionadas à velocidade, velocidade média, aceleração, assim como questões relativas ao tempo de execução, adequabilidade, complexidade e sugestões que são analisadas entre todos do grupo.

Figura 1 – (A) estudantes do PIBID simula uma atividade para ser desenvolvida na escola (B) Gráfico do deslocamento versus o tempo referente à atividade
Fonte: Arquivo do PIBID Física

Já, quanto o núcleo de Cerro Largo do subprojeto Física, as atividades desenvolvidas permeiam o educar pela pesquisa (MORAES, 2004) e na investigação-formação-ação de forma dialógico-problematizadora de perspectiva freireana (FREIRE, 2001, 2005, 2009), nessa prática

[...] vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. (FREIRE, 2005, p. 82).

Assim, consentindo a práxis – interação entre teoria e prática – como direcionadora do desenvolvimento das ações na busca

da alfabetização científico-tecnológica dos estudantes, seguindo o referencial teórico da área de conhecimento específico (HALLIDAY; RESNICK; WALKER, 2012; HALLIDAY; RESNICK; WALKER, 2011a; HALLIDAY; RESNICK; WALKER, 2011b; HALLIDAY; RESNICK; WALKER, 2011c).

Nessa esfera, considerando o subprojeto proposto, há a realização de atividades em encontros semanais na universidade, entre as quais, seminários de livros (PORLÁN; MARTÍN, 1997; FREIRE, 2005, ROMANOWSKI, 2007) (Figura 2C), participação em Programa Interdisciplinar de formação de professores, “Ciclos Formativos em Ensino de Ciências”, seminário sobre experimentação. E, também, objetivando estudar e implementar intervenções e estratégias pedagógicas inovadoras e formativas que propiciem a significação e a apropriação dos conteúdos escolares realizamos o seminário de discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Nas ações nas escolas, objetivando fortalecer a integração com a universidade como modo de qualificar tanto o ensino de Física como a formação do licenciando, os pibidianos têm desenvolvido, com o acompanhamento e orientação das professoras supervisoras e professora coordenadora, desde o reconhecimento e ambientação no espaço escolar como um todo, até atividades em sala de aula, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio com acompanhamento.

Dentre essas, podemos citar, por exemplo, as atividades relacionadas à Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica⁵ (OBA), um evento anual que está na sua 22ª edição, realizada em nível nacional, aberta a todas as escolas públicas e privadas e as atividades da Olimpíada ocorrem dentro da própria escola, essa podendo participar com qualquer número de estudantes e com todos os níveis de escolaridade da Educação Básica. Em diferen-

⁵ Disponível em: <http://www.oba.org.br/site/>

tes escolas, os pibidianos realizaram atividades de retomada de tópicos de astronomia e realização de simulados, também, maquetes do sistema solar para a melhor visualização, avaliando e explicando questões específicas e de proporção e escala, explicando a impossibilidade de fazer a maquete atendendo a escala real entre os corpos celestes.

E, entendendo a importância do lúdico para a produção de conhecimento pelos estudantes, no intuito de discutir e compreender o nível de conhecimento desses sobre conceitos estruturantes de Física com a realização de jogos didáticos (LOPES, 2011; GURGEL; WATANABE; PIETROCOLA, 2017) (Figura 2D). *Também, os pibidianos auxiliam os licenciandos estagiários na realização de práticas experimentais em sala de aula e no laboratório escolar, como sobre mecânica, movimento uniforme, para o primeiro ano do Ensino Médio, eletromagnetismo para o terceiro ano e cinemática, para o nono ano do Ensino Fundamental.*

Também, houve a realização de práticas educativas experimentais nos laboratórios da UFFS, como as promovidas pelos núcleos de PIBID, Residência Pedagógica e PET Ciências do Campus para receber estudantes das escolas do entorno da UFFS, com as oficinas “O eletromagnetismo no cotidiano” e “A física por trás dos *hand spinners*”, ilustradas na Figura 2B e 2A, respectivamente.

Para as atividades, seguimos metodologicamente de acordo com os três momentos pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002): problematização inicial: momento em que são apresentadas situações reais que tenham relação com o tema estudado, para verificarmos o nível de conhecimento dos estudantes; organização do conhecimento: instante em que são estudados os conhecimentos científico-tecnológicos necessários ao entendimento do tema sob a orientação do professor; aplicação do conhecimento: são retomados os conhecimentos estudados/discutidos, tanto os abordados na problematização inicial

quanto situações novas que necessitem dos conhecimentos estudados, para avaliarmos se houve ganhos cognitivos com as situações propostas.

E, para a melhor compreensão dessas ações sobre o fazer docente, num movimento de (re)constituição do professor (estando ele em formação inicial ou continuada), fomentamos a escrita reflexiva do Diário de Bordo (PORLÁN; MARTÍN, 1997) pelas supervisoras, licenciandos e coordenadora, retratando as vivências, as práticas e os diálogos problematizadores formativos e a socialização dessas escritas entre os pares e na publicização de relatos de experiências em periódico da área.

Figura 2 – (A), (B) Atividades nos laboratórios da UFFS, (C) Seminário do livro, (D) Atividade lúdica na escola

Fonte: Arquivo do PIBID Física

AS VIVÊNCIAS FORMATIVAS

É comum o relato de professores de Física sobre a falta de interesse dos estudantes para o desenvolvimento das tarefas de Física (CLEMENT, 2013). No contexto da teoria da autodeterminação, desenvolvida inicialmente por Deci e Ryan (1985), estudos mostram que há uma diminuição da motivação para aprender quando esses estudantes chegam à adolescência (PAIVA *et al.*, 2018). A teoria da autodeterminação

[...] prevê a existência de diferentes orientações motivacionais e busca compreender como as mesmas se relacionam com o desempenho acadêmico dos estudantes e com as demais variáveis cognitivas, afetivas e sociais [...] (PAIVA *et al.*, 2018, p. 1).

A motivação e a qualidade da motivação são fatores relevantes para aumentar o interesse dos estudantes e assim alcançar uma aprendizagem mais autônoma e crítico-reflexiva.

Desse modo, ponderando essa situação, a organização das atividades do Subprojeto se dá por meio da mediação, da investigação, da reflexão no âmbito do contexto escolar e acadêmico, buscando o desenvolvimento individual, social e profissional dos licenciandos. Desenvolvendo práticas educativas por meio de diferentes estratégias pedagógicas que possibilitam uma abordagem de ensino mais investigativa, com uso dos diferentes instrumentos culturais da pesquisa, como: textos literários, textos de divulgação científica, produção de histórias em quadrinhos, roteiros, filmes, jogos, experimentação, folders, *softwares* de animação, Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), debates, entre outros.

Buscando a reflexão pedagógica sobre o ensinar e aprender, sobre práticas educativas, contextualização, educar pela pesquisa e outras temáticas relacionadas com a realidade escolar vivencia-

da qualificando a compreensão dessas práticas pedagógicas, na (re)significação da vivência escolar e na reflexão na e sobre a profissão docente. As leituras, as escritas e as intervenções na prática possibilitam uma (re)contextualização sobre o fazer docente e possibilitando ao licenciando ampliar a sua produção textual sob orientação do(a) coordenador(a) tendo em vista a formação qualificada de professor num movimento constante de pesquisa da própria prática (MORAES, 2004, FREIRE, 2005).

Nessa perspectiva, consideramos que PIBID oferece uma oportunidade de formação inicial de professores com uma riqueza muito grande, pois possibilita ao licenciando uma vivência na escola já a partir dos primeiros semestres do curso de graduação. Na escola, o pibidiano tem a chance de observar a rotina do ponto de vista de alguém que almeja tornar-se um professor, tomando consciência da realidade, observando como os professores lidam com a dinâmica da sala de aula e podem ter momentos de intervenção e interação com os estudantes da escola. Toda atividade na escola é acompanhada pelo professor supervisor, o que permite a ele um protagonismo na formação do licenciando.

Nas reuniões de grupo, discutimos metodologias de ensino inovadoras, preferencialmente as que motivem a participação do estudante, incentivando-os também ao uso das tecnologias digitais para favorecer o ensino-aprendizagem. Nos seminários, os pibidianos aperfeiçoam sua postura e expressão oral, desenvolvendo a autoconfiança e segurança ao perder o medo de falar em público.

Com toda essa experiência o pibidiano chegará ao estágio curricular supervisionado do curso muito mais preparado e confiante, como já vem ocorrendo com ex-pibidianos de projetos anteriores, assim como futuros professores mais conscientes das possíveis mudanças necessárias na atual metodologia de ensino presente nas escolas, problematizando conceitualmente, buscando aguçar a curiosidade epistemológica dos estudantes.

Que vai ao encontro do exposto na BNCC, a qual traz como base a preocupação com a permanência dos estudantes no Ensino Médio, assim como a atual “[...] abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018). Fato também explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN):

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho. (BRASIL, 2011, p.167 *apud* BRASIL, 2018, p. 462).

As escolas, conjuntamente com o sistema de ensino, necessitam construir o currículo e uma proposta pedagógica de forma a respeitar as características, cultura e demandas locais, a fim de colaborar com os anseios dos estudantes. Para tanto, a BNCC sugere a flexibilização da organização curricular, asseguradas as competências e habilidades definidas para o Ensino Médio. Como estratégia, sugere a inclusão de atividades mais colaborativas, como aulas experimentais em laboratórios, observatórios e oficinas didáticas, de forma a fortalecer a autonomia e a criatividade dos estudantes, permitindo a esses uma verdadeira leitura de mundo, leitura consciente da realidade vivida.

E, na BNCC, a Física aparece contemplada na área de ciências da natureza e suas tecnologias, cujas atividades experimentais aparecem claramente na competência específica 3, a qual define “Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo [...]” (BRASIL, 2018, p. 544). Para cada competência são definidas as

respectivas habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante e, de acordo com essa competência, uma das habilidades é

Construir questões, elaborar hipóteses, previsões e estimativas, empregar instrumentos de medição e representar e interpretar modelos explicativos, dados e/ou resultados experimentais para construir, avaliar e justificar conclusões no enfrentamento de situações-problema sob uma perspectiva científica. (BRASIL, 2018, p. 545).

As atividades experimentais são elementos motivadores para as aulas de Física, mas precisam ser pensadas e planejadas para que não seja simplesmente um roteiro a seguir ou um valor a ser encontrado. Elas possuem relevância no processo de aprendizagem e devem atender “[...] às expectativas dos estudantes e aos contextos sociais, numa postura problematizadora, investigativa.” (AZEVEDO *et al.*, 2009, p. 3).

Nesse prenúncio, as atividades experimentais, desenvolvidas pelos pibidianos conjuntamente com os estudantes da escola e supervisores, têm como preceito a postura investigativa, de forma a fomentar a iniciativa e a autonomia dos estudantes como formas de resolver problemas. As atividades em grupo promovem o diálogo e a confrontação de ideias, viabilizando a participação ativa dos estudantes na aprendizagem, motivando-os e incitando-os a relacionar a teoria à prática, práxis, normalmente desconectada na realidade escolar.

Também, não desconsiderando que o PIBID é um Programa de iniciação à docência, entretanto a formação proporcionada por ele não ocorre só para o professor em formação inicial, mas, igualmente, para o professor em formação continuada, seja ele o professor supervisor, o professor da escola ou o professor coordenador de área, o professor formador da universidade. Pois,

[...] qualquer tentativa de por em prática uma educação que, primeiro, respeitando a compreensão do mundo dos

educandos os desafie a pensar criticamente; segundo, que não separe o ensino do conteúdo do ensino do pensar certo, exige a formação permanente dos educadores [...] (FREIRE, 2009, p. 168).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que “o ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo [...]” (FREIRE, 2009, p. 110), buscamos, com atividades de diversas perspectivas realizadas pelo subprojeto Física significar a formação de nossos professores em formação inicial bem como qualificar o ensino de Física desenvolvido por eles, na perspectiva de procurar responder as questões postas no início desse capítulo.

Primamos por uma educação criticizada, desenvolvida a partir do diálogo, da problematização com os estudantes com o intuito de romper com a cultura do silêncio e da passividade, muitas vezes presente e de torná-los epistemologicamente curiosos. E, como refere Freire (2005, 2009), essa dialogicidade não nega a validade de momentos de explicação, de narração, de exposição em que o professor fala do objeto, ela se propõe endagadora. Pois, esse diálogo não é um diálogo qualquer, ele inicia com a busca do conteúdo programático da educação, com a problematização da realidade vivida pelos estudantes para o entendimento dos fenômenos físicos, levando em consideração o contexto vivencial em que os estudantes estão inseridos.

Assim, estar encharcado de realidade contribui com mais êxito na formação do sujeito, professor em formação inicial, para sua iniciação à docência na qual compreende a necessidade de aprimoramento das dinâmicas de produção de conhecimento,

das práticas educativas em sala de aula, da configuração curricular e colaborando para uma melhor valorização do educador da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Hernani Luiz *et al.* Uso do Experimento no Ensino de Física: tendências a partir do levantamento dos artigos em periódicos da área no Brasil. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, VII, 7., 201, Florianópolis. **Atas** [...] Rio de Janeiro: ABRAPEC, 2009. p. 1-12.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base – Ensino Médio. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 2 maio 2019.

CALVO, Alfredo Hernando. **Viagem à escola do século XXI**: assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016.

CLEMENT, Luiz. **Autodeterminação e Ensino por Investigação**: construindo elementos para promoção da autonomia em aulas de física. 2013. 334 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André P.; PERNAMBUCO, Marta Maria C. A. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GURGEL, Ivã; WATANABE, Graciella; PIETROCOLA, Maurício (org.). **A elaboração de narrativas em aulas de Física**: a aprendizagem em ciências como manifestação cultural. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

HALLIDAY, David; RESNICK, Robert; WALKER, Jearl. **Fundamentos de Física**: mecânica, vol. 1, 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

HALLIDAY, David; RESNICK, Robert; WALKER, Jearl. **Fundamentos de Física 2**: gravitação, ondas e termodinâmica, vol. 2, 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011a.

HALLIDAY, David; RESNICK, Robert; WALKER, Jearl. **Fundamentos de Física 3**: eletromagnetismo, vol. 3, 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011b.

HALLIDAY, David; RESNICK, Robert; WALKER, Jearl. **Fundamentos de Física 4**: ótica e física moderna, vol. 4, 8. ed., Rio de Janeiro: LTC, 2011c.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação**: criar, fazer e jogar. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Roque. Educar pela pesquisa: exercício de aprender a aprender. In: MORAES, Roque; LIMA, Valdeez Marina do Rosário (org.). **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 127-142.

NARDI, Roberto; CORTELA, Beatriz S. C. Formação inicial de professores de Física: novas diretrizes, antigas contradições. In: NARDI, Roberto; CORTELA, Beatriz Salemme Corrêa (org.). **Formação inicial de professores de Física em universidades públicas**: estudos realizados a partir de recentes reestruturações curriculares. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 7-46.

PAIVA, Fernando Fernandes *et al.* Orientações Motivacionais de Alunos do Ensino Médio para Física: considerações psicométricas. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. e3.404, 2018.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. **El diario del profesor**: un recurso para la investigación en el aula. n. 6, 4. ed. Sevilla/ESP: Díada, 1997. (Colección Investigación y enseñanza).

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3 ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

[VOLTA AO SUMÁRIO]

Marlon Brandt⁵

45 □

empreendidas no âmbito do Subprojeto de Geografia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), para a formação acadêmica e profissional dos licenciandos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Iniciação à Docência. Formação docente. PIBID

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No âmbito da Geografia Escolar, o processo de iniciação à docência visa a criar oportunidades e condições para uma inserção, o mais antecipada e duradoura possível, de acadêmicos de cursos de Licenciatura em Geografia na prática docente na Educação Básica. Tal processo tem tido ampliadas suas potencialidades com o advento do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). No presente ensaio, apresenta-se um panorama da metodologia de trabalho desenvolvida e das principais contribuições empreendidas no âmbito do Subprojeto de Geografia do PIBID da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), para a formação acadêmica e profissional dos licenciandos.

O texto está organizado em duas partes. Na primeira seção, discute-se a importância da Geografia escolar para a formação pessoal e para o exercício da cidadania, considerando a potencialidade dos conhecimentos geográficos como subsídio à compreensão das dinâmicas do espaço socialmente (re)produzido. Na segunda parte, o foco se volta para a trajetória do PIBID nos cursos de Geografia da UFFS, em Chapecó/SC e Erechim/RS, procedendo-se, num primeiro momento, uma caracterização histórica do Programa e, em seguida, uma análise crítica de seus impactos sobre a formação docente.

REFLETINDO SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA

Muito antes de chegar à escola a criança já interage com o mundo, reconhece alguns lugares, porém ainda não o compreende na sua totalidade. Pelo simples fato de a criança caminhar, correr, brincar, ela já interage com o espaço, e aos poucos passa a reconhecer suas complexidades. Na escola, a Geografia tem o papel de fazer com que o aluno se reconheça no espaço na sua própria constituição e na sociedade que faz parte, enquanto cidadão atuante.

A Geografia é a disciplina que possibilita decodificar a realidade sob o olhar espacial, na medida em que o aluno contrapõe o conhecimento que ele traz consigo aos conceitos cientificamente elaborados, produzindo então o seu próprio conhecimento (CALLAI, 2003). Nesse sentido, deve-se considerar que o currículo escolar não é estático, pois a Geografia deve possibilitar a decodificação da realidade. Como a realidade se modifica, a Geografia precisa estar atualizada, os conteúdos podem e devem ser substituídos à medida que ocorrem mudanças na realidade e no mundo.

Callai (2003) aponta com clareza três motivos para estudar Geografia:

Primeiro: para conhecer o mundo e obter informações que há muito tempo é o motivo principal para estudar Geografia. Segundo: podemos acrescentar que a Geografia é a ciência que estuda, analisa e tenta explicar o espaço produzido pelo homem. Terceira razão: não é o conteúdo em si, mas um objetivo maior que dá conta de tudo o mais, qual seja, a formação do cidadão. (CALLAI, 2003, p. 57).

A mesma autora acrescenta que além de uma disciplina que permite ser um instrumento útil para ler e entender o mundo e

formar cidadãos, ela cria condições que possibilita o exercício da cidadania, esta, um processo construído culturalmente e historicamente (CALLAI, 2003). Formar o cidadão na contemporaneidade implica, necessariamente, incentivar a leitura crítica do mundo, contribuindo para que os estudantes tomem consciência do movimento dialético/contraditório da realidade que estão inseridos. Nas palavras de Santos (2000), o não cidadão se constitui na redução do cidadão a um mero usuário que aceita ser chamado de consumidor.

A educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida. (SANTOS, 2000, p. 126).

No entanto, esse processo tem se tornado cada vez mais complexo. Em um cenário de crise, não somente da conjuntura educacional, mas também no âmbito social, econômico e político, a promoção de políticas de desenvolvimento das capacidades individuais com vistas a uma sociedade com melhor qualidade de vida e de trabalho ficam, em geral, comprometidas. A escola, resultado dessa crise, somente reproduz o que está no cerne do modelo econômico vigente, desigualdades, competitividade e a dificuldade de pensar e agir em prol do coletivo na busca de realidades menos excludentes.

“Podemos compreender o espaço geográfico através do espaço escolar, pois é um (sub)espaço geográfico.” (CASTROGIOVANNI, 2014, p. 87). Nesse sentido, as diferentes transformações

da contemporaneidade em todos os aspectos da vida cotidiana vêm exigindo da educação um repensar constante e contínuo em relação aos cursos de formação e às práticas educativas. Como afirma Callai (2003, p. 27), “Hoje, estamos vivendo um processo de mudanças aceleradas, que modifica os contornos dos territórios nacionais como fruto de novas relações sociais, econômicas e políticas”. Com isso, as disciplinas escolares recebem constantes atualizações de informações e a disciplina de Geografia se destaca nesse sentido, ao receber informações dos mais diversos espaços geográficos.

Formar professores dentro de uma perspectiva crítica, que se harmonize com o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem aberto às transformações pelas quais a sociedade contemporânea vem passando, é desafio premente para os cursos de licenciatura. É nesse contexto, que se situa a formação do professor de Geografia, haja vista que ao ensinar Geografia na escola básica, esse docente trabalha com a ciência geográfica, conhecimento decorrente das diversas relações socioespaciais, as quais operam produzindo o espaço geográfico. Entendemos que o processo de ensinar Geografia na Educação Básica é complexo e os cursos para formação de professores precisam possibilitar o aprofundamento do conhecimento teórico e da prática docente, no intuito de favorecer ao licenciandos, o entendimento da complexidade social no modo de produção capitalista, o que se torna importante para qualificar o ensino e a aprendizagem no espaço escolar.

Uma gama de fatores tem dificultado e influenciado negativamente a formação docente em muitas instituições de nível superior para atender a sociedade atual, por exemplo, déficit de professores, limitações na estrutura física, escassez de material e recursos humanos nas universidades, currículos defasados que não atendem as demandas atuais, desvalorização da carreira docente, escolas sucateadas, falta ou precariedade de laboratórios,

dentre outros. Diante desse quadro, buscamos apresentar contribuições do Subprojeto PIBID de Geografia da UFFS, para a qualificação e formação dos futuros professores.

O Programa possibilita aos acadêmicos vivenciarem e conhecerem experiências do cotidiano escolar, qualificando-se para o exercício da profissão de professor. Por sua vez, os professores e o próprio espaço escolar da rede pública contribuem atuando como coformadores dos licenciandos. Essa sintonia oportuniza um novo olhar para a formação de professores, distanciando-se da ideia de que a teoria está na universidade e a prática no espaço escolar. Para as instituições educativas de Ensino Superior, o PIBID fortalece a integração com a Educação Básica e cria espaços de práxis.

Para Zeichner (2010), esse processo de iniciação dos licenciandos à docência pode ser reconhecido como um *terceiro espaço* na formação inicial de professores, superando a dualidade entre a formação acadêmica propriamente dita e a formação pela prática por si só. A criação de “terceiros espaços” na formação de professores envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para aprendizagem dos professores em formação.

Romper com a lógica de que a universidade, detentora do conhecimento acadêmico, “legítimo”, “superior”, vai à escola para iluminá-la tem sido a tarefa empreendida. É fundamental para o sucesso do PIBID uma relação de diálogo igualitário entre todos os sujeitos envolvidos. Torna-se imprescindível a presença do(a) docente supervisor(a), conhecedor(a) do cenário escolar, que interage com os(as) acadêmicos(as) no calor dos acontecimentos.

Além disso, o PIBID reafirma nossa convicção de que ser professor não é um dom, pois a docência é uma profissão, possui uma base de conhecimento estabelecida na academia, e como qualquer outra profissão, demanda empenho, estudo, dedicação, responsabilidades e envolve propósitos sociais.

OS CAMINHOS DO PIBID/GEOGRAFIA NA UFFS

A TRAJETÓRIA EM NÚMEROS E AÇÕES

O Subprojeto de Geografia da UFFS teve início em 2011 no *Campus* de Chapecó/SC, e no ano seguinte no Campus de Erechim/RS.

O núcleo de Chapecó teve início com dois coordenadores de área, seis licenciandos bolsistas e uma professora supervisora, atuando em uma escola parceira. No ano seguinte, o Subprojeto foi ampliado para mais uma escola, agregando outro docente e outros seis acadêmicos. De 2014 a 2018, em sua segunda fase, o Subprojeto teve um coordenador, dois supervisores e 12 licenciandos. Em Erechim, o início do PIBID contou com dois coordenadores, um docente supervisor e dez discentes bolsistas. Depois de 2014, o subprojeto, contou com a contribuição de outros três docentes coordenadores, com ampliação para três escolas participantes e o aumento para três no número de professores supervisores.

Até o início de 2018, participaram do Subprojeto Geografia nos dois *campi* 150 licenciandos, 11 supervisores e nove coordenadores de área, e milhares de alunos das escolas, tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio, foram beneficiados. Coordenadores de área, docentes supervisores e bolsistas trabalham de modo articulado, desempenhando tarefas e atividades diferentes.

Em julho de 2018, o Subprojeto PIBID/Geografia da UFFS foi aprovado pelo processo seletivo regido pelos Editais n. 07/2018/Capes e n. 15/PROGRAD/UFFS/2018. No mês de agosto, foram iniciados os trabalhos na atual fase de desenvolvimento do Programa, com cada um dos núcleos contando com dois coordenadores, três supervisores e 24 licenciandos bolsistas, além de outros nove discentes voluntários (seis em Erechim e três em Chapecó). Um contingente expressivamente maior em relação aos editais anteriores!

As atividades propostas aos licenciandos são elaboradas de acordo com os objetivos de cada subprojeto⁶, estes, por sua vez, sempre ancorados nos objetivos do PIBID da UFFS. Dentre as principais atividades desenvolvidas estão:

- a) o conhecimento e acompanhamento da dinâmica escolar;
- b) o desenvolvimento de grupos de estudos;
- c) preparação e execução de atividades (intervenções em aula, oficinas, atividades de reforço escolar em períodos extraclasse, aulas de campo, entre outras);
- d) atuação em sala de aula, que incluem a observação de aulas ministradas pelo(a) supervisor(a) e a ministração parcial de algumas aulas, e;
- e) o registro e divulgação das atividades desenvolvidas.

O **acompanhamento e conhecimento da dinâmica escolar** visou ser o primeiro passo dos licenciandos dentro da escola. Neste momento, os futuros professores têm a função de observar o cotidiano e o funcionamento da escola, frequentar espaços escolares de relações que envolvam alunos e servidores, observar como são trabalhadas as questões pedagógicas, particularmente as referentes ao tratamento da disciplina Geografia no âmbito do Projeto Político Pedagógico, e acompanhar o professor supervisor em reuniões de professores, pais e conselhos de classe. Observam também o papel do professor de Geografia na escola e na sala de aula, acompanham a preparação de aulas, a escolha de materiais e sua respectiva utilização.

As reuniões no âmbito dos **grupos de estudos** correspondem a realizadas periodicamente nas dependências da universidade, e envolvem toda a equipe de cada um dos núcleos. Nesses momentos, realizam-se leituras dirigidas, apresentações de textos

⁶ O subprojeto PIBID/Geografia apresentou três subprojetos distintos (em 2011, 2013 e 2018) em resposta a três diferentes processos de seleção de propostas institucionais empreendidos pela Capes, cada qual com objetivos específicos e critérios de elegibilidade distintos.

e debates. Os textos selecionados para esses encontros estão relacionados à Educação Geográfica ou a Ciência Geográfica de um modo geral, juntamente com temas da atualidade. Esse também é o momento de trazer para o grupo as principais questões observadas da sua experiência na escola bem como das dificuldades encontradas a fim de compartilhar com grupo e encontrar soluções coletivamente.

A **elaboração e execução das atividades** consiste em uma das atividades mais complexas e ao mesmo tempo mais enriquecedoras para os futuros professores. A tarefa compreende a elaboração de atividades e/ou projetos de ensino de Geografia, seguindo o cronograma de conteúdos previsto pelo(a) supervisor(a), e quando finalizada é ministrada em sala de aula aos alunos da escola. Ao final de toda intervenção em sala, a avaliação da atividade e a autoavaliação por parte dos licenciandos se faz quase que de forma espontânea. Apontam-se as potencialidades, suas melhorias e o impacto para com os estudantes.

A todas as atividades envolvidas no projeto, sejam elas práticas e/ou teóricas, são sucedidas por um respectivo **registro**; toma-se nota das experiências e avaliações das atividades realizadas, sempre que possível inserindo imagens que posteriormente dão corpo à elaboração dos relatórios parciais e finais do projeto. Os resultados de algumas das atividades já propostas foram apresentados em produções científicas, como publicações de artigos em periódicos e apresentações (oral, *banner*) em eventos nacionais e internacionais⁷, além da elaboração de duas páginas disponíveis na internet, em formato de *blog*⁸, onde são realizadas

⁷ Dentre as principais publicações oriundas das reflexões e atividades empreendidas no núcleo de Chapecó, pode-se mencionar: Ludwig *et al.* (2013), Nascimento *et al.* (2013), Nascimento e Ludwig (2015), Naibo *et al.* (2018) e Naibo, Graeff e Nascimento (2018).

⁸ PIBID Geografia-UFFS Chapecó/SC. Disponível em: < <http://pibidgeouffs.blogspot.com/>>. Acesso em: 10 ab^o *eguirm que é desafiado a pensar*. 2019. PIBID

postagens de atividades propostas e de trabalhos publicados, a fim de manter o registro e compartilhar experiências.

Aos professores supervisores cabe fazer a ponte entre os licenciandos e a escola, contribuir para a sua inserção e adaptação na comunidade escolar, participar da seleção de conteúdos e do planejamento das atividades a serem realizadas, colaborar na produção de textos científicos, produzir relatórios de acompanhamento das atividades dos bolsistas e participar das reuniões do grupo. De modo geral, o supervisor auxilia a coordenação de área na condução do subprojeto. Nessa tarefa, também está compreendida a realização das devidas articulações com a escola sobre a atuação e as práticas pedagógicas realizadas pelos bolsistas assim como comunicar a coordenação de área sobre possíveis problemas.

OLHARES SOBRE A TRAJETÓRIA: IMPACTOS DO PIBID/GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

São vários os potenciais impactos positivos do PIBID sobre a formação docente de modo geral, e na do (futuro) professor de Geografia em particular. Para melhor fundamentar empiricamente essa assertiva, pareceu importante dar voz a egressos do PIBID/Geografia que voluntariamente se dispuseram a responder um questionário virtual, organizado na plataforma *Google Forms*. O questionário foi enviado aos egressos do Programa via correio eletrônico, formado por questões de múltipla escolha relacionadas à vivência no Programa, sobre sua formação e atuação profissional. No quadro⁹ a seguir, destacamos algumas das perguntas mais relevantes para este estudo.

Geografia UFFS Erechim. Disponível em: http://pibidgeografiaerechim.blogspot.com/p/equipe_7.html. Acesso em: 11 abril 2019.

⁹ O quadro representa um fragmento de uma pesquisa mais ampla, cuja análise completa será parte dos resultados de outro estudo, ora em preparação.

Quadro 1 – Fragmento de questionário respondido por pibidianos egressos sobre o impacto do PIBID em sua formação acadêmica

Você considera que a participação no programa PIBID contribuiu com sua formação acadêmica docente?
() Sim () Não

Se você respondeu "sim" na questão anterior, assinale a(s) alternativa(s) que expressa(m) contribuições do PIBID em sua formação.

- () Domínio dos procedimentos didáticos (preparação de aulas e transposição didática)
- () Domínio dos conhecimentos geográficos
- () Melhoria nas habilidades de leitura e escrita
- () Melhoria na capacidade de se expressar e de falar em público
- () Melhoria no conhecimento da realidade educacional e escolar
- () Melhoria no relacionamento com as pessoas
- () Ampliação da percepção crítica da realidade social

O PIBID contribuiu para sua inserção e atuação profissional como professor de Geografia?
() Sim () Não

Comente brevemente os principais impactos (positivos e negativos, se houver) do PIBID em sua formação: acadêmica, profissional e cidadã.

Fonte: Elaborado pelos autores

Todos os respondentes são unânimes em afirmar que a participação no PIBID contribuiu com sua formação acadêmica docente, sobretudo na inserção e atuação profissional como professor de Geografia. Os que ainda não estão atuando ou não concluíram a graduação expõem que os efeitos do PIBID já são percebidos no desenvolvimento de suas atividades de estágio curricular supervisionado.

Quando inquiridos sobre quais seriam as principais contribuições do PIBID para sua formação, alguns tópicos foram mais destacados, sugerindo a presença de algumas tendências. Todos os participantes da pesquisa assinalaram o domínio de procedimentos didáticos e a ampliação da percepção crítica da realidade social como as principais contribuições do Programa na sua formação. Com esse dado já é possível aferir que a contribuição do PIBID foi muito além de conteúdos, planos curriculares e procedimentos didáticos, uma vez que o desenvolvimento de um olhar crítico da sociedade da qual se está inserido não faz parte apenas da formação de um professor de Geografia, mas é parte, sobretudo, da formação de um cidadão.

A melhoria na capacidade de se expressar publicamente e a melhoria no conhecimento da realidade escolar também foram destacadas significativamente como uma contribuição do PIBID para sua formação.

De outra parte, dizer que ao longo deste período o Subprojeto de Geografia teve apenas êxitos é uma inverdade. Todos aqueles que tiveram algum contato com o Programa, seja de Geografia ou outra área, sabem da sua importância na formação deste profissional tão nobre, o professor. Mas também são capazes de enumerar dificuldades ao longo do seu transcurso, a começar pela formação do grupo, encontrar uma escola que aceite o Programa, encontrar um professor supervisor que atenda as exigências dos editais não é tarefa fácil e, sobretudo, participar da convivência no âmbito do grupo que nem sempre é harmonioso.

O professor supervisor é o elo dos bolsistas com a escola e a sala de aula, uma peça da engrenagem imprescindível para o funcionamento do Programa e dos subprojetos, e sua importância é reiteradamente exaltada nas publicações e em eventos do Programa. No entanto, depois de atender as exigências do edital, é necessário ainda encontrar um professor que queira incluir em sua longa jornada de trabalho mais algumas tarefas e, acima de tudo, esteja disposto a contribuir efetivamente com a formação de futuros professores.

REFLEXÕES FINAIS

Ao longo de oito anos de atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID, foi possível observar um maior domínio, por parte dos egressos, dos procedimentos didáticos bem como a ampliação da percepção crítica da realidade socioespacial, o que contribuiu não apenas na formação para a licenciatura e na construção de um olhar crítico da sociedade da qual se está inserido, mas

também no desenvolvimento acadêmico, resultando em melhores relatórios de estágio, atividades de iniciação científica e mesmo nos trabalhos de conclusão de curso.

A partir de 2018, as mudanças empreendidas no Programa trouxeram novos desafios à organização de suas atividades. O aumento significativo no número de bolsistas (mínimo de 24) e a inclusão de acadêmicos voluntários, por exemplo, torna ainda mais complexa a articulação necessária a fim de mobilizar este expressivo contingente de licenciandos aptos a participar do Programa. Pois no caso específico dos cursos de Geografia de Chapecó e Erechim (assim como em outras licenciaturas da UFFS), a maioria dos estudantes também cumpre uma dupla, por vezes tripla jornada de atividades – no trabalho, no domicílio e na universidade –, dispondo, por isso, de tempo reduzido para participar do Programa.

Apesar disso, salientamos a importância desse efetivo de bolsas do PIBID para a vinculação de um número maior de licenciandos ao universo do ensino e da prática docente na Educação Básica, desde o primeiro semestre do curso até o seu final¹⁰. Embora o valor da bolsa seja reduzido e esteja bastante defasado¹¹, sua disponibilidade é de suma importância para os discentes, os quais ainda têm a possibilidade de complementar sua renda com vínculos empregatícios ou, em casos específicos, com recursos do Programa de auxílio socioassistencial da UFFS.

Por sua vez, a diminuição da carga horária mínima exigida para oito horas semanais, em relação aos editais precedentes,

¹⁰ A partir de 2018, com a criação do Programa Residência Pedagógica (PRP), as vagas do PIBID foram direcionadas somente para estudantes da primeira metade dos cursos de licenciatura, ficando os acadêmicos da segunda metade direcionados às vagas do PRP. Na UFFS, este último Programa também oferta 24 bolsas para cada um dos cursos de Geografia (Chapecó e Erechim).

¹¹ O valor da bolsa de iniciação à docência, de R\$ 400,00, segue inalterado desde 2011.

se por um lado tornou possível o ingresso de um maior número de estudantes aptos a engajarem-se na iniciação à docência, por outro reduziu o tempo dos pibidianos, bem como o número de atividades conduzidas tanto no âmbito da universidade quanto no espaço escolar.

Para finalizar este ensaio, ressalta-se, uma vez mais, a importância do PIBID, não somente para a iniciação à docência *stricto sensu* dos licenciandos, mas também para os demais entes que dele participam. As experiências acumuladas pelos acadêmicos consistem em um importante ativo para o desenvolvimento de sua formação acadêmica e profissional bem como para o exercício da cidadania. Para os supervisores, a troca de experiências oportuniza-lhes também uma revalorização de seus conhecimentos docentes e a possibilidade de diversificar e enriquecer suas aulas. Com isso, por sua vez, ganham também os alunos das escolas, que podem ter ressignificado o seu processo de construção do conhecimento geográfico.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos *et al.* **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 57-63.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Subir aos sótãos para descobrir a Geografia. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militiz Wypczynski *et al* (org.). **Ensino de Geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014. p. 85-101.

LUDWIG, Aline Beatriz *et al.* Cartografia temática e ensino de Geografia: reflexões e experiências. In: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 14., 2013, Lima. **Anales [...]** Lima: UGI, 2013. Disponível em: <http://>

observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/
Ensenanzadelageografia/Metodologiaparalaensenanza/47.pdf. Acesso
em: 29 mar. 2019.

NAIBO, Gerson J.; GRAEFF, Ademar; NASCIMENTO, Ederson. A
cartografia tátil na formação docente em Geografia: uma experiência.
In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 19., 2018, João
Pessoa. **Anais** [...] João Pessoa: AGB, 2018. Disponível em: [https://
www.researchgate.net/publication/329320022](https://www.researchgate.net/publication/329320022). Acesso em: 29 mar.
2019.

NAIBO, Gerson J. *et al.* A aula de campo como metodologia de ensino-
aprendizagem de Geografia. *In: ALVES, Solange Maria et al.* (org.).
PIBID UFFS: contribuições à formação docente. Toledo: Vivens, 2018.
p. 137-148.

NASCIMENTO, Ederson; LUDWIG, Aline Beatriz. A educação
cartográfica no ensino-aprendizagem de Geografia: reflexões e
experiências. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 19, n. 3,
p. 29-42, set./dez. 2015.

NASCIMENTO, Ederson *et al.* Ensinando e aprendendo Geografia
por meio de práticas pedagógicas não formais. *In: MARASCHIN,*
Maria Lucia; FERREIRA, Jeferson Saccol; CAMBRUSSI, Morgana F.
(org.). **Iniciação à docência: experiências, significações e perspectivas**.
Curitiba: CRV, 2013. p. 67-78.

PIBID Geografia UFFS Chapecó. **Portal virtual**. [2019]. Disponível
em: <http://pibidgeouffs.blogspot.com/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PIBID Geografia UFFS Erechim. **Portal virtual**. [2019]. Disponível
em: http://pibidgeografiaerechim.blogspot.com/p/equipe_7.html.
Acesso em: 11 abr. 2019.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 5. ed. São Paulo: Nobel, 2000.

ZEICHNER, Ken. 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.

[VOLTA AO SUMÁRIO]

.....

*Isabel Rosa Gritti*²

Renato Viana Boy³

O Subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsas

² Doutora em História. Professora adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), coordenadora de área do Subprojeto de História (*Campus Chapecó/SC*) do PIBID-UFFS. Contato: isabel.gritti@uffs.edu.br.

³ Doutor em História. Professor adjunto da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), coordenador de área do Subprojeto de História (*Campus Chapecó/SC*) do PIBID-UFFS. Contato: renato.boy@uffs.edu.br

participantes foram-se inserindo no cotidiano das escolas, conhecendo suas realidades e tomando parte na dinâmica das aulas de História, acompanhando-as e promovendo intervenções pontuais marcadas por debates atuais (Dia da Consciência Negra, Dia da Mulher) em consonância com o que dispõem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Projeto Pedagógico do Curso de História. Em 2019, puderam participar, desde o início do ano letivo, dos planejamentos das escolas, propondo ações qualificadas que propiciem maior interação entre universidade e escola, e atendam aos objetivos do PIBID, no que diz respeito à formação desses futuros professores.

Palavras-chave: História. Formação de professores. Ensino de História.

APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA E ESCOLAS/BREVE HISTÓRICO/PRIMEIRAS INSERÇÕES

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que destina bolsas a estudantes de cursos de licenciatura na fase inicial de sua formação, vem sendo implementado, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no caso do Curso de História, desde o ano de 2011 (o Programa existe desde 2007, embora, em princípio, não contemplava as Ciências Humanas), atendendo, primeiramente, ao Edital 001/2011, publicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Em 2018, as atividades tiveram início com a publicação, em 1º de março, do Edital n. 7/2018, que apresentou mudanças importantes em relação aos editais anteriores. A elaboração dos subprojetos que compõe o Programa Institucional do PIBID da UFFS levou em conta as diferentes áreas do saber, contempladas nos seus cursos de licenciatura, abrangendo, em certos casos, uma única área, ou agrupando dois ou mais cursos em projetos

interdisciplinares, sendo que, nesse caso, as licenciaturas que os compõe desenvolvem suas atividades de forma individualizada. Alguns subprojetos contam com mais de um núcleo, nos casos em que o curso é ofertado em mais de um dos *campi* da Universidade.

Foram elaborados nove subprojetos⁴, todos aprovados pela Capes, que iniciaram suas atividades em agosto de 2018, cujo prazo, de 18 meses, terminará em fevereiro de 2020. O Subprojeto de História, elaborado pelos *campi* de Chapecó/SC e Erechim/RS, levou em conta o disposto no Edital n. 7/2018 da Capes, bem como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Um dos objetivos do Programa é o de inserir os estudantes das licenciaturas nas escolas de Ensino Básico, espaço privilegiado de sua futura atuação, já nos primeiros anos de seu ingresso na graduação. O PPC de História⁵, em seus “Referenciais ético-políticos, epistemológicos e metodológicos”, prevê que “A prática docente na escola básica será o objetivo principal desta formação, ainda que o currículo preveja, concomitantemente, a preparação para a atuação em outros espaços educativos e de pesquisa, bem como visa formar pesquisadores.” (PROJETO..., 2013, p. 23).

Normalmente essa aproximação (e alguma atuação) do futuro licenciado no cotidiano da atividade escolar, só se dará quando o licenciando vai se aproximando da conclusão do curso, no momento de seu Estágio Curricular Supervisionado. A Capes manifesta a preocupação com a articulação entre teoria e prática necessária à formação do docente, e, em consonância com essa necessidade, o Curso de História pretende que “os saberes

⁴ São eles: Biologia; Educação no campo; Geografia; Interdisciplinar em Filosofia, História e Sociologia; Letras (Língua Espanhola e Língua Portuguesa); Matemática; Pedagogia e Química.

⁵ Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclhch/2012-0002>. Acesso em: 19 mar. 2019.

produzidos na escola e na universidade possam se encontrar.” (PROJETO..., 2013, p. 22). O Subprojeto de História compreende ambos, escola e universidade, como importantes espaços de produção de saberes.

O PIBID propicia ao futuro professor conhecer a realidade do espaço escolar, seu entorno e os sujeitos com os quais irá interagir depois de formado, como também o exercício da reflexão crítica sobre essa realidade. Busca perceber fragilidades da Educação Básica e assim formular, em conjunto com seus pares, propostas de superação criativa dos problemas observados. Nas últimas décadas no Brasil, um dos maiores investimentos que tem sido realizado, foi no sentido de se aperfeiçoar habilidades de escrita, leitura e fala de estudantes dos níveis Fundamental e Médio e também de nível superior, de forma a assegurar seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

O Subprojeto de História estruturou-se em dois núcleos, em Chapecó/SC e Erechim/RS. Uma das mudanças proporcionadas pelo Edital n. 7 em relação aos anteriores, diz respeito à quantidade de acadêmicos que compõem os núcleos, sendo 24 bolsistas e seis voluntários em cada núcleo. No caso de Chapecó, oito bolsistas e dois voluntários foram alocados na Escola de Educação Básica Prof. Nelson Horostecki, e os demais, 16 bolsistas e quatro voluntários, na EEB Saad Antonio Sarquis. Em Erechim, foram alocados na Escola de Educação Básica Dr. Sidney Guerra, oito bolsistas e dois voluntários, e na EEEM Professora Helvetica Rotta Magnabosco, oito bolsistas e dois voluntários.

Nas escolas, os “pibidianos” (como são denominados os acadêmicos participantes) são supervisionados por professores habilitados na área (o Edital n. 7 os designou “preceptores”), que também recebem bolsa mensal da Capes. Essa dinâmica coloca os professores que já atuam na Educação Básica na condição de

importantes protagonistas do processo de formação dos novos profissionais da área, ao empregarem sua experiência profissional na orientação e auxílio que dedicam nas atividades que o subprojeto desenvolve diretamente no espaço escolar.

Em Chapecó, a escola Prof. Nelson Horostecki, localizada no centro da cidade, atende a mais de 1.000 alunos regularmente matriculados, nos níveis Fundamental (diurno) e Médio (diurno e noturno), e seu corpo discente apresenta grande diversidade socioeconômica. A escola Saad Antonio Sarquis atende a aproximadamente 800 estudantes nos níveis Fundamental (diurno) e Médio (diurno e noturno). Encontra-se localizada em bairro mais distante do centro, cuja comunidade é formada de trabalhadores e alguns pequenos empreendedores. O ensino noturno é frequentado em grande maioria por alunos trabalhadores e têm recebido estudantes estrangeiros (haitianos).

Em Erechim/RS, o Subprojeto de História atua na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Helvética Rotta Magnabosco, situada no Distrito Industrial, e na Escola de Educação Básica Dr. Sidney Guerra, localizada no bairro Aldo Arioli. Ambas atendem uma média de 900 a 1.000 alunos dos níveis Fundamental e Médio. Suas comunidades escolares são compostas, em sua maioria, de trabalhadores e filhos de trabalhadores das regiões mais afastadas do centro da cidade.

O Subprojeto articula-se com a comunidade escolar e seus atores sociais (gestores, professores, estudantes, familiares dos estudantes), à medida que toma esse espaço como lugar de intervenção e de produção de saberes, em conexão direta com a academia e sua dinâmica formativa, que passa pelas mais diversas atividades previstas no PPC de História.

Em uma das escolas onde o Subprojeto de História atua, ao observar a realidade escolar de forma ampla, uma pibidiana registrou que há a preocupação com as condições sociais e familiares dos estudantes para além dos muros da escola,

“(...) principalmente com os que possuem algum problema familiar, o que, consequentemente, afeta o aluno no desempenho escolar.” (Victoria Artigas Pause. Escola Saad Sarquis/Chapecó). Pensar a educação é pensar conteúdos curriculares associados às demandas sociais “Assim, é notável que a escola tenta que ajudar e criar jeitos de lidar com os problemas cotidianos de uma escola pública da melhor maneira.”, prossegue a pibidiana.

Conhecimento histórico e formação do professor, no Curso de Licenciatura em História da UFFS, concatenam-se do início ao fim, sem privilegiar espaços estanques de debate, o que representaria o risco de pensarmos um profissional dividido entre o conhecimento que é da natureza de sua ciência, de um lado, e os saberes do campo didático-pedagógico, de outro.

É essa concepção de iniciação à docência e formação de professores de História que norteia o Subprojeto de História, na compreensão de que o conhecimento não se constrói de forma unilateral, mas em redes que perpassam os mais diversos espaços e sujeitos sociais, e que não se dá de forma exclusiva no âmbito da academia.

A dinâmica do Subprojeto propõe o constante diálogo entre esses dois espaços de atuação, cuja carga horária dos acadêmicos se divide entre atividades na escola e atividades na Universidade. Na visão de um dos pibidianos, essa dinâmica é importante, pois

“As atividades desenvolvidas no Programa, tanto na Escola de Educação Básica Professor Nelson Horostecki quanto na Universidade foram grande importância (...), pois elas nos inserem na rotina de um professor da escola básica e nos capacitam através de leituras e debates, propiciando uma ótima experiência para formar o nosso caráter como futuros professores que estamos estudando para nos tornar.” (Lucas Wazlawick do Carmo. Escola Nelson Horostecki / Chapecó).

Nesse sentido, em consonância com o previsto nos objetivos da Capes: “Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.” (CAPES, 2018), busca-se a superação da (falsa) dicotomia teoria-prática e do distanciamento histórico universidade-escola.

RELATOS DAS EXPERIÊNCIAS: CHAPECÓ/SC

As atividades (relativas ao Edital n. 7/2018) tiveram início, de fato, em setembro de 2018, depois de um período de organização de documentação e de cadastros na Plataforma SCBA⁶. Em Chapecó, e, em Erechim, as primeiras visitas às escolas ocorreram no mês de setembro dias 11 (Prof. Nelson Horostecki) e 12 (Saad Sarquis), dias 14 (Helvética Magnabosco) e 19 (Sidney Guerra). Nesses encontros, foram apresentados históricos das escolas, perfis socioeconômicos dessas comunidades escolares (no caso, alunos e familiares), bem como suas estruturas de funcionamento, suas dependências e os Projetos Políticos Pedagógicos.

O lançamento oficial do Programa ocorreu em dia 24 de setembro, nas dependências da UFFS, *Campus* Chapecó, com transmissão aos demais *campi* que aderiram ao Programa, via videoconferência. O evento contou com a presença da profa. Dra. Janaína Damasco Umbelino⁷, que proferiu a palestra “PIBID e formação de professores: aprender a atividade docente”. O evento reuniu acadêmicos, professores supervisores das escolas e coordenadores dos subprojetos.

A professora Janaína Damasco Umbelino expôs a trajetória do Programa, que parte de uma preocupação da Lei de Diretrizes

⁶ Sistema de Concessão de Bolsas e Auxílios/Capes.

⁷ Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Francisco Beltrão/PR.

e Bases da Educação Nacional (LDB) com a melhora da qualidade da Educação Básica, que passa, de forma acentuada, pela formação dos professores, e enfatizou a organização do FORPIBID e do movimento “Fica PIBID”. Na percepção de uma das pibidianas,

“Com um discurso temático pertinente, [a conferencista] destacou a mobilização de bolsistas e coordenadores para o movimento “Fica PIBID”, ocorrido em 2016, com objetivo de manter o programa de incentivo à docência aos alunos de licenciatura. Ressaltou que o Programa fortalece a formação dos graduandos com experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes.” (Maiara de Oliveira Trevisan. Escola Prof. Nelson Horostecki/Chapecó).

Os dados que embasaram as reflexões propostas pela professora Janaína foram de suma importância para os acadêmicos que, sendo das fases iniciais do Curso, muitos deles vêm agora tendo seu primeiro contato com o Programa. São poucos os que conheceram o PIBID enquanto foram estudantes do ensino regular.

Em Chapecó, os pibidianos foram sendo inseridos no cotidiano das escolas e em sua rotina de atividades, estudando documentos e legislação pertinentes, como Projeto Político Pedagógico (PPP), levantamento de Perfil socioeconômico da comunidade escolar, estudando a LDB e outros documentos. Em seguida, passaram a acompanhar os professores supervisores em suas aulas e demais atividades, observando e tomando parte em planejamentos de aulas e atividades mais gerais das escolas, como conselhos de classe e reuniões pedagógicas. A partir de seus planejamentos, os professores supervisores desafiaram os pibidianos a promoverem intervenções em suas aulas e demais atividades da escola. Toma-se como exemplo, no mês de novembro, ações relativas ao Dia Nacional da Consciência Negra, para o qual planejaram aulas sobre o tema. Relatou uma acadêmica

“Chegando o dia 20/11, dia de nossa intervenção, eu e minha dupla acompanhamos outros dois colegas do Neabi⁸, no terceiro ano, durante o primeiro período da manhã. Apresentamos conceitos gerais acerca do Dia da Consciência Negra e vídeos, um deles do canal Futura sobre Identidade Negra e outro do TEDx Talks, com a professora Lia Vainer Schucman doutora pela USP em Psicologia Racial, sobre beleza negra. No fim da aula, entregamos corações para os alunos escreverem seus preconceitos e guardarem para si, e depois de um tempo olharem e ver se ainda tem aqueles sentimentos. Nesse dia, foi muito bacana interagir com o os alunos estando na frente da sala, apesar do curto período, e a turma foi atenciosa com as atividades, o que nos deu um resultado positivo da intervenção.” (Victoria Artigas Pause. Escola Saad Sarquis/Chapecó).

Além dessas primeiras experiências docentes, foram também envolvidos em gincanas, competições e demais ações que as escolas têm previstas em seus calendários anuais. Como resultado, os pibidianos criaram um olhar de quem agora se aproxima da escola não apenas como um estudante, mas como alguém que é desafiado a pensá-la em sua complexidade e organicidade, percebendo que o “trabalho do professor” ultrapassa, em muito, aquilo que se faz no espaço dos 45 ou 50 minutos em que o aluno “assiste” sua aula.

“Já nos primeiros encontros, me foi possível enxergar a escola muito além do aspecto do letramento e formação de grau, percebendo então ela como um lugar incumbido de promover o desenvolvimento educacional assim como social, permitindo a evolução de vários aspectos da vida de uma criança/jovem através da educação. Também pude compreender melhor o que é o trabalho do professor, algo que me encantou muito, este vai muito além da sala de aula, é desenvolvido com preocupação, carinho, empatia

⁸ Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas, UFFS/Chapecó.

e consciência, sempre pensando no melhor para o aluno e seu progresso no futuro. Penso que ter consciência desses aspectos é essencial para a vida de um professor, logo posso dizer que o PIBID vai muito além de uma bolsa, ele é um despertar para o professor iniciante.” (Milena Caregnato, Escola Saad Sarquis/Chapecó).

Sobre a experiência de estar inserido no ambiente escolar, encontramos relatos de pibidianos que mostram um verdadeiro deslumbramento com os primeiros contatos com o trabalho docente. Nos depoimentos a seguir, recortamos algumas percepções muito positivas dos graduandos envolvidos no subprojeto:

“De um modo geral, as práticas exercidas no PIBID/História têm sido de grande utilidade para minha formação acadêmica e formação pessoal. Apesar desse não ser o meu primeiro contato com o projeto, esta tem sido uma experiência ímpar, visto que a escola, o público e os colegas são diferentes. Aliar teoria e prática contribui muito no aprendizado, poder aplicar o que aprendemos durante a graduação e ver quais os prós e os contras, agregam experiências indispensáveis. Estar inserido no ambiente escolar é incrível para um acadêmico, pois garante uma proximidade com o aluno, com a universidade e a escola. Constrói um trabalho conjunto, aliando interesses na medida do possível. Acredito que a dinâmica do subprojeto está caminhando bem, as adaptações acontecem conforme a necessidade.” (Mateus Eduardo Borsa, Escola Saad Sarquis/Chapecó).

O depoimento seguinte foi retirado de outra escola, do mesmo subprojeto, também registrando um encantamento inicial com o subprojeto:

“Concluindo, de minha parte posso afirmar que os meses trabalhados no ano de 2018 foram de um aprendizado inesquecível, de um ganho de experiência da mesma forma de esclarecimento do que realmente é uma rotina de um

docente, de sua comunicação e convívio com os membros da escola, não sendo exclusivamente uma rotina de idas na escola para realização de suas aulas, mas sim, de uma soma de afazeres que demandam de um professor.” (Vinícius Vargas, Escola Escola Prof. Nelson Horostecki/Chapecó).

No núcleo de Erechim, uma importante constatação, que já vem sendo observada nos anos anteriores, diz respeito ao pouco conhecimento da realidade escolar, oferecida pelo curso. O contato dos futuros educadores e educadoras ocorre basicamente nas disciplinas de estágio integrantes da grade curricular. Destacam os participantes do Programa a importância desse “conhecer” a vivência cotidiana da sala de aula e da escola. Demonstram ansiedade por esse contato, especialmente o da sala de aula, por meio das intervenções e oficinas realizadas ao longo do Programa.

Entretanto, o deslumbramento resultante dessas primeiras experiências docentes não impediu os pibidianos de perceberem a realidade do espaço escolar, sua dinâmica e necessidades de ajustes. Numa das atividades envolvendo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Nelson Horostecki, uma graduanda relatou não apenas a inserção do PIBID nessa tarefa, mas também a possibilidade aberta pela professora supervisora para que os pibidianos pudessem participar diretamente desse processo:

Chegando ao final da discussão sobre o PPP, houve a necessidade em reformular a pesquisa elaborando uma nova análise referente às respostas dos alunos, para fins de utilização ao PPP do ano de 2019. Uma atividade proposta pela professora supervisora Dircema dos Santos Sulsbach e projetada pelos alunos pibidianos, que apresentaram o novo Projeto Político Pedagógico no início do novo semestre letivo. Sendo assim, o dia 09 de outubro foi destinado para a organização dos questionários utilizados na pesquisa. (Maiara de Oliveira Trevisan. Escola Prof. Nelson Horostecki/Chapecó).

Essa visão crítica em relação também às dificuldades encontradas pode ainda ser percebida no que diz respeito à estruturação e início um tanto tardio do PIBID no ano letivo de 2018, no qual os pibidianos entraram nas escolas apenas no segundo semestre:

“Dentre as atividades desempenhadas, confesso que houveram dificuldades para nossa inserção em meio ao andamento das atividades e dos conhecimentos dos alunos, devido à nossa entrada invasiva efetuada na metade final do ano letivo, praticamente, nos três últimos meses de desempenho das atividades. Nesse sentido, dos quatro bimestres presentes no ano escolar da escola, apenas no último é que de fato estivemos presentes e realizamos atividades de acompanhamento de turma, realização de atividades e participação nas mesmas do início ao fim do mesmo. Esse aspecto aliás, foi uma autocrítica realizada por nossos professores coordenadores quando de nosso terceiro e último encontro na universidade em dezembro de 2018, e que foi ponto de discussão e concordância por parte de praticamente todos os bolsistas, voluntários e professores-supervisores, tanto da EEB Saad Antônio Sarquis como também da EEB Nelson Horostecki que fizeram-se presentes.” (Cassiano Felipe Possel Greter, Escola Saad Sarquis).

E, entre o encantamento da primeira experiência docente e a abordagem crítica em relação ao início das atividades, há também reflexões sobre a importância do projeto na formação do graduando e das possibilidades abertas para o PIBID no início desse segundo semestre do Projeto:

“O PIBID é um programa de extrema necessidade a cursos de licenciatura como o nosso, e haver movimentos de resistência e luta por sua manutenção, de modo que lutar-se-á pela sua continuidade de modo mais íntegro possível, e que o mesmo continue rendendo bons frutos tanto as escolas ao qual vincula-se, como também as instituições de ensino

superior no qual está fundamentado. No decorrer desse ano [2019], acompanharemos de modo integral todo o ano letivo de nossa instituição, de modo a estarmos mais familiarizados ao programa, aos alunos, e munidos de ainda mais conhecimento acadêmico, do qual, como evidenciado, já valemo-nos em relação as atividades, e certamente o contrário também, levando nossas experiências nas instituições de Educação Básica para o meio da academia. O PIBID prossegue!” (Cassiano Felipe Possel Greter, Escola Saad Sarquis).

RELATOS DAS EXPERIÊNCIAS: ERECHIM/RS

As ações do PIBID são diversas e são planejadas a partir das demandas solicitadas pelas comunidades escolares. São exemplos algumas ações levadas a cabo em subprojetos de editais anteriores.

Apresentamos aqui umas das várias atividades interessantes, desenvolvida no núcleo de Erechim, entre os anos de 2015 e 2016. Nos encontros semanais, que ocorreram nas escolas e nas dependências da UFFS, procurava-se concretizar os objetivos propostos pelo Subprojeto de História, discutindo a formação de professores de História, o ensino de História e suas metodologias, bem como os principais conceitos da Ciência histórica, tudo isso articulado com a LDB e demais legislações que estabelecem as diretrizes ligadas aos temas referidos. Em meio a essas discussões, de cunho mais teórico, ocorreram reflexões que partem das observações realizadas pelos pibidianos em suas vivências nas escolas.

Isso tudo culminava com a preparação de intervenções, solicitadas pelos professores supervisores das escolas, enquanto demandas surgidas nas reuniões pedagógicas. Algumas dessas intervenções se deram na forma de oficinas que envolveram todos os alunos da escola. São exemplos as oficinas realizadas a partir das temáticas: a) Direitos Humanos, e, b) História da África e

Indígena. Essas temáticas partem dos Temas Transversais definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, como a história e a cultura indígena, direitos humanos, educação ambiental e a cultura afro-brasileira.

Dentre as várias atividades desenvolvidas por meio de oficinas, a que discutiu história da África e cultura afro-brasileira e indígena foi construída a partir dos dados de uma pesquisa realizada sobre a temática. A vivência cotidiana dos bolsistas como acadêmicos na universidade e a observação do cotidiano escolar provocou o grupo para um estudo aprofundado da questão. Outro elemento importante nesse debate foi a implementação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que tornou obrigatória a inclusão no currículo escolar a História da África, a Cultura Afro-brasileira e a Cultura Indígena.

Para melhor fundamentar a realização das oficinas, realizamos uma pesquisa (espécie de enquête) junto aos professores de História e alunos das duas escolas da rede pública em que o PIBID/História estava presente, e com os acadêmicos dos cursos de Ciências Sociais, Agronomia e Pedagogia da UFFS. A análise das respostas foi realizada a partir das discussões existentes em torno da Educação Histórica. A pesquisa e o estudo teórico tiveram o intuito de possibilitar a construção de uma metodologia que possibilitasse abarcar a totalidade das questões respondidas pelos 70 alunos e 15 professores da rede pública e pelos 70 acadêmicos integrantes de duas licenciaturas e de um bacharelado.

Não é possível aqui, nem é o propósito, discutir na totalidade as respostas dos entrevistados. Mas a análise das seis questões objetivas e uma descritiva revelou algumas informações e concepções que trouxeram preocupação ao grupo, que entendeu ser urgente discuti-las.

A pesquisa revelou opiniões fundamentadas em preconceitos, decorrentes do não conhecimento da História e da cultura africana e indígena. A principal fonte de informação sobre essas

temáticas eram os programas de TV, e em segundo lugar, muito distante do primeiro, os livros didáticos. Diante desses dados, não surpreende a resistência dos professores em levar História da África e indígena para sala de aula. No caso dos professores o fato de terem cursado uma licenciatura onde essas duas importantes culturas ainda não eram enfatizadas no currículo do curso, ajuda a compreender a desinformação, inclusive entre os acadêmicos entrevistados, especialmente, nesse caso, os das licenciaturas.

Depois da tabulação, os dados foram dispostos graficamente e, então, analisados. A partir dessas informações é que as oficinas foram pensadas. E foram várias as atividades desenvolvidas nas escolas com alunos e professores. A participação foi expressiva e a avaliação das mesmas, positiva. Trabalhamos com vídeos, poesias, músicas, com alimentação, com vestimenta. Todas elas bastante lúdicas e criativas, e exigiam a participação efetiva dos seus integrantes.

Embora tivéssemos um conhecimento empírico da existência do preconceito em relação à cultura africana e indígena, a realização da pesquisa nos deu elementos consistentes de análise e possibilitou que trabalhássemos com relativa segurança na elaboração das oficinas, com o objetivo de auxiliar na desconstrução desses estereótipos e preconceitos, com raízes profundas e bastante dispersas.

As oficinas foram realizadas com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Embora o PIBID/História (Erechim) não tenha seu olhar central nos Anos Iniciais, todas as vezes que solicitados pela Escola foram realizadas atividades com os estudantes dessas faixas etárias. E foram várias as nossas intervenções nessa fase escolar, o que por si só revela a importância dessa etapa estudantil e do Programa de Iniciação à Docência de História.

As atividades planejadas e desenvolvidas envolvendo a cultura indígena teve como tema central a arte produzida pelas etnias Kaingang e Guarani. A escolha recaiu sobre a produção

artística desses grupos por se fazerem presentes no cotidiano das crianças, que os encontram nas ruas da cidade vendendo seu artesanato, que é também seu trabalho. Esses indígenas habitam nossa região, e são várias as reservas indígenas presentes no entorno, sendo fácil o seu acesso.

Os Kaingang são numericamente superiores aos Guarani na região do núcleo Erechim do subprojeto do PIBID/História, estando presentes no cotidiano dessa região.

PROJEÇÕES PARA 2019

Para o ano letivo de 2019, o PIBID/História se fez presente no planejamento anual das escolas onde atua, contribuindo com as atividades previstas no calendário. Entre as atividades já planejadas, estão propostas a inserção dos pibidianos nos trabalhos sobre o Dia Internacional da Mulher, Dia da Família, Feiras Culturais, visitas de campo, questão ambiental, entre outras.

Há ainda a proposta de aproximação dos estudantes do Ensino Médio junto ao curso de Licenciatura em História, não apenas nos espaços da universidade, mas também no contato com os Laboratórios mantidos pelos professores do curso. Isso poderá permitir aos estudantes das escolas nas quais o PIBID/História está atuando construir uma visão mais complexa e variada do trabalho com ensino e pesquisa em História na UFFS.

O ano de 2019 reserva ainda alguns desafios, mas as expectativas são muito animadoras, em especial, por podermos perceber nos relatos de alguns pibidianos o entusiasmo com o trabalho docente e a compreensão da importância do PIBID/História, tanto nas escolas onde se faz presente, como também no processo de graduação e formação profissional do pibidiano:

Sendo assim, esse primeiro contato que tive com a escola, antes dos estágios, foi de suma importância, pois nos integra a

uma prática que não temos tão facilmente. E também, me sinto agradecida por fazer parte desse projeto que luta para continuar e ajuda a tantos jovens a saber se suas escolhas foram corretas em escolher uma licenciatura. E com minha participação, pude ter essa oportunidade de saber se realmente fiz a escolha certa e descobri que sim, a profissão pode ser desvalorizada, mas nosso trabalho está muito distante disso. (Victoria Artigas Pause. Escola Saad Sarquis/Chapecó).

Para encerrar, utilizamo-nos aqui das palavras do pibidia-no Cassiano Felipe Possel Greter, com a qual concordamos: “O PIBID continua!”. E, com ele, continuaremos buscando a valorização da formação do licenciado em História na UFFS.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 7 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Disponível em: pne.mec.gov.br/. Acesso em: 7 abr. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Edital 07/2018/Capes**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): chamada pública para apresentação de propostas Edital n. 07/2018: Processo n. 23038.001433/2018-98. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/.../01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2019.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFFS. 2013. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclhch/2012-0002>. Acesso em: 19 mar. 2019.

[VOLTA AO SUMÁRIO]

|||||

Viviane Semim⁵

⁵ Especialista e licenciada em Química. Professora da rede estadual de educação do Paraná, supervisora do Subprojeto de Licenciatura em Educação do

RESUMO

Este texto apresenta e analisa a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a Educação do Campo, tanto no que se refere à formação inicial de professores quanto nos seus impactos nas escolas de Educação Básica onde ele é desenvolvido. Para tanto, o capítulo se estrutura com base em uma perspectiva metodológica descritivo-analítica para tratar das ações em execução em três escolas do campo na Região Centro-Sul do estado do Paraná. As ações em curso têm demonstrado a importância do PIBID, núcleo Licenciatura em Educação do Campo, para fortalecer a aproximação da universidade com a comunidade, aprofundar os conhecimentos dos acadêmicos dos cursos de licenciatura e contribuir com o desenvolvimento de práticas pedagógicas dos colégios participantes.

Palavras-chave: PIBID. Educação do Campo. Formação inicial de professores. Escolas do campo.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que tem como objetivo principal proporcionar aos discentes em fase inicial do curso de licenciatura (até a primeira metade do curso) uma aproximação prática e direta com a realidade das escolas públicas de Educação Básica (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014).

Nesse tempo, os acadêmicos têm a oportunidade de conhecer, vivenciar e experienciar a concretude e as contradições do espaço escolar. As experiências e situações ali desenvolvidas pelos estudantes são objetos de profunda análise e discussão a fim de que se construam como futuros educadores. Dessa forma, os

Campo (*Campus* Laranjeiras do Sul/PR) do PIBID-UFFS. Contato: semimviane@gmail.com

acadêmicos participantes desse Programa, contribuem ativamente para a melhoria da qualidade do ensino e da prática pedagógica das escolas públicas (STANZANI, 2012).

O núcleo de Licenciatura em Educação do Campo do PIBID da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus Laranjeiras do Sul* é composto de acadêmicos do curso de Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura e do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias – Licenciatura. Os cursos se caracterizam por sua formação em área do conhecimento e pela vinculação com a realidade local para concretizar a interdisciplinaridade estabelecida em seus princípios filosóficos e pedagógicos.

As atividades do PIBID são desenvolvidas em três colégios na Região Centro-Sul do Paraná: Colégio Estadual do Campo Joany Guilherme de Lima, no município de Laranjeiras do Sul; Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, em Rio Bonito do Iguaçu e o Colégio Estadual do Campo Chico Mendes, em Quedas do Iguaçu. Os três colégios possuem em comum o fato de serem do campo, ou seja, estão inseridos em comunidades caracterizadas pelo vínculo e trabalho com a terra, conforme Resolução n. 4.783/2010 da Secretaria de Estado da Educação.

Este texto descreve e analisa as atividades desenvolvidas pelo núcleo de Licenciatura em Educação do Campo a partir de agosto de 2018 nos colégios citados. Parte de uma metodologia descritivo-analítica para apresentar as contribuições do Programa, tanto para a formação inicial de professores no Ensino Superior como o seu impacto nas condições de ensino-aprendizagem na Educação Básica do campo. Em que pese o caráter interdisciplinar dos cursos de graduação integrantes do projeto, as ações do Programa vinculam-se de maneira mais estreita às disciplinas de Geografia e Química.

A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Estudos revelam que em nível global, incluindo o Brasil, tem ocorrido uma diminuição significativa no interesse dos jovens dispostos a ingressar em cursos de licenciatura em praticamente todas as áreas do conhecimento. Isso se deve, principalmente, pela dificuldade de reconhecimento da carreira docente como promissora e de considerável prestígio socioeconômico. Essa fragilização profissional tem levado a uma piora das condições de trabalho, adoecimento da classe docente e abandono de carreira, que se verifica nos primeiros anos de exercício da profissão (BRANDÃO; PARDO, 2016).

No caso do Brasil, os problemas na educação, de forma geral, são resultado de políticas governamentais eleitoreiras, práticas pedagógicas ineficientes e baixo investimento na Educação Básica que produzem um dos sistemas educacionais mais complexos do mundo (FACCI *et al.*, 2004; OLIVEIRA, 2004). Já o aumento no número dos contratos temporários dos professores nas redes públicas de ensino, o arrocho salarial, a perda de garantias trabalhistas e a inadequação ou falta de planos de cargos e salários têm sido motivos da perda significativa de interesse na carreira docente (ALVES-MAZZOTI, 2007). Hargreaves (2002) também atribui esse fato a mudanças educacionais as quais, ainda que em prol da obtenção de padrões elevados de aprendizagem, tolheram a autonomia do professor e sua participação na função de planejamento do ensino ao estabelecerem uma minuciosa prescrição e padronização curricular.

Em 2013, havia aproximadamente 50 milhões de estudantes matriculados na Educação Básica no Brasil, incluindo os alunos do ensino regular, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial, de acordo com o Censo Escolar (INEP/MEC). A rede pública é responsável por mais de 80% dessas matrículas,

principalmente no âmbito municipal. Na Educação Básica, esses alunos estudam em cerca de 200 mil estabelecimentos, com mais de 2 milhões de docentes (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 2018).

Diante desse cenário, o que se percebe de maneira clara, é que o PIBID tem sido um agente de transformação social: se por um lado existe um fenômeno de precarização das condições de trabalho e de remuneração dos trabalhadores docentes (OLIVEIRA, 2004; FACCI *et al.*, 2004; LÜDKE; BOING, 2004), marcado pela perda de prestígio, respeito, condições de vida, poder aquisitivo e satisfação com o trabalho no magistério (LÜDKE; BOING, 2004), existe um movimento de investimento em abertura de novos cursos de licenciaturas bem como investimento em programas de incentivo às práticas docentes fomentadas pela tentativa de aumento de prestígio social e da qualidade do Ensino Básico regular (OLIVEIRA, 2004).

Dessa forma, o PIBID se constitui como um Programa fundamental para os acadêmicos dos cursos de licenciatura que almejam adentrar no campo de atuação do professor, mediante imersão na realidade escolar em interface com a universidade. Assim, se o PIBID fosse uma política de ação contínua e prioritária, podia-se ter a certeza de que o processo de formação de futuros professores e a relação professor *versus* alunos seria muito mais efetiva e eficaz (ARRUDA; KIMA; PASSOS, 2011).

O processo de formação de um professor acaba sendo muito moroso e pouco eficaz, haja visto que as estruturas das universidades apresentam de forma muito distante as relações entre a teoria e a prática, colocando o estudante em grande fragilidade emocional frente aos problemas e situações cotidianas que a escola apresenta. Na maioria dos cursos de licenciatura, a prática docente só é realizada nas fases finais por meio dos estágios supervisionados e da participação em programas de monitoria cujas cargas horárias são relativamente baixas (TARDIF, 2013).

O PIBID possibilita novas experiências, como a participação incisiva na escola, a elaboração e desenvolvimento de atividades teórico-práticas e a atuação e participação em sala. O contato direto com o supervisor e o coordenador proporcionam aos estudantes um crescimento vertiginoso na discussão do ser docente (Figuras 1 e 2).

Figuras 1 e 2 – Atividades teórico-práticas desenvolvidas com os acadêmicos do PIBID na Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Laranjeiras do Sul
Fonte: Acervo de Roberto Antônio Finatto

As ações em curso no núcleo de Licenciatura em Educação do Campo do PIBID visam, portanto, a contribuir diretamente para o processo de formação à docência dos acadêmicos dos cursos de graduação em Educação do Campo do *Campus* Laranjeiras do Sul. Ademais, buscam contribuir na preparação dos estudantes para a realização dos estágios curriculares de curso, já que a vivência e o acompanhamento da realidade escolar permitem o planejamento e a realização de atividades didático-pedagógicas direcionadas à realidade do campo. Assim, o PIBID é um espaço e tempo didático-pedagógico de extrema importância na

formação inicial dos licenciados uma vez que amplia as oportunidades de compreensão, desenvolvimento e aprendizagem da prática docente, em estreita relação com a escola e os professores que nela atuam, para além da experiência proporcionada pela estrutura curricular do seu curso de licenciatura.

O CONTEXTO E A REALIDADE EDUCACIONAL DAS ESCOLAS DO CAMPO PARTICIPANTES DO PIBID

O *Campus* Laranjeiras do Sul da UFFS está localizado na mesorregião geográfica Centro-Sul Paranaense. Essa área localiza-se no Terceiro Planalto Paranaense, constituído por derrames basálticos onde as condições de relevo são favoráveis ao desenvolvimento da agricultura (mecanizada e não mecanizada) em cerca de 80% da área (INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL, 2004). Os municípios têm, portanto, forte dependência do setor primário, sobretudo da agricultura, na economia.

A significativa quantidade de população que reside no campo marca a região com características essencialmente rurais, mesmo nos espaços urbanos das pequenas cidades. Disso também decorre a importância e o fortalecimento da Educação do Campo na região. A ocupação dessa área, a partir da segunda metade do século XVIII, se efetivou por meio de políticas oficiais, pela iniciativa particular/empresarial e pela ocupação espontânea de terras devolutas, com perseguição e aldeamento das populações indígenas (INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL, 2007). Esses aspectos históricos estão presentes na realidade atual onde a existência de processos de luta pela terra (acampamentos e assentamentos rurais) fazem parte da realidade do campo. Soma-se a isso, a existência de terras

indígenas⁶, como a Terra Indígena Rio das Cobras, a maior do Paraná, localizada no município de Nova Laranjeiras.

Nesse contexto, a Educação do Campo torna-se necessária para compreender as contradições do campo e as escolas se constituem como os espaços privilegiados para o desenvolvimento de ações pedagógicas que possibilitem aos estudantes, tanto de nível superior quanto da Educação Básica, a apropriação do conhecimento científico para a compreensão crítica e transformação da realidade. A Educação do Campo surge como conquista das bandeiras de luta dos movimentos sociais, também como resposta aos anos de exclusão dos trabalhadores camponeses, que reivindicam não apenas o direito à terra, mas também à educação, à cidadania e à participação política.

Assim, a existência das escolas *do* e *no* campo (CALDART, 2008) contribuem diretamente para o reconhecimento e a valorização da cultura camponesa, em especial no espaço educacional. Cumpre ressaltar, que a saída de muitas crianças e jovens do campo para estudar num espaço distante de onde residem frequentemente resulta em preconceito, criando-se estereótipos e uma desvalorização da cultura camponesa, classificada muitas vezes como inferior e ultrapassada.

Por meio do PIBID pretende-se proporcionar uma experiência de inserção na prática docente da Educação Básica com especial atenção às especificidades do campo. Nesse contexto, o grande desafio é a permanente promoção da articulação entre teoria e prática, conhecimentos gerais e específicos, conhecimentos

⁶ “Terra Indígena (TI) é uma porção do território nacional, de propriedade da União, habitada por um ou mais povos indígenas, por ele(s) utilizada para suas atividades produtivas, imprescindível à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e necessária à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. Trata-se de um tipo específico de posse, de natureza originária e coletiva, que não se confunde com o conceito civilista de propriedade privada.” (FUNAI, 2019).

científicos, tecnológicos e filosóficos em diálogo com saberes e práticas populares revelados nos conhecimentos tradicionais.

Com vistas a melhor caracterizar a realidade dos colégios participantes do PIBID no núcleo de Licenciatura em Educação do Campo apresentamos alguns elementos que marcam a sua realidade e são fundamentais para projetar as ações desenvolvidas no Programa.

O Colégio Estadual do Campo Chico Mendes, situado no Assentamento Celso Furtado, município de Quedas do Iguaçu, é resultado da luta organizada pelas famílias no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que compreendem a importância e necessidade da educação escolar para seus filhos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017). Em seus primeiros anos, se caracterizou como Escola Itinerante⁷, vinculada à escola base (Colégio Iraci Salete Strozak), ofertando em dois turnos de ensino (matutino e vespertino), desde os Anos Iniciais até o Ensino Médio. A partir de sua formalização em 2007, o Colégio Chico Mendes desvinculou-se dos Anos Iniciais, que passaram a ser responsabilidade do município de Quedas do Iguaçu, e manteve os Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio distribuídos em aproximadamente 16 turmas de ensino regular, além de salas de Apoio à Aprendizagem, Sala Multifuncional e CELEM (Centro de Língua Estrangeira Moderna) de Inglês (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017).

Atualmente, o Colégio Estadual do Campo Chico Mendes é a escola base da Escola Itinerante Vagner Lopes, situada no acampamento Dom Tomás Balduino (município de Quedas do Iguaçu)

⁷ Escola localizada em acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). O termo “itinerante” refere-se ao fato de que a escola acompanha o deslocamento do acampamento, caso ocorra. As escolas itinerantes estão vinculadas a uma escola base, sendo esta responsável pelo registro, guarda e expedição de documentos, suporte legal e pedagógico.

e possui aproximadamente 900 estudantes matriculados⁸. O Colégio assume a responsabilidade com a formação dos estudantes enquanto cidadãos, preparando-os para a vida em sociedade e tornando-os sujeitos preocupados com a emancipação humana e capazes de (re)construir espaços de convivência em sociedade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017).

Apesar de o Colégio possuir uma estrutura física nova, existem problemas que interferem diretamente nos resultados da aprendizagem, como a dificuldade de acesso dos estudantes em dias de chuva diante das condições das estradas e a rotatividade e falta de professores durante o ano letivo (ocasionada, sobretudo por motivos de afastamento para tratamento de saúde). A escola constitui-se em um espaço de constante experiência para superação dessas dificuldades e o PIBID contribui nesse processo. A partir da estreita relação que o Programa cria entre o espaço acadêmico e o chão da escola é possível a elaboração de novas metodologias de trabalho para somar aos mecanismos práticos desenvolvidos pelos professores com os estudantes no espaço escolar.

O Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak está localizado no assentamento Marcos Freire, município de Rio Bonito do Iguaçu. Depois de conquista da terra, os camponeses identificaram a necessidade de assegurar o direito das crianças à escolarização dentro dos assentamentos, pensando em uma Educação do Campo voltada para a formação humana e para a organização e a luta dos trabalhadores. O Colégio possui 290 estudantes distribuídos no Ensino Fundamental, Médio e no Curso de Formação de Docentes. Além disso, é a base da Escola Itinerante Herdeiros do Saber. A consolidação do Colégio, organizado em

⁸ Os dois espaços que constituem o Colégio Estadual do Campo Chico Mendes se diferenciam no contexto estrutural – considerando que a escola base possui uma estrutura nova e a itinerante ainda está em espaço provisório – e no processo de avaliação da aprendizagem. Mas ambos os espaços têm o mesmo objetivo naquilo que se refere à formação humana.

Ciclos de Formação Humana⁹, é resultado e símbolo dessa resistência camponesa.

A organização por Ciclos de Formação Humana é uma nova forma de se fazer escola, já que rompe o sistema tradicional de reprovação, contribui para a permanência dos estudantes na escola (inclusão) e proporciona ao educando a relação entre o conhecimento científico escolar e suas atividades diárias no campo, ou seja, o conhecimento empírico. Depois de cada ciclo de formação humana é verificado o desempenho dos estudantes, se os eles apresentaram alguma dificuldade, automaticamente, passam a frequentar a classe intermediária. Ou seja, o estudante avança para o próximo ciclo, porém passa a frequentar em outro período a classe intermediária como forma de sanar as dificuldades que apresentou no decorrer do ciclo anterior.

A efetivação da instituição de ensino não tinha somente o intuito de construir uma nova escola, mas também uma nova forma de ensinar com uma proposta pedagógica voltada à realidade dos camponeses. Como apresentado por Hammel, Silva e Andreetta (2007) na medida em que a escola se constituía, também os educadores que trabalhavam ali eram formados. A visão de conteúdo, método, avaliação e prática pedagógica eram transformadas de forma a atender a realidade que se apresentava. Era uma nova escola que se constituía, com educandos e educadores formados a partir de suas vivências e suas necessidades. A partir desse diferencial de ensino, o conhecimento produzido pelo estudante passa a ter um sentido em sua vida, podendo ser aplicado no meio que vive.

O Colégio Estadual do Campo Joany Guilherme de Lima se localiza no município de Laranjeiras do Sul no distrito de Passo

⁹ Os ciclos estão assim organizados: I Ciclo (Ciclo único - Educação Infantil, crianças de 4 e 5 anos de idade); II Ciclo (6 a 8 anos de idade); III Ciclo (9 a 11 anos de idade); IV Ciclo (12 a 14 anos de idade); V Ciclo (Ciclo único - Ensino Médio, 15 a 17 anos de idade).

Liso. Passo Liso é o único distrito do município e agrega várias comunidades rurais¹⁰. A comunidade é formada por pequenos e médios agricultores. A produção agrícola que desenvolvem é diversificada, destacando-se a produção de leite, fumo, soja e milho. O colégio foi fundado em 2010, oferta o Ensino Fundamental e Médio para 116 estudantes e é resultado de uma reivindicação da comunidade para manter seus filhos estudando mais próximo de onde moram.

Quanto à estrutura física, o local de funcionamento do colégio é o prédio antigo da Escola Municipal Raquel de Queiroz. Possui quatro salas de aula, dois banheiros, uma sala pequena de professores, uma sala dividida para a equipe pedagógica e a direção. O prédio existe há 24 anos e houve uma reforma em 2017, porém não foi feita a ampliação do espaço físico, não havendo local para reuniões de pais, saguão e biblioteca. A biblioteca do colégio funciona no prédio novo da Escola Municipal Raquel de Queiroz, situado ao lado do Colégio Joany, contendo um acervo limitado. A secretaria e a cozinha também funcionam no prédio municipal, todos os dias, inclusive dias de chuva, os alunos necessitam se deslocar até o outro prédio para lanche.

Quanto aos materiais pedagógicos, as condições são precárias, no ano letivo de 2019, por exemplo, chegaram livros didáticos novos de todas as disciplinas, porém, ainda não foram suficientes para contemplar todos os alunos. Não há materiais pedagógicos para todos os alunos, como vidrarias e reagentes para as aulas de Ciências, Biologia, Física e Química. Nas aulas de Educação Física, os alunos utilizam o ginásio da comunidade para as atividades práticas. Diante das limitações e possibilidades,

¹⁰ São elas: Boa Vista – Passo Liso (área com aldeamento do Povo indígena Kaingang, com 170 famílias); Linha Peschiski; Rincão Grande; Rincão Verde – (região dos assentamentos Passo Liso e Recanto da Natureza); Rio Quati; Criciúma; Linha Divino; Linha Cordeiro; Linha Valério e Linha Rio Cachoeira, totalizando uma população de mais de 1.200 habitantes.

é desafiador para o corpo docente tornar as ações pedagógicas eficazes no processo de uma educação de qualidade para todos e o PIBID contribui nesse objetivo.

AS AÇÕES DO PIBID NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO

Além de contribuir para a formação inicial dos acadêmicos, o PIBID proporciona, a partir do planejamento e execução de atividades nos espaços formativos da Educação Básica e da Educação Superior, oportunidades de construção e utilização de conhecimentos em diferentes níveis de complexidade. Essa qualidade é apontada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) 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, como um elemento importante para o perfil do egresso dos cursos de licenciatura.

As ações desenvolvidas no PIBID visam a estimular os acadêmicos a desenvolverem práticas pedagógicas relacionando os conteúdos das disciplinas de Geografia e Química com a realidade das escolas do campo. O acompanhamento, a observação e a participação direta das atividades na escola, assim como naquelas de estudo e formação, possibilitarão aumento da autonomia do discente em relação ao planejamento do fazer pedagógico. A docência exige o estudo constante, o planejamento e a execução das atividades com os alunos. O PIBID prepara os estudantes para a iniciação à docência ao trabalhar e desenvolver atividades sobre esses três mesmos eixos.

Por outro lado, como destaca Montandon (2012, p. 51), o PIBID também busca contribuir com a melhoria da qualidade do ensino nas escolas do ensino básico, assim,

[...] a ideia é tratar de forma criativa e integrada os problemas da educação em seus diferentes níveis – escola

básica e formação de professores – em uma relação direta da prática e teoria e com o envolvimento de todos os atores relacionados ao processo.

Entendendo que é fundamental o conhecimento da realidade educacional dos espaços onde os acadêmicos se inseriram, durante os primeiros meses do projeto foi priorizado o estudo dos Projetos Políticos Pedagógicos PPPs), do Plano de Estudos, e de diferentes documentos disponíveis nos colégios sobre o seu funcionamento e organização. Também foram aplicados questionários para melhor conhecimento da realidade educacional. Essas atividades de (re)conhecimento da escola e das comunidades por elas atendidas coaduna com o entendimento de Pimenta e Lima (2004, p. 230) para quem “[...] a pesquisa tem por finalidade a produção de conhecimentos numa determinada área [...] e no processo de ensinar é possível e desejável que sejam utilizadas pesquisas”. O conhecimento da realidade é fundamental tanto para proporcionar o desenvolvimento de propostas pedagógicas articuladas com o contexto escolar como para vislumbrar possibilidades de uso da pesquisa como instrumento pedagógico nas atividades com os estudantes da Educação Básica.

Ao mesmo tempo, foram desenvolvidas atividades de leitura de temas relacionados com a Educação do Campo, o ensino de Geografia e de Química, além do estudo dos conteúdos específicos dessas disciplinas. Também foram realizadas observações de aulas e imersão nos diferentes espaços dos colégios. Essas ações permitiram o acúmulo para o desenvolvimento de oficinas e atividades didáticas diretamente com os estudantes da Educação Básica (Figuras 3 e 4).

Figura 3 e 4 – Atividades realizadas com os estudantes do Ensino Fundamental

Fonte (3): Acervo de Elias Abraão Ferreira

Fonte (4): Acervo de Alessandro Kominecki

No contexto da Geografia, as atividades práticas desenvolvidas pelo PIBID, materializam o que o professor ensina no âmbito científico e cria uma relação direta com a realidade do estudante, facilitando a aprendizagem. As oficinas já realizadas tiveram por objetivo tratar dos problemas ambientais do espaço agrário

por meio da leitura da realidade das comunidades e da produção de textos pelos estudantes dos colégios. As atividades do PIBID são desenvolvidas em consonância com o currículo escolar, no qual os professores têm adequado suas metodologias de ensino às práticas dos acadêmicos na escola.

Tanto acadêmicos envolvidos no PIBID, como os professores supervisores e coordenadores do Programa e o coletivo escolar têm objetivos em comum, qualificar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, o reflexo dessas ações no ambiente escolar contribui na qualificação do aprendizado tanto dos acadêmicos, como dos estudantes dos colégios, visando a desenvolver material didático e outras práticas diferenciadas que despertam nos estudantes a busca pelo saber científico.

Além disso, a presença dos acadêmicos nos colégios também possibilita um melhor conhecimento da universidade pelos estudantes da Educação Básica. De modo geral, eles entendem que a Educação Básica é suficiente para sua formação ou então consideram difícil acessar um curso de nível superior. Com a presença dos acadêmicos do PIBID no espaço escolar e o diálogo que se estabelece entre ambos, abrem-se novas perspectivas para esses estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID tem contribuído significativamente para a formação dos futuros docentes ao possibilitar o desenvolvimento de ações práticas de ensino-aprendizagem com os estudantes da Educação Básica. As experiências e conhecimentos científicos adquiridos pelos acadêmicos na universidade são refletidos por meio de atividades diferenciadas na escola, com isso o PIBID contribui no ensino-aprendizagem dos estudantes, proporcionando atividades que promovem a criatividade, a reflexão e a aprendizagem.

As ações do PIBID geram experiências positivas e aprendizados de iniciação à prática docente, essenciais para a qualificação da formação acadêmica. Essas experiências proporcionam a convivência de acadêmicos com o ambiente escolar, aproximando a universidade e as instituições básicas de ensino qualificando o processo educacional.

O contato com os professores supervisores das escolas permite aos acadêmicos o acesso às experiências que os professores da Educação Básica vêm acumulando ao longo dos anos em suas trajetórias profissionais. Esse compartilhamento de experiências contribuirá para a construção de um perfil profissional amparado na experiência prática das escolas.

O PIBID implementado pela UFFS deve garantir, acima de tudo, um espaço coletivo de estudo e reflexão sobre a prática docente nas escolas do campo. Além disso, deve despertar nos acadêmicos o interesse e o compromisso com o ensino-aprendizagem das populações do campo, contribuindo para a formação de um profissional crítico e comprometido com a realidade em que está inserido.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judhit Alves. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.

ARRUDA, Sergio de Mello; LIMA, João Paulo Camargo de; PASSOS, Marínez Meneghello. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 139-160, 2011.

BRANDÃO, Denise Freitas; PARDO, Maria Benedita Lima. The interest of Education students in teaching. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 313-329, abr./jun. 2016.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Por uma educação do campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília, DF: INCRA/MDA, 2008. p. 67-86.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias *et al.* Reflexões sobre os caminhos e descaminhos de ser professor: uma contribuição da psicologia. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, Niterói, v. 16, n. 2, p. 1-22, 2004.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI). **Terras Indígenas**: o que é? Brasília, DF: FUNAI, [2019]. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoess/demarcacao-de-terras-indigenas>. Acesso em: 5 abr. 2019.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Pesquisadores Bernardete A. Gatti, Marli E. D. A., André, Nelson A. S. Gimenes e Laurizete Ferragu. São Paulo: FCC, 2014.

HARGREAVES, Andy. A nova ortodoxia da mudança educacional. *In*: MARFAN, Maria Almeida (org.). SIMPÓSIO DO CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: formação de professores. vol. 1., 2002, Brasília, DF. **Anais [...]** Brasília, DF: MEC, 2002.

HAMMEL, A. C; SILVA, Nilton José. Costa; ANDREETTA, Ritamar. **Escola em movimento**: a conquista dos assentamentos. Rio Bonito do Iguaçu: [s.n.], 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS (INEP) – Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores educacionais**. 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 19 mar. 2019.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). **Leituras Regionais**: mesorregião Geográfica Centro-Sul Paranaense. Curitiba: IPARDES; BRDE, 2004.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO
ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). **Diagnóstico socioeconômico
do território Centro-Sul: 1ª fase: caracterização global.** Curitiba:
IPARDES, 2007.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da
profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25,
n. 89, p. 1.159-1.180, 2004.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de
professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da
ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente:
precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25,
n. 89, p. 1.127-1.144, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e
docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). **Colégio Estadual do
Campo Chico Mendes.** Assentamento Celso Furtado, Quedas do
Iguaçu, PR, 2017.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). **Colégio Estadual do
Campo Iraci Salete Strozak.** Ensino Fundamental, Médio e Normal.
Assentamento Marcos Freire. Rio Bonito do Iguaçu, PR: [s.n.], 2018.

STANZANI, Eno de Lorena. **O papel do PIBID na formação inicial
de professores de química na Universidade Estadual de Londrina.**
2012. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação
Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e
Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina, Londrina,
2012.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta
anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**,
Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

[VOLTA AO SUMÁRIO]

*Saulo Gomes Thimóteo*⁶

RESUMO

O presente capítulo tem como objetivo discutir as experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na área de Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), enquanto campo de construção do conhecimento docente. Desse modo, apresenta ações que vêm sendo desenvolvidas nos Cursos de Letras dos três *campi* da UFFS (Cerro Largo, Chapecó e Realeza), durante o período de vigência do Programa (2018-2019). Primeiramente, discorre sobre questões concernentes à organização e ao planejamento de ações, os quais tiveram como ponto central o desenvolvimento da consciência crítica e a formação do cidadão. Além disso, para finalizar, apresenta uma proposta de criação de materiais didáticos envolvendo a leitura, a literatura e as diversas etapas de ensino da Educação Básica. Com isso, busca mostrar a relevância de atividades relacionadas ao planejamento e à prática na constituição do profissional docente.

Palavras-chave: Formação inicial. Planejamento. Prática. Constituição docente.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma proposta de incentivo ao processo de formação de docentes para Educação Básica. Tem como objetivo a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores, incluindo os graduandos no cotidiano escolar. Para isso, o PIBID Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) permite que alunos de licenciatura possam realizar as atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, além da aproximação entre universidades e escolas.

A atuação dos pibidianos nas escolas é acompanhada pelos supervisores (professores das escolas) e pelos coordenadores de área (professores da UFFS), que desenvolvem atividades forma-

tivas com esses alunos, no sentido de possibilitar reflexões sobre a ação docente, a fim de prepará-los para a inserção no ambiente escolar e, mais especificamente, no contexto da docência em Língua Portuguesa e/ou Língua Espanhola.

Nesse sentido, uma das questões centrais do Subprojeto PIBID Letras – Português e Espanhol da UFFS foi tomar o planejamento como tema norteador das atividades formativas e das ações desenvolvidas até o momento. O objetivo da formação acerca do ato de planejar, e, portanto, da importância de pensar, organizar, sistematizar, prever e decidir, é deixar claro aos pibidianos, docentes em processo de formação inicial, que a profissão docente demanda planejamento e reflexão contínua acerca das ações de ensino, quer seja em um nível micro ou nível macro. Do ponto de vista educacional, o planejamento é um ato político-pedagógico, relacionado ao cidadão que se deseja formar (BARROS LEAL, 2005). Em nossa compreensão, pensar sobre a prática, antes, durante e depois do desenvolvimento das ações pedagógicas, é essencial do ponto de vista do ensino.

Nessa perspectiva, o objetivo deste capítulo é apresentar algumas experiências vivenciadas no PIBID, na área de Letras – Português e Espanhol da UFFS, destacando o papel do planejamento e a sua importância na construção do conhecimento docente. Na primeira parte do capítulo, discutimos questões relacionadas à organização e ao planejamento de ações que tiveram como foco a conscientização crítica e a formação do cidadão. Em seguida, apresentamos uma proposta de criação de materiais didáticos envolvendo a leitura, a literatura e as diversas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

PRÁTICAS VOLTADAS PARA A CONSCIENTIZAÇÃO CRÍTICA E PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO

A proposta do PIBID Letras – Português e Espanhol da UFFS está relacionada à organização e à concepção das atividades

que envolvem o projeto. Importa salientarmos que o objetivo primordial é destacar a relevância do planejamento na construção docente, na organização e no desenvolvimento de atividades que tenham como foco a conscientização crítica e a formação do cidadão. Assim, em todas as atividades, desde a formação dos pibidianos até o planejamento das aulas que ministram nas escolas, consideramos de extrema importância

[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito [...] posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. (BRASIL, 1998, p. 7).

Sob essa perspectiva, ao analisarmos o caminho percorrido até aqui, desde a entrada no Programa até a fase em que se encontra atualmente, é possível percebermos o processo de formação e de desenvolvimento profissional dos pibidianos e a consequente constituição do sujeito crítico, seja o professor em formação inicial, os supervisores, os coordenadores de área ou os estudantes matriculados nas escolas as quais participam do projeto.

Desse modo, assim que formada a equipe do PIBID, já no segundo semestre de 2018, os pibidianos tiveram vários encontros de formação para que pudessem alavancar os conhecimentos teóricos com momentos de leituras, produção escrita e seminários de debates. As reflexões desenvolvidas dentro do PIBID tornam-se um instrumento para se analisar a construção de saberes docentes, assim como de impactos, impressões, expectativas, contribuições e avanços que esse Programa, enquanto política pública, tem inserido à formação, tanto inicial de professores

quanto à continuada em serviço. Alguns dos temas desenvolvidos nessa primeira etapa foram os seguintes: *as dimensões do trabalho do professor de língua portuguesa e de língua espanhola; a formação de professores e o processo de aprendizado da atividade docente; as etapas do planejamento da ação docente; o ensino de línguas e sua relação com a inclusão; o preconceito linguístico; os contextos de multilinguismo nas escolas; diversidade linguística e cultural; o ensino e a aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira; os documentos oficiais norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); o texto como unidade de ensino; o uso dos gêneros textuais na sala de aula; o uso da internet no ensino de língua espanhola; a avaliação do texto do aluno; etc.*

Além disso, todos os bolsistas, com acompanhamento das suas supervisoras, tiveram a oportunidade de participar do ambiente escolar, realizando observações, elaborando diários de bordo, reconhecendo o espaço sob um olhar atento de quem sai da posição de aluno, para posição de futuro professor, já antevendo e projetando possíveis projetos de docência, a se desenvolverem no segundo ano do subprojeto. As observações bem como as reflexões sobre essa etapa registradas no diário de bordo são ferramentas pedagógicas essenciais na formação inicial de professores, pois possibilitam o pensamento crítico-reflexivo. É importante salientar que as observações, que constituem a etapa de sondagem dentro do planejamento, também precisam ser planejadas. Assim, a preparação dos pibidianos, por meio de discussões sobre o objetivo dessa fase, é essencial para que a compreendam como uma prática reflexiva.

Dessa forma, podemos comprovar que os registros, as análises, as experiências, as observações e as socializações favorecem a criação de espaços de construção de um novo conhecimento, produzido nas relações entre instituições e sujeitos, integrando os diferentes saberes que constituem o conhecimento profissional.

Depois das leituras orientadas, encontros de formação, debates e experiências de observação, produção de ensaios e

fichamentos, os pibidianos, no primeiro semestre de 2019, acompanhados pela coordenação e supervisão, iniciaram a elaboração dos projetos de docência e dos planos de aula para aplicação prática nas escolas. Nessa fase, em conformidade com as atividades de formação, a ação proposta pelo PIBID Letras – Português e Espanhol da UFFS é o planejamento de aulas que tenham como foco principal a formação cidadã dos sujeitos envolvidos. Desse modo, escolhe-se uma temática social que será o eixo organizador do processo de ensino. Nesse contexto, as práticas voltadas para o eixo da oralidade, da leitura, da escrita, dos conhecimentos linguísticos e gramaticais e da educação literária vinculam-se ao tema proposto. Vale ressaltarmos que essa ação está em consonância com o objetivo norteador da BNCC:

[...] garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento. (BRASIL, 2018, p. 63).

É interessante destacarmos que, embora, em 2019, os estudantes tenham a atribuição de ministrar aulas, essa inserção em sala de aula não é direta: primeiramente, há o tempo de observação das aulas, em que são listadas características dos estudantes a fim de construir um diagnóstico da turma. Essa etapa, dentro da elaboração do planejamento, corresponde ao que se nomeia de sondagem, que consiste em “[...] investigar ou pesquisar a realidade, para poder, a partir da sua situação, pensar e preparar uma ação consciente, realista, organizada e apropriada para aquela situação determinada.” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2012, p. 72). Esse movimento de construção de um diagnóstico da turma contribui para a elaboração dos objetivos da ação docente.

Em seguida, a partir das especificidades listadas, inicia-se o processo de escolha de temáticas que guiarão o planejamento;

logo, tem-se o processo de organização dos planos, os quais são orientados tanto pelos coordenadores do projeto quanto pelos supervisores. A seleção dos conteúdos a serem trabalhados pelos pibidianos nas escolas constitui-se em outra fase muito importante do planejamento. Com base nos critérios de seleção apresentados por Menegolla e Sant'Anna (2012), os pibidianos poderão refletir sobre as escolhas de conteúdo, de modo a terem clareza acerca da validade, da relevância, da interdisciplinaridade, da cientificidade etc., de cada temática selecionada. Para Barros Leal (2005, p. 3), em se tratando dos conteúdos, “[...] além do conhecimento da ciência, o professor, por exercer uma função formadora, deve inserir outros conteúdos: socialização, valores, solidariedade, respeito, ética, política, cooperação, cidadania, etc.”

Assim, a seleção de conteúdos, que deve ser feita de forma conjunta entre supervisores e pibidianos, demanda planejamento em nível macro, uma vez que exige planejamento em longo prazo, prevendo atividades articuladas a projetos maiores da escola, e escolhas a partir da realidade social dos alunos. Sob esse viés, o foco das aulas de língua não estaria relacionado a um ensino de regras, de estruturas, de respostas prontas, que se dão de modo descontextualizado e artificial. Ao contrário, é a preocupação com o social, com a interação da realidade *versus* escola, com a problematização, com o questionamento permanente, a base norteadora de todas as práticas realizadas. A partir disso, trabalha-se de um modo descendente, do todo para a parte, do macro para o micro, em que as questões sociais motivam as questões linguísticas. Essa abordagem prevê a formação de um professor entendido como um “[...] sujeito capaz de considerar seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas.” (GERALDI, 2010, p. 95).

Por fim, antes de ocorrer a regência das aulas pelos pibidianos, aborda-se a questão da avaliação, a qual faz parte do planejamento e precisa ser tratada antes do exercício da prática. O planejamento de qualquer projeto ou ação demanda a decisão

sobre como vai se dar a avaliação, considerando para isso os objetivos traçados e as possibilidades de ensino e aprendizagem (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2012). A avaliação permite, portanto, a reflexão sobre a prática pedagógica, sobre os processos de ensino e de aprendizagem, e é essencial dentro de um planejamento responsável.

Assim, trabalhamos com diversas temáticas, como a inclusão, as relações familiares, as relações sociais, o uso das tecnologias, a diversidade cultural etc. Também, tendo em vista um ensino mais inclusivo e plural, realizam-se atividades relativas à Língua Espanhola⁷, as quais buscam ampliar os espaços das linguagens em geral e garantir a oferta de uma língua estrangeira. Isso revela conhecimento da realidade linguística de nossas comunidades, visto que o mundo do trabalho – associado às facilidades de comunicação e locomoção internacionais – beneficia aqueles alunos com melhor acesso ao ensino qualificado, o qual certamente inclui o conhecimento da maior diversidade possível de línguas: “El lenguaje nos ayuda a capturar el mundo, y cuanto menos lenguaje tengamos, menos mundo capturamos. O más deficientemente. Una mayor capacidad expresiva supone una mayor capacidad de comprensión de las cosas.” (CARRETER, 2004, p. 19-20).

Todas essas problemáticas são exploradas a partir de gêneros diversos (conto, história em quadrinhos, poemas etc.) os quais se materializam em textos – lidos ou produzidos pelos alunos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção

⁷ As atividades do PIBID voltadas à Língua Espanhola acontecem, em especial, em Cerro Largo, em virtude de esse *campus* estar inserido em uma região de fronteira, próxima de países hispano falantes, como Argentina e Uruguai, e cujas relações estabelecidas, através do Mercosul, estreitam contatos comerciais e culturais.

social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49).

Em vista disso, o gênero é entendido como um instrumento que possibilita não só abordar as questões sociais, mas também desenvolver a competência discursiva dos alunos. Schneuwly (2004), ao se fundamentar em uma perspectiva marxista, ressalta considerações dessa corrente que enfatizam a importância da mediação, e, nesse caso, do instrumento, nas relações sociais. O instrumento, ao mediar a relação entre o sujeito e o objeto, apresentaria um caráter social e poderia ser considerado um fator de desenvolvimento de capacidades individuais, já que, nesses casos, “[...] a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis.” (SCHNEUWLY, 2004, p. 23). Nesse contexto, o autor entende que, no ensino de língua, os gêneros textuais podem funcionar como instrumentos os quais orientam comportamentos e podem construir representações diferenciadas sobre o contexto de ação.

Acreditamos que essas ações propiciam a formação de um profissional crítico, o qual, envolvido em questões sociais, dedica-se em promover, em suas aulas, um ambiente de reflexão e de conscientização, a fim de desenvolver, de fato, a cidadania de seu aluno a partir do uso da linguagem. Nesse contexto, baseados em uma perspectiva sociointeracionista, acreditamos que, ao agir sobre o ambiente em que está inserido e ao tentar modificá-lo, o sujeito modifica a si mesmo, numa relação dialética entre interioridade e exterioridade. Desse modo, a linguagem, “[...] entendida como atividade constitutiva do conhecimento humano”, tem papel central, visto que é, simultaneamente, “[...] estruturante do

nosso conhecimento e extensão (simbólica) de nossa ação sobre o mundo.” (MORATO, 2004, p. 317).

O REINO DAS PALAVRAS REVISITADO: O PLANEJAMENTO DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LITERATURA

Outra ação proposta pelo PIBID Letras – Português e Espanhol da UFFS foi a criação de um livro didático destinado a dinamizar a leitura literária que abrangesse todos os anos do Ensino Fundamental – Séries Finais e o Ensino Médio. Em observação de livros didáticos, as unidades referentes ao estudo de autores e textos literários passaram por modificações de tratamento e desenvolvimento no ensino: há a apresentação de poemas e contos na íntegra, há uma contextualização histórico-social das produções dos autores, há um cuidado com as atividades propostas, buscando unir a compreensão à interpretação textual. Contudo, ainda notamos certa dificuldade de trabalho, por exemplo, com romances ou textos maiores – o que leva os livros didáticos a explorarem apenas fragmentos. Da mesma forma, muitas atividades de pré ou pós-leitura se restringirem apenas ao “garimpo” de informações ou a margear o texto, tornando-o pretexto e sem desenvolver uma interação efetiva (e afetiva) do leitor com as obras.

Tal atividade demandou um planejamento individual e coletivo, pois cada bolsista do PIBID selecionou um autor de língua portuguesa para, a partir do conjunto de suas obras, desenvolver atividades que se espraiassem do 6º ano Ensino Fundamental ao 3º ano Ensino Médio. Propôs-se, então, um mergulho na obra do autor e a posterior análise de quais textos seriam possíveis de se trabalhar em sala de aula. Da mesma forma, coletivamente se pensavam diferentes atividades e avaliações, para possibilitarmos uma grande gama de abordagens em torno da literatura. Isso se tornou extremamente salutar, pois, por um lado, fez-se o movimento de levar para a sala de aula, por exemplo, Rachel de Queiroz, José

Saramago, Lima Barreto e Pepetela e exercitar a leitura em todos os níveis de ensino. Por outro, permitiu que os acadêmicos observassem como tais autores não são exclusivos de um público erudito, como se crianças e adolescentes não pudessem compreender e exercitar a fruição literária de autores para “adultos”.

O livro didático *Mergulhando no reino das palavras*, portanto, dividiu-se em três seções: 1) as atividades dos autores, inseridas por ano; 2) textos norteadores dos gêneros textuais mais comumente utilizados em sala de aula, produzidos pelas professoras supervisoras; e 3) breves contextualizações históricas, sociais e biográficas dos autores. A título de exemplo, apresentamos, em síntese, as atividades propostas em torno da obra de Fernando Pessoa.

No 6º ano, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta no eixo Educação Literária, explora-se a habilidade de “Identificar, em textos em versos, aspectos rítmicos e sonoros (rimas e organização em estrofes), recursos expressivos semânticos (figuras de linguagem) e nível gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel)” (BRASIL, 2018, p. 125). Assim, como forma de estimular o contato inicial dos alunos com o gênero poético, depois do uso das explanações contidas no texto norteador desse gênero textual, utilizam-se as *Quadras ao gosto popular*, de Fernando Pessoa. Depois da compreensão do gênero, e separando os versos de um conjunto de poemas, propõe-se a atividade de (re)construir ou re(inventar) novas quadras, justamente para incentivar uma leitura participativa que, ao mesmo tempo em que visualiza os sentidos propostos pelo autor, também se protagoniza como produtor de novos sentidos.

No 7º ano, avançando-se na forma literária e também partindo das informações sobre o gênero textual “poema”, a atividade proposta parte de um poema “infantil” de Pessoa: “No comboio descendente”⁸: “No comboio descendente / Vinha tudo à

⁸ Esse poema foi musicado pelo cantor Zeca Afonso.

gargalhada. / Uns por verem rir os outros / E outros sem ser por nada / No comboio descendente / De Queluz à Cruz Quebrada... [...]” (PESSOA, 2007, p. 20-21). Pensando no jogo elaborado pelo poeta, de criar uma conexão entre dois lugares e buscar criar uma unidade de sentido em que o ritmo e a rima, tal atividade se propõe a estimular a exploração do espaço geográfico e toponímico da região de abrangência da escola. Então, depois de breve contextualização do autor e de seu contexto de produção, bem como de tomar-se como base o gênero textual “poema”, com encaminhamentos sobre escansão e estrutura, faz-se o exercício de produção de estrofes que evoquem o mesmo jogo, de modo que se forma o itinerário do comboio a partir dos poemas produzidos.

Efetando-se uma conexão didática entre os 8º e 9º anos, explora-se uma das produções mais conhecidas de Pessoa, embora não explicada com a detença e envolvimento necessários: a poesia heteronímica. Por esse motivo, no 8º ano, faz-se um movimento de aproximação do aluno com o universo pessoano dos heterônimos, partindo da carta escrita a Adolfo Casais Monteiro e as informações que o próprio poeta cria para Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos. Enfatizando o plano dramático de “outrar-se”, e propondo como atividade mobilizadora a criação de um/uma poeta, chega-se à leitura de fruição de poemas selecionados e significativos dos três heterônimos, presentes nas *Ficções do Interlúdio*, em associação com a poesia do Ortônimo inserida no *Cancioneiro*. No 9º ano, por sua vez, intenta-se recuperar tais informações e estimular o exercício dramático, por meio da encenação/declamação de poemas. Dentre as múltiplas possibilidades existentes, destacamos o valor da declamação poética, que atentando-se ao ritmo, à impositação de voz e que, tornando-se uma prática, tende a desmistificar a ideia de que poesia é “difícil de ler”.

Se, no Ensino Fundamental, as atividades focam-se na fruição literária e na produção estética e criativa, no Ensino Médio, pode-se desenvolver um trabalho de análise textual mais

aprofundado e voltado para a interpretação poética. Nesse sentido, no 1º ano do Ensino Médio, ampliam-se as leituras do Ortônimo e dos Heterônimos inicialmente elaboradas nas atividades citadas, inclusive com poemas de maior extensão. Podemos mencionar, a título de ilustração, poemas como “Tabacaria”, de Álvaro de Campos, “Ouvi contar que outrora, quando a Pérsia...”, de Ricardo Reis, o poema quinto do *Guardador de rebanhos*, de Alberto Caeiro, ou “Chuva Oblíqua”, de Fernando Pessoa. Em todos, a partir de um conjunto de perguntas de natureza interpretativa, e em associação com outros poemas, forma-se uma proposta de discussões poéticas dos quatro autores em torno de um tema em comum. Com isso, há um exercício de uma maior compreensão do projeto poético de Fernando Pessoa bem como o envolvimento dos alunos com material poético para leitura e análise.

Por fim, em um movimento similar ao da Heteronímia, as atividades previstas para os 2º e 3º anos dedicam-se a uma obra dificilmente abordada no contexto escolar de Ensino Médio: *Mensagem*. Nessa obra, com 44 poemas, trata-se questões múltiplas referentes à fundação do reino de Portugal, às Grandes Navegações e ao ideal sebastianista, de modo que tal livro se constrói com uma base histórica, literária e linguística e que, mesmo em dimensões sintéticas, fornece uma face de Fernando Pessoa que o torna um dos mais importantes poetas do século XX.

Ao se abordar tal livro no 2º ano, a proposta encaminha-se para a leitura e análise de uma seleção de poemas das três partes do livro (“Brasão”, “Mar português” e “O Encoberto”) e posterior realização de fichas de leitura pelos alunos, no sentido de problematizarem os sentidos presentes nos poemas, na obra como um todo e no contexto de produção e evocação da obra. No 3º ano, por sua vez, depois de uma revisão da mesma obra, e um trabalho com o gênero textual roteiro, pode-se proceder à realização de curtas-metragens ou *podcasts* em que se expliquem ou analisem tais poemas, de modo a produzirem um material de apoio à obra de Pessoa.

Como percebemos, as atividades não são, necessariamente, restritas ao ano de referência, mas todas se podem aplicar em qualquer nível de ensino, pois a obra de Fernando Pessoa (assim como a dos demais autores inseridos no livro didático) pode atingir e fazer-se significativa a diferentes públicos. É por meio do mergulho nos textos, no ato da leitura e na socialização, que se vai construindo uma conscientização crítica do que se leu e do como se compreenderam os sentidos do texto. Tais atividades, postas em forma de unidades didáticas de ensino, não devem ser tomadas como produções estanques, mas como sugestões para o trabalho em sala de aula com textos literários, ampliando-se o leque de repertório e abordagens possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID é um importante Programa de incentivo à formação de docentes em nível superior para a Educação Básica, o qual pode proporcionar melhorias nas escolas. Uma delas diz respeito à formação do futuro professor e sua qualificação, uma vez que, com a inserção no ambiente escolar propiciada pelo Programa, esse estudante vivenciará, desde o início do curso, a dialética entre teoria e prática possibilitada pela formação teórica, pela vivência da realidade escolar e pela prática, a partir da intervenção nesse domínio. Fatores que, conjuntamente, resultarão em futuros professores mais seguros, experientes e competentes, os quais desenvolverão sua autonomia profissional e sua práxis, ocasionando melhoria do contexto escolar, já que esses trabalhadores qualificados provavelmente atuarão nesse espaço.

Outro ponto importante é a possibilidade de integração entre o Ensino Superior e a Escola, a qual conecta alunos universitários em processo de formação à experiência dos professores atuantes no contexto escolar. Essa aproximação colaborativa, de um lado, permite socializar com a escola problemáticas vinculadas às

pesquisas que são realizadas no meio acadêmico e, de outro, promove a emergência em um contexto real, o qual possibilita o (re) conhecimento de problemas relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem e a busca de soluções. Esse estreitamento de laços, ao promover a interação dessas instâncias e a troca de experiências, materializa, de fato, o tão necessário diálogo entre Escola Básica e Ensino superior.

Essa proximidade maior entre todos os envolvidos no Programa abre espaços para que a escola possa pronunciar suas necessidades e angústias sempre transparecendo a realidade escolar, com isso, auxiliando nas descobertas e iniciativas dos pibidianos e, também, dos professores que atuam na escola. Sendo assim, o PIBID passa a ser um instrumento articulador que vai promover um movimento na escola, como espaço de decodificação da realidade social.

A complexidade do contexto educacional faz aflorar espaços de discussão e mobilização sobre novos modos de produção do saber, planejamento de ações a serem desenvolvidas e produção de materiais didáticos a serem utilizados. Por meio da interação com os alunos do PIBID, os professores mais experientes poderão refletir e ressignificar sua prática em sala de aula, elementos essenciais para o aperfeiçoamento e a inovação. Atividades diversificadas e criativas trazidas pelos bolsistas tendem a proporcionar mais disposição ao corpo docente de Ensino Básico e empolgação aos escolares.

Na medida em que o pibidiano passa a conhecer a realidade dos estudantes, poderá priorizar práticas que provoquem a inquietude dos alunos, tornando-os personagens ativos do aprendizado. Os estudantes ganham mais independência e interesse quando podem se sentir envolvidos no processo de união entre teoria e prática, passando a perceber que o que estuda na escola auxilia nas atividades de seu cotidiano.

Com isso, consideramos que o PIBID é um Programa que forma um perfil profissional dinâmico, criativo e reflexivo. Além disso, há que se considerar, também, que essa política de formação de professores é um caminho promissor à valorização do

magistério e à potencialização da escola na busca por melhor qualidade educativa.

REFERÊNCIAS

BARROS LEAL, Regina. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s.l.], v. 37, n. 3, p. 1-7, 2005. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2705>. Acesso em: 8 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 6 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEE, 1998.

CARRETER, F. L. **Entrevista sobre**: el español, una lengua diversa. EL PAÍS: 4 fev. 2004. Entrevista concedida a Javier R. Marcos.

GERALDI, Join Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar?** Como planejar? 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (org.). **Introdução à lingüística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004.

PESSOA, Fernando. **Comboios, saudades, caracóis**. São Paulo: FTD, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 21-39.

[VOLTA AO SUMÁRIO]

Milton Kist²

Os cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil tendem a reproduzir um modelo tecnicista com saberes desconectados das práticas escolares. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) apresenta-se como uma alternativa promissora de formação de professores, na medida em que tem na base de sua proposta a aproximação das licenciaturas com a Educação Básica. No PIBID Matemática na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) coloca-se o desafio de iniciar à docência, alunos em uma fase do curso, com poucos conhecimentos de Matemática, de teorias de aprendizagem e de Didática. No presente trabalho, são descritas e analisadas atividades de estudo bibliográfico, planejamento e apresentação de microaulas. Leitu-

² Doutor em Engenharia Mecânica e de Materiais. Professor adjunto da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), colaborador do Subprojeto de Matemática (*Campus Chapecó/SC*) do PIBID-UFFS. Contato: milton.kist@uffs.edu.br

ras iniciais sobre a natureza do conhecimento matemático foram necessárias para compreender o que é a Matemática, como é feita, quem pode fazê-la e sua importância para a sociedade atual, assim como os processos indutivos inerentes à criação de proposições e os dedutivos próprios das demonstrações. A metodologia de trabalho do núcleo é de leituras individuais, complementadas pela discussão da teoria e relacionamento desta com elementos da prática pedagógica, como conteúdos escolares, estratégias de ensino, procedimentos didáticos e condições de trabalho. A elaboração cooperativa dos saberes experienciais, o ambiente cultural desenvolvido pelo núcleo nessas primeiras vivências e a necessária unidade entre prática e teoria foram apontados como os principais ganhos no processo de construção da identidade do professor.

Palavras-chave: Formação de professores. PIBID. Teoria e Prática. Didática da Matemática.

INTRODUÇÃO

A formação do professor de Matemática nos cursos de licenciatura poderia ser descrita (com evidente inspiração em Tardif (2008, p. 36-40), como um somatório de saberes, estruturados como componentes curriculares de várias áreas: *os saberes disciplinares* (saberes científicos específicos, produzidos pela comunidade de matemática e saberes matemáticos escolares); *os saberes profissionais* (saberes das ciências humanas que servem de base para a educação, como a Filosofia, a Psicologia e a Sociologia); *os saberes curriculares* (resultantes dos saberes disciplinares e profissionais, que geram as estratégias e os métodos de ensino); e *os saberes experienciais* (desenvolvidos nos estágios e na prática docente escolar). Enquanto os saberes disciplinares, os profissionais e os curriculares são produzidos no âmbito universitário, como pesquisa (conceitual e metodológica) voltada para a própria universidade, os saberes experienciais são produzidos pelos professores sobre sua própria prática pedagógica nas escolas.

Está implícito, em geral, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Matemática (PPCs) que esses quatro grupos de saberes sejam aplicados para o planejamento e a execução da prática de ensino, porém, devido ao isolamento existente entre eles, salvo elogiáveis exceções, não é o que ocorre. Para Pimenta, os cursos de formação

[...] ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade profissional docente. (PIMENTA, 1999, p. 16).

O currículo formal segue uma linha tecnicista de formação, como uma produção industrial, em que cada disciplina faz uma parte, sob a hipótese de que o agrupamento de todas, dê o resultado esperado. Tardif vai além, ao constatar que a formação do professor se dá efetivamente nas práticas escolares:

[...] os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento [...] segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores. (TARDIF, 2000, p. 18-19).

O PIBID criado em 2007 sob a coordenação da Capes/MEC, insere-se como uma alternativa promissora de formação de professores, na medida em que tem como objetivo aproximar a Educação Básica e as Licenciaturas, superando aquela formação tecnicista. Ao longo desse curto período de existência, o PIBID “vem se transformando de programa de iniciação à docência em uma política pública de formação de professor” (SILVA; NUNES,

2016). Na edição de 2019, passou a ser ofertado juntamente com o Programa de Residência Pedagógica (PRP), este equivalente à prática pedagógica dos estágios supervisionados, e por isso, adequado para os licenciandos que cursaram mais da metade da licenciatura. Assim, os candidatos a participantes do PIBID são os licenciandos das primeiras fases, o que traz um novo desafio: Como alguém pode iniciar-se na docência, sem conhecer razoavelmente a Matemática, os princípios básicos de aprendizagem e da Didática?

A alternativa do grupo proponente do PIBID/UFFS/Matemática para enfrentar tal desafio, foi superar a formação tecnicista – já que isso repetiria a graduação – e a estrutura desconectada dos saberes da licenciatura, entendendo que a formação profissional do professor é temporal e pode ser construída a partir da prática pedagógica, devidamente iluminada pelos conhecimentos teóricos, pela análise crítica tanto da teoria como da prática, em um ambiente de interação entre coordenadores, supervisores e pibidianos. Esses entendimentos são expostos na seção *Da teoria à prática ou da prática à teoria?* Na seção *A unidade entre teoria e prática*, na prática são descritas as atividades de planejamento, a apresentação e analisadas as microaulas realizadas pelo núcleo³, na perspectiva de realizar a formação profissional pela racionalização da prática pedagógica, elaborando coletivamente os saberes experienciais mediante a vivência, mas também com o uso dos saberes disciplinares, curriculares e profissionais.

A elaboração cooperativa dos saberes experienciais, o ambiente cultural desenvolvido pelo núcleo nessas primeiras experiências e a necessária unidade entre prática e teoria foram apon-

³ A expressão *núcleo* é usada nesse artigo para referir-se aos participantes do Núcleo de Matemática do PIBID/UFFS: 24 os alunos pibidianos do Curso de Licenciatura em Matemática da UFFS/Chapecó, coordenador e vice-coordenador do Núcleo e três supervisoras, professoras de Escolas Públicas do município de Chapecó/SC.

tados como os principais ganhos no processo de construção da identidade do professor.

DA TEORIA À PRÁTICA OU DA PRÁTICA À TEORIA?

A dicotomia entre prática e teoria na educação é apontada por diversos autores, como Freire (1978), Damasceno (1987), Pimenta (1999), Tardif (2000), Souza (2001). O compromisso de ensinar uma carga razoável de conteúdos em condições limitadas, com salas sem ar condicionado, alunos com diferentes interesses, sem laboratórios, sem materiais didáticos, poucos livros e aulas de 50 ou 100 minutos, tende a esgotar as possibilidades de reflexão sobre a prática pedagógica. Nesse contexto de adversidades são forjados os *saberes experienciais*.

Esses saberes são adquiridos ao longo da experiência de vida, tanto como aluno quanto como professor – portanto são temporais. É comum professores constatarem que trazem expressões, posturas, crenças, bibliografias e mesmo enfoques de conteúdo herdadas de seus mestres da escola ou da graduação. Nos primeiros anos de prática nas escolas, o professor se debate entre o domínio do conteúdo (momento no qual os livros didáticos apresentam a matemática escolar, diferente da matemática estudada na universidade), os problemas de ensino e aprendizagem (como proceder para ser entendido e que os alunos aprendam?) e os problemas de relacionamento com as turmas (controle, disciplina, respeito). O enfrentamento de toda essa realidade ocorre de forma intuitiva, por observação dos colegas, sem uma racionalização sobre o acontecido e com um uso mínimo dos *saberes profissionais* aprendidos na universidade. Como se refere Tardif,

[...] os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na

estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. (TARDIF, 2000, p. 14).

Por outro lado, os saberes curriculares e profissionais são ensinados nas licenciaturas aprofundando questões teóricas específicas desses saberes, o que é fundamental para a formação do professor como um intelectual. Nos saberes curriculares, ocorre a aplicação daqueles saberes para o desenvolvimento e prática de métodos e técnicas de ensino. Tem-se assim, métodos e técnicas orientados com as finalidades políticas da educação como formadora dos novos cidadãos para a sociedade e gerados de acordo com as concepções científicas de aprendizagem. Essa elaboração teórica dos saberes curriculares não considera as condições de aplicação em espaços reais nas escolas, nem todo o saber experiencial decorrente da vivência de professores veteranos, evidenciando a dissociação entre saberes profissionais (teóricos) e experienciais (prática). Assim, os primeiros não chegam ao seu objetivo – a transformação da escola – e os últimos se restringem a ações sem pensar e por isso, se consolida como crenças, empobrecendo a qualidade da educação. Para Souza

Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re)construir sua realidade. (SOUZA, 2001, p. 7)

O rompimento da dicotomia entre teoria e prática não tem sido uma tarefa fácil devido à orientação dos trabalhos das universidades e das escolas. As primeiras orientadas a produzir conhecimento e as segundas a efetivar o trabalho educativo. A concepção dialética

[...] apresenta-se como um caminho promissor. Esta abordagem considera que o conhecimento verdadeiro decorre da atividade prática orientada por uma teoria crítica. A partir da visão dialética a relação teoria prática é repensada e redimensionada numa nova perspectiva à unidade teoriaprática, marcada pela autonomia e a dependência recíproca de ambas. (DAMASCENO, 1987, p. 38).

O PIBID se coloca como uma oportunidade de superação daquela dicotomia, pela condição de aproximar os quatro tipos de saberes elencados por Tardif e possibilitar os espaços e tempos de elaboração da crítica a todos eles pela vivência entre professores das escolas, das universidades e universitários: a elaboração dos saberes do professor mediante a prática e a crítica produzida coletivamente pelos sujeitos.

O desafio de propiciar uma iniciação à docência a quem pouco conhece dos saberes disciplinares a ensinar, levou a coordenação do núcleo a propor estudos iniciais sobre a natureza do conhecimento matemático: o que é a Matemática? Como ela é feita? Quem pode fazê-la? Que importância ela tem para a sociedade atual? O livro *A Experiência Matemática* de Davis e Hersh (1985) com sua linguagem simples e objetiva foi uma das fontes utilizadas para responder a essas questões. Entender a Matemática como um conhecimento *dedutivo* é entender a sua estrutura formal, constituída de axiomas que são a base para a construção das teorias matemáticas. Desse modelo, depreende-se que fazer Matemática é argumentar sobre a verdade de proposições, mas não é apenas isso. A criação de proposições depende de observações de casos particulares, de verificação de regularidades, de testes empíricos, enfim, de raciocínio *indutivo* e de uma linguagem simbólica para expressá-lo. O processo dedutivo (demonstração), portanto, é posterior ao indutivo (percepção e criação).

Essas concepções (dedutiva e indutiva) foram reforçadas com a leitura de dois artigos: Carvalho e Ripoll (2013) e Nunes e

Almouloud (2013). Ambos enfatizam a possibilidade de praticar o pensamento matemático na Escola Básica, com adaptações de linguagem e rigor, em uma linha de argumentação matemática com diferentes linguagens, convergindo para a linguagem técnica simbólica.

As aplicações da Matemática nas Ciências também foram reconhecidas como um valor social, uma vez que toda a tecnologia do mundo moderno – a qual interfere significativamente na vida das pessoas – tem como conhecimento básico a linguagem e os conceitos matemáticos, sendo esse um argumento para intensificar o ensino de Matemática nas escolas.

A leitura do livro *Psicologia da Educação Matemática: uma introdução* (FALCÃO, 2008) foi proposta para entender como o ser humano aprende os conceitos matemáticos, questão essa importante para elaborar atividades de ensino. Os fundamentos das correntes comportamentalista e cognitivista foram estudados e discutidos no núcleo, de forma relacionada com procedimentos didáticos, como o treinamento de algoritmos, a prática de exercícios, a memorização de fórmulas e a ação do aluno na elaboração de sentidos e significados.

Com uma noção do que ensinar e de como o ser humano aprende, foram propostos estudos sobre metodologia de ensino, particularmente sobre aulas expositivas e aulas ativas, associando-os às teorias de aprendizagem e à natureza do conhecimento e do pensamento matemático. O vídeo *Didática para a aula expositiva* (FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE CARUARU, 2019) e o artigo *Situações em que a aula expositiva ganha eficácia* (MADEIRA, 2015) contribuíram para a análise dos tipos de aulas expositivas assim como a descrição de aulas com modelagem deram uma noção de aulas ativas.

A experiência dessas primeiras atividades de leituras e discussões, porém, não pode ser avaliada apenas por relatórios de leitura ou pela retenção de conteúdos. Tão importante quanto o produto, nesse caso, foi o modo de trabalho, a exposição das

experiências dos sujeitos nas discussões, o ambiente de diálogo, o enfrentamento das dificuldades, o respeito ao modo de pensar do outro e a consciência de estar em um processo de transformação das próprias ideias. Entende-se assim, que a teoria dos textos (saberes profissionais) foi entendida na sua essência via leitura, mas principalmente associada a situações de aulas (saberes curriculares), em um processo de interação entre sujeitos com diferentes formações, o que propiciou uma racionalização dos fatos pedagógicos, na direção de uma unidade entre teoria e prática. A descrição das discussões das microaulas na seção seguinte reforça essa constatação.

A UNIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA, NA PRÁTICA

Para promover o acesso aos saberes disciplinares, profissionais, curriculares e experienciais, todos em conjunto, foram propostas atividades de planejamento e apresentação de microaulas, com diferentes focos de análise, como oficinas pedagógicas, de discussão e análise no núcleo: 1) Aulas iniciais: que matemática é ensinada; 2) Aulas expositivas; e 3) Aulas ativas.

Nas Aulas iniciais, os pibidianos, em duplas, escolheram um conteúdo de Matemática da Educação Básica, estudaram os conceitos e propriedades envolvidos, planejaram e ministraram uma microaula de 20 minutos para o núcleo. Não houve nenhuma indicação quanto ao tipo de aula, se diretiva, ativa, palestra, investigação ou participativa. Tampouco se recomendou o planejamento de processos indutivos, dedutivos ou de aplicação em problemas reais. Apenas uma aula a ser construída com base na cultura pedagógica adquirida como alunos, que se constituiu na primeira experiência de oficina pedagógica: um espaço-tempo de criação, diálogo, reflexão e crítica sobre os atos de ensinar e aprender em sala de aula.

O tipo de aula dominante nas apresentações foi a aula expositiva, com descrição de textos de livros didáticos. A preocupação com o domínio do conteúdo foi evidente, confirmando a expectativa de que os alunos deveriam aprender Matemática antes de ensinar. A prática de estudar para lecionar é comum tanto para professores iniciantes como para veteranos, ao lecionar alguns conteúdos pela primeira vez, mostrando a necessidade de uma boa formação na licenciatura. É senso comum que o professor melhora seu conhecimento sobre o conteúdo na medida em que prepara e ministra suas aulas, tanto pela repetição, quanto pela percepção de novos pontos de vista, de perguntas dos alunos, de novas leituras a cada vez que planeja o mesmo conteúdo. Pode-se dizer que o professor aprende para ensinar, mas que também, ao ensinar, aprende.

Observou-se nessa primeira experiência, uma natural ansiedade de falar em público, para os colegas e professores, manifestada no modo de falar, gesticular e expor as ideias da aula. Falar em público é uma habilidade que se aperfeiçoa com a experiência e com o tempo. Nesse sentido, o ambiente da oficina foi construindo-se aos poucos, na medida em que os agentes foram entendendo o espaço como experimental, onde o certo e o errado são relativos.

O uso do quadro e de eventuais materiais didáticos é também uma habilidade aprendida com o tempo. O tamanho das letras, a organização do texto, a clareza dos desenhos e ideias, para além do aspecto estético, podem ajudar o aluno a compreender a exposição do professor, evitando a solicitação de esclarecimentos.

Além dos aspectos didáticos das aulas, foram identificadas, nos procedimentos de ensino, algumas das ideias discutidas nos textos:

- as afirmações matemáticas sem justificativas, como os algoritmos operatórios ensinados como regras simplesmente memorizadas, foram questionadas porque não refletiam o modo de *pensar matematicamente*;

- os processos de abstração: expressão de observações do real (geralmente material concreto) em linguagem natural, desenhos ou simbólica;
- os processos indutivos e generalizações: análise de resultados particulares, indução de proposições e generalização sem demonstrar;
- as argumentações: tentativas de argumentação com linguagem natural, pictórica ou formal (*processos dedutivos*);
- o aperfeiçoamento de conceitos: evolução na construção de conceitos ao realizar diferentes atividades;
- a contextualização da Matemática: situações de aplicação do conhecimento para resolução de problemas reais.

Assim, procurou-se iluminar a prática pedagógica com a epistemologia da Matemática, mostrando que – mesmo sem a consciência do professor – uma ação de ensino carrega consigo uma concepção de Matemática seja ela dedutiva, indutiva, pura ou aplicada. Observou-se que o exercício teoria-aulas-análise-reelaboração contribui para a formação do professor, não de forma mecânica, na qual se mostra o *como se faz*, mas de forma vivenciada e elaborada coletivamente, como um processo de construção da identidade profissional de cada um, pretensiosamente, fazendo a unidade entre a teoria e a prática.

Entendendo a Didática como a área da educação em que são desenvolvidas e analisadas as propriedades e finalidades das técnicas e dos métodos de ensino, pode-se dizer que é o componente curricular natural dos *saberes curriculares*. No modelo tecnicista (aplicacionista para Tardif), esses saberes deveriam ser aplicados nos estágios e na prática pedagógica escolar. No entanto, isso não ocorre de modo geral. É comum os professores desenvolverem um *saber experiencial* na própria prática, com o dia a dia da sala de aula, observação do trabalho de colegas, que substitui os saberes curriculares teóricos universitários. É uma forma de aprender eminentemente pragmática, na qual a reflexão e a crítica perdem espaço à improvisação e à tomada de decisões intuitivas.

A *aula expositiva* é uma das técnicas de ensino mais utilizadas para ensinar Matemática, tanto na Escola Básica como na universidade. Talvez não pela eficiência e qualidade do ensino produzido, mas pela adequação em termos de praticidade, considerando as condições de trabalho do professor, no que se refere ao tempo disponível para ensinar todo o programa de conteúdos indicados nos planos de ensino. Os pibidianos foram provocados a elaborar o planeamento e ministrar uma microaula expositiva sobre um conteúdo de Matemática da Escola Básica.

Na aula expositiva clássica, o professor expõe, o aluno copia e repete em atividades como exercícios e provas. A participação do aluno se restringe a pedidos de esclarecimentos e a prestar atenção na fala e na escrita do professor. É pressuposto que os alunos sejam capazes de entender o conteúdo, memorizar e aplicar quando solicitados.

Variações nesse tipo de aula podem entender o professor como um palestrante animador que dialoga (*aula expositiva dialogada*), fazendo perguntas como forma de chamar atenção, provocar a participação e perceber o ponto de vista dos alunos. A manipulação de materiais didáticos (figuras, sólidos geométricos, gráficos, objetos) pelo professor pode dinamizar um pouco mais, permitindo que os alunos visualizem, mesmo que não manipulem os objetos. O uso de equipamentos multimídia pode ser um apoio como recursos de animação, cálculos rápidos, cores e gráficos dinâmicos, que reforçam a exposição, mas mantêm os alunos na qualidade de espectadores.

Mesmo com a dinamização do diálogo, a tendência da aula expositiva é de recorrer à memorização de regras, teoremas e processos – sejam eles conceituais ou simplesmente de execução algorítmica, o que a aproxima das concepções comportamentalistas de aprendizagem. Uma demonstração matemática executada pelo professor, sem a atribuição de significados pelo aluno, tende a ser um objeto matemático a ser decorado, ao invés de com-

preendido. O uso de propriedades, ou o treinamento da execução de algoritmos sem domínio do sentido das operações, leva a erros ingênuos, pois o significado dos símbolos para os alunos não corresponde aos significados pressupostos na teoria. A redução dessa diferença entre os significados pode ser trabalhada com atividades de comunicação entre professor e aluno, de tal forma que as concepções equivocadas sejam identificadas e reelaboradas.

Além disso, questiona-se se a aula expositiva tende a formar alunos passivos – aqueles que esperam ordens e tarefas que devem desempenhar – com pouca iniciativa de criação e pensamento matemático próprio.

O estudo da *aula ativa* foi iniciado com um seminário, no qual foram evidenciados os seguintes pressupostos:

- *A aprendizagem é um processo resultante das interações entre o indivíduo, o meio e os sujeitos.* Essas interações estão presentes, de certo modo também na aula expositiva, pois há uma interação entre os sujeitos e o meio. Porém, nesse tipo de aula, as interações são restritas à atuação condutiva do professor e mesmo que ocorra a aprendizagem, entende-se que ela é bastante limitada. Assim, se os alunos interagirem entre si e com o meio de forma mais livre, é possível que outros tipos de situações de aprendizagem aconteçam.
- *O aluno é ativo no processo de elaboração do conhecimento.* Em contraponto com a passividade, submissão e obediência da aula expositiva, na aula ativa o aluno é desafiado a agir por conta própria, tomar iniciativa, desenvolver a sua forma de pensar, expor o seu pensamento, defendê-lo, modificá-lo pela interação com os colegas e professores.
- *O professor é mediador, problematizador e incentivador do processo de aprendizagem.* Na aula ativa o professor não tem a função de apresentar o conteúdo necessariamente,

porém, isso não significa que a elaboração do conhecimento fique apenas a cargo dos alunos. Isso levaria muito tempo e seria inviável em escolas reais, onde o período das aulas é limitado a no máximo 100 minutos. A função do professor é acompanhar as ações dos alunos fazendo perguntas esclarecedoras, indicando possibilidades, questionando conclusões equivocadas, enfim, median-do a elaboração do conhecimento para que ela aconteça, sem, contudo, fazê-la por eles.

- *O processo de aprendizagem visa a desenvolver a curiosidade, a criatividade, o senso crítico e a autonomia.* Admitindo a liberdade de pensamento, o relacionamento social e a expressão dos alunos é de se esperar o desenvolvimento de interesses por estudos sistemáticos, pela elaboração de opiniões próprias, pelo debate de ideias e pela busca de espaço no grupo escolar e social.

Um debate especial ocorreu no seminário sobre a *aula ativa*, ao considerar as dificuldades de realização nas escolas públicas, visto que necessitariam de muito tempo, impossibilitando ensinar todo conteúdo proposto para cada ano. Além disso, que garantias pode-se ter sobre a qualidade da elaboração do conhecimento efetuada pelos alunos? Tais questões foram discutidas analisando o esquema da Figura 1. De fato, o tempo de elaboração do conhecimento e a duração das aulas na escola formal⁴ podem não ser compatíveis. A realização de tarefas em casa pode ajudar nesse sentido. Porém, a mediação do professor como sistematizador dos estudos é que pode garantir a elaboração do conhecimento. A *sistematização* ocorre na orientação dos alunos (geralmente

⁴ Neste texto, usamos a expressão *escola formal* referindo-nos à escola clássica, com horários, períodos de aula para cada disciplina, conteúdos programáticos ordenados, tal como são as escolas públicas em geral. Existem outros tipos de escolas com propostas mais flexíveis com relação a horários, espaços e ordenação de conteúdos, como as escolas experimentais.

atuando em grupos), na *socialização* das elaborações de cada grupo para a turma toda e nas *atividades complementares* (questões e exercícios), como sugere a Figura 1. É na socialização que ocorrem as sínteses, os aperfeiçoamentos, os registros em linguagem natural e matemática, a estruturação dos conceitos e proposições. Dessa maneira, o conhecimento é elaborado coletivamente por alunos e professor. As atividades complementares (exercícios de revisão) cumprem a função de tornar o conteúdo mais claro, mais familiar pelo uso em aplicações diversas e desenvolvimento de habilidades com a linguagem e os algoritmos.

Figura 1 – Esquema de uma aula ativa

Fonte: Elaborada pelos autores

A *aula ativa* não é muito conhecida nas escolas, como é a *aula expositiva*. É comum alunos chegarem no Ensino Superior sem ter experienciado esse tipo de metodologia. Por isso, os PIBIDianos vivenciaram uma aula de modelagem, com o seguinte problema: determinar um método para fabricar uma Rosca

Transportadora Helicoidal⁵? Cinco grupos de alunos investigaram o problema e o resolveram coletivamente, com a mediação dos professores, em cerca de 70 minutos. As soluções foram obtidas combinando a construção em papel de cilindros e helicoides a partir de uma coroa circular (fase de investigação com material concreto), seguida da abstração do problema com a escolha das variáveis principais e o estabelecimento das relações entre elas (fase da investigação de modelos matemáticos). A Figura 2 mostra a construção de um dos grupos. As atividades de sistematização propostas retomaram os conceitos de raio, coroa circular, número (p), circunferência e o Teorema de Pitágoras envolvidos na solução, extrapolando o sentido de aplicação com a provocação de investigações matemáticas⁶ (fase de sistematização).

Figura 2 – Modelo físico da Rosca Transportadora Helicoidal

Fonte: Elaborada pelos aurores

⁵ A Rosca Transportadora Helicoidal é conhecida também por Chupim, Elevador e Rosca Sem-Fim. Arquimedes de Siracusa (287 a.C. a 212 a.C.) já utilizava a rosca dentro de um cilindro para elevar água, girando-a com tração animal. Atualmente, a rosca tem várias utilidades: perfurar o solo, elevar cereais, areia, água, dentre outras.

⁶ Foram investigadas as questões: 1) por que $C = 2(\pi)r$? onde C é a circunferência e r é o raio; e 2) se um triângulo é retângulo, então $a^2 = b^2 + c^2$, onde a é o lado maior e b e c os menores. Como fica essa relação quando o triângulo não é retângulo?

Ao se colocarem na posição de alunos, os pibidianos vivenciaram as dificuldades e as angústias de decidir o que fazer em um processo de investigação, de buscar conhecimentos para resolver problemas, de defender seus pontos de vista, de escutar o outro e de produzir acordos. Na análise da atividade, discutiram o problema do tempo de execução, a sistematização e as funções do professor como mediador. Visando a desenvolver uma prática mais consistente, os pibidianos foram convidados a produzir aulas ativas a serem aplicadas e analisadas pelo núcleo, em modo de oficina, semelhante efetuado nas aulas expositivas.

Os seminários têm cumprido uma função de significação da teoria, na medida em que se associam pelo diálogo, concepções sobre a natureza da Matemática ou sobre a aprendizagem, a tratamentos de conteúdos e procedimentos de ensino. Entende-se que dessa forma, o conhecimento científico da formação acadêmica contribua para entender os fenômenos de sala de aula e consequentemente, qualifique as decisões e ações da prática pedagógica.

As oficinas, por sua vez, são práticas pedagógicas em que os pibidianos vivenciam as dificuldades e os prazeres de ensinar, mesmo que em simulações com os colegas. Não se trata de aplicações mecânicas da teoria acadêmica, mas de análise coletiva das práticas com elementos teórico-científicos, para uma formação racional gradual, construída socialmente a cada experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de iniciar na docência, alunos com poucos conhecimentos de Educação e Matemática permanece na sequência do programa, porém com algumas questões mais esclarecidas com o que foi vivenciado até o momento:

- A superação do modelo tecnicista por um modelo de elaboração coletiva e cooperativa evita a artificialidade do

aprender para aplicar, e leva os pibidianos a lerem o ambiente escolar real tal como ele é. Essa mudança de postura não é um jogo de palavras teórico, mas um método de pesquisa e trabalho que considera, observa e analisa o fenômeno pedagógico (escola/aula/professor/aluno/sociedade) para depois planejar a vivência profissional. Não se trata, assim, de uma intervenção do professor na escola, mas de uma formação do professor na escola.

- O ambiente construído pelo núcleo nessas primeiras experiências mostrou-se, além de agradável, efetivo. As interações entre os professores das escolas e da universidade com os pibidianos evidenciaram as crenças, as experiências e as convicções de cada um, expressas nos debates, de maneira compromissada com o estudo crítico e profundo, na busca da elaboração das concepções individuais, superando a doutrinação em nome de uma ou outra tendência pedagógica.
- Ficaram evidentes as noções de que os saberes curriculares e os experienciais necessitam de elaboração conjunta. A prática profissional na escola é fortemente limitada pela pressão da atitude, da urgência de providências, das restrições de recursos, resultados esperados e quase ausência de reflexão sobre ela mesma. O parar e pensar, por essa razão, torna-se necessário para ver o que pode ser feito de forma mais eficaz, se o desejo for uma educação matemática mais conceitual. Nesse sentido, a teoria é necessária, desde que voltada para a prática e suas transformações.

O trabalho realizado até o momento é uma construção coletiva da *identidade de professor* de cada membro do núcleo, não somente dos pibidianos, pois a “identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado.” (PIMENTA, 1999, p. 18).

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Sandro Azevedo; RIPOLL, Cydara Cavedon. O pensamento matemático na Escola Básica. **Zetetiké** – FE/Unicamp, São Paulo, v. 21, n. 40, p. 149-161, jul./dez. 2013.
- DAMASCENO, Maria Nobre. A relação teoria: prática na ação docente. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 10, n. 13, p. 40-51, 1987.
- DAVIS, Phipip J.; HERSH, Reuben. **A experiência matemática**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1985.
- FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE CARUARU (FAFICA). **Didática para a sala de aula** – Aula expositiva. [2019]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RqEXZ9sBAY4>. Acesso em: 2 abr. 2019.
- FALCÃO, Jorge Tarcísio da R. **Psicologia da Educação Matemática: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: é um que fazer neutro? **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 1, p. 64-70, set. 1978.
- MADEIRA, Miguel Carlos. Situações em que a aula expositiva ganha eficácia. In: EDUCERE, Congresso Nacional de Educação, 12., vol. 1., 2015, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: PUCPR, 2015. p. 36.015-36.029.
- NUNES, José Messildo Viana; ALMOULOUD, Saddo Ag. Argumentação no ensino da matemática: perspectiva metodológica. **REMATEC**, Natal, RN, Ano 8, n. 13, p. 145-169, 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.
- SILVA, Solange Mendes da; NUNES, Claudio Pinto. O PIBID como política pública de formação de professores. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 38, n. 72, p. 89-103, 2016.

SOUZA, Nadia Aparecida de. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina** – Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 22, p. 5-12, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: 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**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2018. Não publicado.

[VOLTA AO SUMÁRIO]

*Vanda Mari Trombetta*³

Trata-se de exercício analítico que reflete a construção e a implementação da proposta pedagógica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Subprojeto Pedagogia na interface com os compromissos ético formativos da instituição, do curso e as aproximações iniciais com o campo de atuação profissional: a escola. O objetivo principal é socializar as incursões efetuadas até então, priorizando a formação e a aproximação inicial dos estudantes do e com o processo formativo em curso, dadas as especificidades do ingresso dos estudantes nas fases iniciais do curso de pedagogia. Metodologicamente trata-se de

³ Doutora em letras. Professora adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), coordenadora de área do Subprojeto de Pedagogia (*Campus Laranjeiras do Sul/PR*) do PIBID-UFFS. Contato: vandamtt@uffs.edu.br

um percurso formativo teórico prático, subsidiado, pela leitura de obras, artigos, relatos de experiências e de realidades vividas e materializadas nas unidades escolares na atualidade. Como resultados desse exercício, podemos afirmar que apreender a realidade da escola, sob a mediação de professores da universidade e da escola, constituiu-se num desafio para ambos, uma vez que a relação empática demanda respeito às singularidades e saberes típicos de cada espaço. Entre as particularidades a serem destacadas estão às concepções de alfabetização e letramento, subsidiadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos compromissos com a formação inicial e continuada expressa nas relações entre universidade escola, atentas ao contexto educacional vigente.

Palavras-chave: Percurso formativo. Formação inicial para a Docência. Relação escola-universidade.

ASPECTOS CONCEITUAIS E OS VÍNCULOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) COM O CONTEXTO FORMATIVO INICIAL E CONTINUADO

O processo de aproximação oportunizado pela formação inicial mediada pela participação universidade, escola e sujeito aprendente da docência requer disponibilidade, empatia e reconhecimento do saber do outro e dos espaços que esse ocupa nessa relação. Em razão disso, Tardif (2000) faz um apelo, de modo que, nessa relação universidade-escola, possamos compreender que os saberes se complementam e que as relações colaborativas e coletivas podem vir a possibilitar relações ímpares para a formação inicial e continuada dos e para os profissionais da educação. Em razão disso reitera que:

[...] se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade,

largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, **para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas** etc. (TARDIF, 2000, p.12, grifos nossos).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constituiu-se desde meados de 2007 em uma política pública que tem fomentado a formação inicial de professores no Brasil. Proposto e viabilizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), esse Programa vem objetivando, que os discentes em formação inicial conheçam e aproximem do e no espaço escolar e do seu cotidiano para vivenciar no que se constitui a docência, criando e participando de experiências teórico-metodológicas, no espaço escolar, em parceria com o(a) professor(a) e com a escola de Educação Básica.

O Programa vem desempenhando um papel primordial na formação docente, na medida em que “[...] proporciona ao graduando/bolsista a vivência da teoria na prática e a aplicação da prática dentro da teoria para, assim, poder perceber que a teoria não está distante da prática, como até então era pensado, enquanto não se vive essa realidade.” (TEMÓTEO; SILVA, 2014, p. 115).

Os pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (2014), ao analisarem a produção bibliográfica sobre o PIBID e os dados obtidos pela aplicação de questionários aos bolsistas envolvidos, fizeram alguns destaques interessantes. A exemplo, podemos observar a construção de um panorama, em nível nacional, das discussões e contribuições do PIBID para a formação docente. Ilustrando de modo mais específico, os autores argumentam que a

criação do Programa se constituiu numa medida estratégica para a solução dos problemas existentes nos cursos de licenciatura de nível superior, notadamente, no âmbito da relação teoria e prática e, ainda, pela possibilidade de inserir os graduandos no cotidiano da docência, podendo assim qualificá-la, criando adesão e permanência no curso de licenciatura.

Ao esboçar a grandiosidade do Programa, em termos de política pública para formação docente por sua abrangência a todas as licenciaturas e a outras configurações da docência, pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (2014) e demais autores destacados na citação subsequente, assinalam o envolvimento de outros atores no Programa:

Um diferencial nesse Programa é a concessão de bolsas não só a estudantes das licenciaturas, mas também aos professores das universidades que os orientam, e a professores das escolas públicas (chamados supervisores) que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando assim como conformadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS,. 2014, p. 9-10).

Diante da dimensão, abrangência do PIBID, e de suas contribuições para a formação inicial de professores, aqui particularizada no Curso de Pedagogia, no sentido de contribuir para uma postura crítica, de reflexão sobre sua ação e sobre a realidade na qual esse profissional está inserido, e sobre as mudanças que ocorrem frequentemente na sociedade o que se busca é na relação teoria e prática, para por seu intermédio compreender as novas demandas da sociedade em relação à Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e à Gestão escolar, eixos basilares na formação do profissional da Pedagogia.

Vale destacar que a formação inicial dos professores aqui ensejada vem sendo subsidiada pelos olhares de Tardif (2004),

Pimenta (2000) e Freire (2009), dentre outros que zelam e se ocupam da profissão e da profissionalidade docente. Há de acordo com os próprios autores pontos de convergência e reciprocidade evidenciando que a formação para a docência requer um olhar que se destine ao professor enquanto sujeito pessoa, constituído particular e coletivamente e um pensar sobre a ação prática com vistas à autonomia do mesmo enquanto ser humano e profissional.

Cabe-nos ainda reiterar que dentre as singularidades destacadas buscamos compreender a práxis educativa tendo em vistas atender às demandas da sociedade vigente, cuja proposta formativa norteia-se por algumas problematizações: o que há de novo no contexto do PIBID Pedagogia-UFFS? O que tem sido evidenciado e relatado nos diários de bordo tendo em vista a compreensão e a ressignificação desse processo formativo? Que influências em relação à constituição da profissionalidade docente e que finalidades cumprem as práticas pedagógicas acompanhadas no âmbito do PIBID Pedagogia-UFFS?

Essas problematizações transversalizam a proposta pedagógica do curso de formação em atenção a suas especificidades formativas, buscando aproximações sistemáticas com a escola, enquanto locus, espaço de formação e atuação profissional, cujas influências redimensionam, qualificam e forjam mudanças, no âmbito do fazer e do fazer-se docente. Em razão disso, trazemos o Programa e suas especificidades como exercício formativo, mediado por um percurso colaborativo e coletivo, ancorado em compromissos ético/políticos que permeiam a relação universidade escola, professores da Educação Básica, professores da Educação Superior e estudantes da Educação Básica e da Educação Superior. Nesse sentido, cabe-nos destacar a multiplicidade de encontros, de discussões, leituras, diálogos e exercícios sistemáticos de escrita, incursões na escola e na sala de aula os quais vêm possibilitando ressignificar a docência como profissão.

O PIBID NO CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA: UM PERCURSO COLABORATIVO

O subprojeto PIBID Pedagogia, desde meados dos anos de 2011, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), vem se apresentando para o Curso de Pedagogia, como um esforço contínuo de aproximação com os campos de atuação profissional, forjando novas e constantes relações com as unidades escolares em suas diversidades e singularidades, apontando rumos, apresentando desafios, forjando estudos e práticas sistemáticas, num cenário, cujos sujeitos: crianças, estudantes da graduação e professores supervisores têm sido constantemente chamados a mudar/alterar/qualificar os seus fazeres, ante o protagonismo que se apresenta, “desenhado”⁴ pelas múltiplas linguagens referenciadas na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, o Programa de formação inicial em destaque tem possibilitado redimensionar o projeto pedagógico em suas múltiplas interfaces, estabelecendo novos e constantes exercícios de reflexão, diagnóstico e materialização, compreendendo-os, como “[...] parte de um plano [processo] que dá um juízo sobre a instituição em todos ou alguns aspectos do marco operativo, que é a descrição do ideal de ser, agir e se organizar da instituição.” (GANDIN, 2000, p. 31). As perspectivas evidenciadas (re)desenham os processos formativos, possibilitando aos estudantes do curso, um percurso formativo a ser desenvolvido na e pela escola que se estrutura em torno de um currículo ou de uma proposta pedagógica pensada e realizada de forma a assegurar o desenvolvimento pleno de cada um dos educandos. Assim sendo, cabe às diferentes modalidades da Educação Básica premeditar suas ações com vistas à educação integral dos sujeitos.

⁴ A expressão “desenhado” tipifica um cenário com exigências múltiplas, as quais precisam ser explicitadas, sob olhar atento e vigilante das escolas, famílias, instituições mais próximas das crianças.

Destaca-se, igualmente, que a concepção de percurso formativo advém de um processo constitutivo e constituinte da formação humana, por meio da educação integral. Processo esse, materializado nas e pelas especificidades da escola. Cujas prerrogativas de formação integral intenciona o desenvolvimento de todas as possibilidades/capacidades humanas objetivadas por intermédio do processo histórico.

O preposto anterior justifica a presença e a ideia de pesquisa em sala de aula, como estratégia formativa, como possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem do discente em processo de formação inicial. De acordo com Vieira (2002, p. 24-25):

A proposta da pesquisa em sala de aula constitui uma possibilidade concreta de produção de saber capaz de envolver professores e alunos em empreendimento coletivos de investigação, com efeitos surpreendentes sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre a dinâmica de seu cotidiano.

Em razão disso, a estratégia da pesquisa referenciada pelas diferentes incursões e problematizações na prática educativa subsidiada pelos referenciais teóricos inerentes ao “*continuum*” da formação inicial e continuada, corroboram com a defesa crítico-reflexiva das três dimensões formativas apresentadas por Nóvoa (1995) como necessidades profissionais, quais sejam: a dimensão individual, profissional e organizacional. Dimensões essas articuladas entre si: o individual não prescinde do profissional e o organizacional para constituir-se requer múltiplas referência(ações) articuladas com compromissos éticos que agreguem à comunidade à qual se vincula.

Nesse sentido, a escola assumida como um espaço, lugar de mediação privilegiada no e do processo formativo do ser humano, funda-se e justifica-se em seu desafio maior, a capacidade de provocação, de mobilização e de construção de atitudes investigativas. Em razão disso, pensar o, e no *percurso formativo* implica,

em boa medida, ter como foco os sujeitos e a sua formação cidadã, referenciada por processos dinâmicos, permanentes e inconclusos. É razão disso, que a escola deve aproximar-se e fortalecer-se com a educação integral, de forma que os processos de formação e de ensino e de aprendizagem aconteçam na relação com a totalidade formativa do sujeito, possibilitando o desenvolvimento e a aprendizagem destes, nas diferentes dimensões.

Assumindo a escola como campo, espaço, lugar e território de formação e atuação profissional, assumimos também o compromisso de preservá-la de modo que não fique à mercê de prerrogativas que desrespeitam sua singularidade e seu fazer, enquanto instituição que preserva, constrói e reflete o repertório cultural da humanidade. Espaço privilegiado a todos, para muito além do seu caráter obrigatório. Nessa afirmativa, reiteramos a necessidade de acolhimento e valorização dos profissionais da educação, prioritariamente o zelo ético para com a sua formação e profissão.

Akele (2002) dá destaque especial à mediação como instauradora de uma relação diferenciada e apresenta-a como uma possibilidade de interação entre a situação imediata real e a percepção episódica da realidade, assegurando a interação real do indivíduo com a construção do processo de conhecimento. Enfatiza que o processo se dará no contexto do discurso e nas interações sociais em sala de aula, privilegiando a dialogia necessária. Assim sendo, a aprendizagem compartilhada é uma forma privilegiada de apreensão das relações impressas e expressas, ler e escrever, deixam de ser apenas ferramentas de acesso ao saber sistematizado, para se constituírem em exercícios de apropriação dos processos de elaboração mental, os quais asseguram relações, entre o sistema de ligações e as relações e significações mediadas pelo professor.

Nesse sentido, Zeichner (2013) reitera que deveríamos buscar em um sistema de responsabilização por meio da formação de professores, uma leitura profunda e precisa da qualidade da formação dos professores que os cursos referendam ao estado

quando da certificação inicial bem como um sistema que contribui para o contínuo aperfeiçoamento dos cursos de formação. O autor defende ainda a criação de novos “espaços híbridos” na formação universitária de professores, por meio dos quais o conhecimento acadêmico, o da escola e o da comunidade se relacionam de maneira menos hierárquica e acidental, tendo em vista apoiar em *continuum* o aprendizado do professor. Destaca ainda que alcançar objetivos comuns requer que os profissionais cruzem as fronteiras institucionais, pessoais e profissionais, combinando os recursos necessários, normas e valores de seus respectivos ambientes dentro das novas soluções híbridas. Isso não significa aligeirar, suprimir e, muito menos, desrespeitar o estatuto ético, demandado para uma profissão tal como a docência!

Nesse sentido, o compromisso ético assumido com o desenvolvimento da escrita, emerge no Programa, como tarefa formativa, que possibilita aos estudantes em formação, na parceria com o professor universitário e o professor da Educação Básica um exercício de libertação das amarras de uma prática escolar que se serviu da escrita para copiar o que os outros produzem.

a) A escrita e os registros no diário de bordo: da reflexão sobre a prática, para o anúncio de novas práticas

De acordo com os compromissos formativos inerentes ao PIBID, ancoramos a demanda do registro e da reflexão teórico-prática subsidiada pelos diários de bordo, como instrumentos formativos, assumindo a aprendizagem compartilhada como uma forma privilegiada de apreensão das relações impressas e expressas. Para Da Ros (2002), o ler e escrever deixam de ser apenas ferramentas de acesso ao saber sistematizado, para se constituírem em exercícios de apropriação dos processos de elaboração mental, os quais asseguram relações, entre o sistema e as relações e significações mediadas pelo professor.

Na mesma perspectiva, Souza (2002) destaca que na constituição de desejo de escrever comunicando o ler, comunicando-se consigo mesmo e com os outros, reside o desafio que perpassa essa contribuição, o qual ancora-se na necessidade de ativarmos a formação de leitores e escritores, formadores de opinião, protagonistas, comprometidos com as novas e urgentes demandas sociais, legitimadores de valores, redimensionados e ou construídos coletivamente. Embora, defendamos o respeitar a história, a trajetória e a herança cultural da qual somos e nos tornamos tributários, a escola, precisa contribuir para que o aluno se sinta sujeito desse processo, propiciando-lhes oportunidades para pensar, buscar soluções. Nesse recorte formativo reside a ênfase e os compromissos éticos do PIBID, apreender a docência a partir dos lugares onde ocorre e se efetiva o processo de formação desejável para a atualidade: na universidade e na escola.

Tendo em vista os compromissos anunciados, damos prioridade ao exercício sistemático da escrita registrando o ocorrido, refletindo teoricamente os fatos e acontecimentos, privilegiando o respeito ao saber do outro e as possibilidades que dele emanam. Nessa relação, obtivemos a parceria do Programa de Educação Tutorial Letras/Pedagogia, na realização de oficinas de escrita acadêmica, o que contribuiu substancialmente para a qualificação dos exercícios cotidianos, impactando na qualidade acadêmica dos estudantes.

b) Influências profissionais e as práticas pedagógicas acompanhadas (assistidas)

Nada, nem ninguém, se constitui no que é, sem ter parâmetros de hominização, humanização, postura profissional, referências de ser e de se fazer gente. Imersos em tecnologias digitais a Era *cyber* vem refazendo o formar, o ver, o pensar e o estar no mundo. No entanto, a justa medida de Platão emerge

como necessidade, na constituição de princípios éticos! Na era das tecnologias digitais, precisamos mais do que nunca olhar nos olhos, dialogar, escrever, ter o dizer, recolocando os processos formativos, tanto para os estudantes dos diferentes níveis de ensino quanto para os seus professores bem como para os diferentes segmentos da sociedade civil.

Bianchetti (2002) em um de seus artigos, em obra por ele organizada, apresenta o, escrever uma das armas⁵ do professor, afirma que todos os homens são intelectuais. Contudo faz uma ressalva aos intelectuais públicos, focando o eclipse desses, em relação à sua pouca participação na e com a escrita. Evidencia que esse espaço precisa ser ocupado e que para isso é preciso ler. Apresenta a leitura, como pré-condição para o escrever. Outro aspecto apresentado pelo autor tem a ver com as práticas da leitura e da escrita, visto serem para ele, essas “ginásticas do intelecto”. Às contribuições e às reflexões do autor acrescentamos algumas problematizações: o que os intelectuais têm efetivamente feito para que os professores iniciantes; ingressantes na alfabetização na Educação Básica, nos cursos de graduação, para que esses desenvolvam essa ginástica intelectual? Que alcance, seus estudos têm possibilitado? Essas problematizações nos aproximam da escola, contribuindo na identificação dos referenciais cancelados pelo PIBID.

A problematização em destaque faz um chamamento a todos os intelectuais envolvidos nos processos educativos, em atenção às novas e constantes exigências presentes nos percursos formativos, trajetórias marcadas pelas mudanças, desafios e interlocuções efetuadas nos diferentes contextos educacionais. Se atentarmos para os processos de alfabetização e de letramento, conceitualmente e politicamente referenciados, facilmente

⁵ Arma, como ferramenta formativa, expondo e dispondo seus jeitos de ser e fazer, possibilitando reflexões.

percebemos a superficialidade com que acontecem. E particularmente a hegemonia das práticas tradicionais, referenciadas pelas clássicas cartilhas e livros didáticos, em detrimento das práticas e referenciais culturais que tipificam as realidades vividas pelas crianças, cujos textos e contextos são altamente formadores. O que temos são práticas tradicionais de ensino de leitura e escrita, distantes da vida e da realidade dos sujeitos aprendentes. O que fazer pode estar no nosso alcance!

A tentativa de superação dessas e outras contradições são exercícios que decorrem de diagnósticos e de cartografias das salas de aula e suas peculiaridades, assumidas como campo de estudo, reflexão e proposição. A realidade da sala de aula, a atuação do professor, os recursos e materiais disponíveis, dentre outros. De posse dos dados evidenciados, vem a tomada de decisão: os compromissos éticos assumidos coletivamente. Reconhecida a diversidade; ações teórico metodológicas, coerentes com os diferentes jeitos de aprender, com os diferentes níveis de aprendizagem, atividades individuais, coletivas em pequenos grupos, concebemos perspectivas de ensinar as quais possam contribuir para acolher as crianças reais que temos em sala de aula. O processo educativo na sala de aula é responsabilidade coletiva, o professor, seja ela unidocente ou não, precisa ser acolhido, ajudado, sem ser apenas corresponsabilizado pelos sucessos e ou fracassos que por ventura ali ocorrem e ou possam vir a ocorrer.

O diálogo sucessivo e próximo com os professores supervisores como coformadores, em encontros sistemáticos, em encontros na sala de aula e na escola e em encontros na universidade, demanda aportes teórico-práticos por parte de todos os envolvidos na devolutiva das observações e dos estudos realizados para subsidiar as demandas efetuadas pelos docentes e pelos discentes. O argumento de que a escola e a sala de aula continuam iguais, trata-se de ledô engano! “A sala de aula mudou e muito!”⁶

⁶ Fala de estudante pibidiano, ante a postura, a fala e as atitudes das crianças na sala de aula.

O monitoramento do planejado e do executado tem se constituído num exercício semanal. A constatação da necessidade de replanejamento e que essa prática venha, pois, a contribuir com o processo de aprendizagem das crianças/estudantes dos Anos Iniciais. O não planejamento a não sistematização e reflexão do fazer docente tem impactado na disponibilidade, na participação e na colaboração dos estudantes em sala de aula.

A leitura dos diários de bordo tem subsidiado a compreensão do movimento e da relação teoria e prática na sala de aula, evidenciando a dinâmica dos processos educativos e os desafios diários na sala de aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Ao nos ocuparmos com a iniciação à docência – escolas e universidade, particularmente, por meio dos cursos de licenciatura –, passamos a nos ocupar das especificidades de uma profissão que vem carecendo de incentivos, no que se refere à adesão e à permanência, diante da solidão que os professores reclamam. Dados os desafios circunstanciais que a cercam a profissão docente na contemporaneidade, como: a desvalorização social da profissão do professor, a perda da autoridade social, os percalços da carreira, as contradições/formativas nutridas pelo aligeiramento, pela privatização dentre outros desafios contemporâneos, são indicadores de que o compromisso público, nunca se fez tão necessário, tendo em vista a qualidade de ensino desejada, não apenas para fazer frente às estatísticas de aprendizagem.

Há de se destacar que são variados e consistentes os argumentos em favor de processos de iniciação à docência enquanto um componente imprescindível tanto da quanto para a formação inicial e continuada, tendo em vista a prática docente e os processos formativos demandados para o professor da Educação Básica.

Dentre eles, destacamos o uso e a efetividade da tecnologia da escrita, como uma das máximas invenções da humanidade a qual nos permite dialogar com o escritor, no tempo e espaço de produção, aprendendo a escrever, o que, de acordo com Paulo Freire, são atos culturais, apresentados como elementos essenciais no processo de produção/construção do conhecimento.

Dentre as particularidades desse processo formativo, trazemos a ação colaborativa, o trabalho coletivo, a autonomia intelectual, a atitude investigativa como exercícios em construção junto aos interlocutores: professores universitários, professores supervisores e estudantes do curso envolvidos no projeto em estudo. E que, o PIBID, enquanto política de formação inicial para a docência, por meio de seus diferentes exercícios de aproximação com a carreira docente, vem possibilitando conhecer as particularidades e os meandros dessa profissão; as alegrias e as frustrações dos profissionais e sua carreira como docente, as possibilidades e as contradições que circunscrevem a profissão docente, na sala de aula, nos corredores da escola, na própria escola, na biblioteca, no laboratório, na rua, enfim onde a docência se materializa.

Merece destaque também *a reflexão crítica*, que decorre sobre e a partir das vivências de estudantes e professores da Educação Básica, o que muitas vezes põe em cheque os saberes acadêmicos produzidos como verdades no âmbito da academia, em decorrência do distanciamento escola/comunidade/universidade. Novos e diários desafios e possibilidades (re)definem as relações e as práticas docentes dadas às novas e diversas possibilidades de aprendizagem e, por extensão, de ensino identificado no âmbito do aprender e do ensinar para os diferentes sujeitos.

Outro aspecto que advém desse Programa é a *potencialização da relação universidade escola pelo movimento formativo: inicial e continuado*, pela relação teoria e prática, pelos estudos sistemáticos entre supervisores, coordenadores e bolsistas de Iniciação à docência na universidade e na escola. Isso obviamente,

não se trata de um processo tranquilo, há tensionamento(s), há embates, há acolhimentos, acordos e discordâncias, trata-se de processo de formação acadêmico-profissional.

Dentre os múltiplos desafios circunscritos para essa política pública no decorrer da sua existência, está a formação do professor tendo em vista a cidadania plena para os pequenos/grandes cidadãos, marcados pelas mudanças curriculares, pelos movimentos e lutas da sociedade civil organizada e suas instituições formadoras incentivando a formação docente, valorizando a profissão, melhorando a qualidade da formação inicial pela integração Educação Básica e Superior. Além da inserção do estudante nas escolas com participação em experiências metodológicas de caráter inovador, tendo o professor da básica como interlocutor tendo em vista a superação da dicotomia teoria/prática. Estamos a caminho, escrever e refletir é preciso e necessário!

REFERÊNCIAS

AKELE, Dercy. A escrita numa perspectiva textual e a concepção dialética da linguagem. *In*: BIANCHETTI, Lucidio (org.). **Trama e texto**: leitura crítica e leitura criativa. 2. ed. São Paulo: Summus, 2002. p. 129-142.

BIANCHETTI, Lucidio (org.). **Trama e texto**: leitura crítica e leitura criativa. 2. ed. São Paulo: Summus, 2002. p. 185-190.

DA ROS, Silvia Zanatta. O chamado fracasso escolar e a aprendizagem da língua escrita. *In*: BIANCHETTI, Lucidio (org.). **Trama e texto**: leitura crítica e leitura criativa. 2 ed. São Paulo: Summus, 2002. p. 143-164.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança. Lisboa: Porto, 1999.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Pesquisadores Bernardete A. Gatti, Marli E. D. A. André, Nelson A. S. Gimenes e Laurizete Ferragut. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto Alegre: Porto, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Hulda Cyrelli de. Produção textual: ação solitária ou solidária. *In*: BIANCHETTI, Lucidio (org.). **Trama e texto**: leitura crítica e leitura criativa. 2. ed. São Paulo: Summus, 2002. p.165-176.

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 (ANPED)**, n. 13, p. 5–24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2004.

TEMÓTEO, Antônia Sueli da Silva Gomes; SILVA, Cláudia Alves da. O Pibid como política pública de formação docente: discutindo resultados exitosos. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 108-121, dez. 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche. Formação em pesquisa: a alternativa de caminhar em grupo. *In*: CAVALCANTE, Maria Marina Dias; NUNES, João Batista Carvalho de (org.). **Pesquisa em educação na UECE**: um caminho em construção. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002. p. 17-32.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

[**VOLTA AO SUMÁRIO**]

|||||

*Caroline Zanoto*⁶

⁶ Mestre em Química. Professora substituta Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) colaboradora do Subprojeto PIBID Química (*Campus Realeza/PR*). Contato: caroline.ztto@gmail.com

RESUMO

O presente capítulo tem por intenção publicizar as experiências vividas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nos *Campi* de Cerro Largo/RS e Realeza/PR da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). A temática escolhida coletivamente no intuito de dialogarmos é o (des)interesse dos estudantes tanto da escola quanto da universidade frente aos processos de ensinar e de aprender determinados conteúdos estruturantes pertencentes às Ciências, especialmente, Química. Isso tem potencializado algumas ações coletivas nossas “enquanto/como” professores tanto da escola quanto da universidade no sentido de compreendermos as formas, os modos, os tempos e os espaços desse processo educativo diante do momento que estamos vivendo na sociedade contemporânea. Por isso, argumenta em favor da linguagem em todas as suas formas, da interação entre a escola e a universidade, de um processo de formação que é coletivo, da investigação-ação-formação, do educar pela pesquisa e da formação acadêmico-profissional. A docência, num espaço coletivo de formação, tem se mostrado um caminho para a qualificação da formação dos professores (inicial ou continuada) e para o ensino em contexto escolar.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Química. Interação Escola e Universidade.

INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO

O foco do presente capítulo consiste em dialogar acerca da necessidade de uma reflexão sobre o (des)interesse do ensinar e aprender Ciências/Química apontando a Iniciação à docência como espaço formativo que promova a (re)significação dos processos educativos pela interação universidade-escola. Tal diálogo decorre das atividades experienciadas no grupo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Química da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) que já tem um histórico de atividades junto ao Programa, mas de modo especial, o que apresentamos está relacionado às experiências vinculadas

ao edital Capes, de agosto de 2018. De acordo com o edital, os licenciandos vinculados ao Programa deverão estar matriculados na primeira metade do curso visando a estimular desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica.

Nesse sentido, acenamos à experiência docente como principal aspecto que pode contribuir para motivar o licenciando nessa etapa formativa e, com isso, contribuir para qualificar a formação docente. Assim, compreendemos com Larossa (2002) a experiência como algo que nos toca, que nos acontece, que nos tomba, ou seja, nos diálogos e escritas desenvolvidas foi possível identificarmos o (des)interesse pelo aprender Ciências/Química e a necessária motivação para isso, tanto em contexto escolar como na formação de professores.

Acreditando que um dos caminhos para qualificar o processo de aprender e ensinar seja a qualificação dos espaços formativos dos professores, sejam eles em formação inicial e/ou continuada, apresentamos uma reflexão sobre as nossas crenças e apostas junto ao ensino e a formação de professores, destacando algumas das atividades que estão sendo desenvolvidas e que se relacionam com a promoção da alfabetização científica num movimento de investigação-ação-formação (ALARCÃO, 2010) pela via da pesquisa. O grupo, do qual referimos, está constituído por dois núcleos, um com atividade no município de Cerro Largo/RS⁷ que conta com três professores supervisores, professores de

⁷ Ana Lires Oliveira Da Silva, Andriéli Hoffmann dos Santos, Beatriz Soquetta Vedooto, Bianca Oliveira Konzen, Eduarda Kreutz, Eduarda Patan, Gabrielle dos Santos Leite, Izabel Waszkiewics, Jonathan Grützmann Fin, Juliane Oliveira dos Santos, Larissa Fátima Drebes, Larissa Freitas Carloto, Leticia Gabrielhi Rocha, Lisangela Terezinha Cambimba, Lucas Eliezer Perin Diniz, Lucas Moraes Brum, Luzilene Rito dos Santos, Maryellen da Rocha Rosa, Morgana Maciel Oliveira, Rafaela Bieger Muenchen, Sabrina Hoffmann, Thalia Brum, Vitor Ferreira Italiano, Daniéli Vitória Goetz Pauli, Eloisa Langer Martiny, Márcia dos Santos da Silva, Giordani Miguel Schnorr (licenciandas e licenciandos) Cristia-

escolas da rede estadual e 27 licenciandos, sendo 24 bolsistas e três voluntários, alunos do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), duas professoras da UFFS, uma atua como colaboradora e outra como coordenadora. E, outro núcleo⁸ com atividades no município de Realeza/PR, que também conta com três colegas professores supervisores das escolas da Educação Básica e 23 bolsistas do curso de Licenciatura em Química bem como colegas colaboradores no processo formativo para além do professor coordenador.

Nesse espaço formativo, buscamos desenvolver ações e reflexões que possibilitem uma compreensão mais qualificada acerca do ensinar e aprender Química por meio de iniciativas, que contemplam estudos de práticas pedagógicas, compreensões sobre a especificidade da formação docente, estudos do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), imersão no contexto escolar com a participação efetiva das licenciandas e dos licenciandos na escola, por meio do acompanhamento de atividades, de planejamentos e com o desenvolvimento de práticas de ensino. Todos esses momentos formativos estão sendo acompanhados

no Rodeski Pires (Escola Estadual de Educação Básica Eugênio Frantz – Cerro Largo/RS), Elisandra Giordani de Menezes (Escola Estadual de Educação Básica Eugênio Frantz – Cerro Largo/RS), Tatiana Roberta Fröhlich Venzke (Escola Estadual Dr. Otto Flach – Cerro Largo/RS).

⁸ Adrieli Bin, Amanda Regina Fraga de Andrade, Daniel Luiz Paz, Daniela Steinheuser Schiochet, Diego Gabriel de Oliveira, Edilvania Bernardi, Ezequiel Arruda de Alcantara, Fabiana Maria Antunes Rech, Geovane Felipe Padilha, Julia Natalia Gradaschi, Laura Darif Turra, Luan Mohler, Luana Ferrandin Magedanz, Lucas Rodrigues da Silva, Luciano Kellner, Taislaine de Souza Beltrame, Jenifer Maiara da Silva, Alessandro da Silva dos Santos, Jenifer Maiara da Silva, Alessandro da Silva dos Santos, Aline Chaves de Oliveira, Gabriel Barbacovi, Pablo José dos Anjos, Jean Barcelos (licenciandas e licenciandos), Loizete Aparecida Maria Andrade Zabot (Colégio Estadual João Paulo II – Realeza/PR), Rosane Aparecida Bettin Baldissera (Colégio Estadual Guilherme de Almeida – Santa Izel do Oeste/PR), Márcio Denis Cardoso (Colégio Estadual Doze de Novembro – Realeza/PR).

por um processo de escrita, de leitura e de diálogo numa perspectiva da pesquisa (DEMO, 1998; MALDANER, 2000; GALIAZZI, 2003; MORAES, RAMOS; GALIAZZI, 2004). Com isso, visamos à publicização e à sistematização das atividades das experiências vivenciadas num movimento que se caracteriza como de investigação-ação-formação.

De modo especial, nossa atenção no presente capítulo está para alguns aspectos que indiciam o (des)interesse pelo ensinar e aprender e indicamos a iniciação à docência pela via da alfabetização científica como um caminho para qualificar esse processo. Para isso apontamos em nossa escrita dois aspectos: 1) a iniciação à docência como modo de qualificar a formação inicial e, 2) a iniciação à docência como modo de qualificar o ensino de Química em contexto escolar. Assim, na sequência passamos a discorrer os aspectos que conduziram nosso olhar às ações do PIBID Química realizadas no *Campus Cerro Largo/RS* e no *Campus Realeza/PR*.

A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA COMO MODO DE QUALIFICAR A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

“[...] quando adentrei em sala de aula, fiquei muito feliz, pelo fato de não ser mais uma aluna do Ensino Médio, mas como uma futura professora de química [...] quero que fique gravado em minha memória como um dia que simboliza o início de um ciclo cheio de aprendizado e crescimento.”
(Excerto do diário de bordo de uma licencianda no seu primeiro contato com a escola).

A escolha por iniciar esta parte da escrita trazendo um o excerto da escrita de um diário de bordo de uma bolsista está relacionada às contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ao início do processo de constituição docente. Estar em sala de aula em outra posição, de acordo

com a bolsista, possibilitou-lhe compreender o papel de um professor e, com isso, reconhecer a importância da sua formação de tal maneira que expressa o desejo de guardar na memória o registro desse momento. As possibilidades de qualificar a formação do futuro professor de Química por meio do PIBID são inúmeras e têm sido apresentadas em pesquisas realizadas ao longo dos últimos anos (DINIZ-PEREIRA, 2008; AMARAL, 2012).

Com essas perspectivas, compreendemos que a inserção do licenciando no espaço educacional, o estudo acerca da constituição docente, a elaboração e os estudos de práticas pedagógicas alicerçadas com o Educar pela Pesquisa se constituem como caminhos para qualificar a formação de professores e a Educação Química, ou seja, é um “ciclo cheio de aprendizado e crescimento”. Ainda, a inserção do licenciando no contexto escolar está em coerência do que é apontado por Guimarães (2014, p. 5) na apresentação do livro *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*, “[...] os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira”.

O mesmo autor (2014, p. 5) aponta que “[...] a ação dos licenciandos e de seus orientadores têm o potencial de elevar a qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras”. A potencialidade do PIBID no processo de formação de professores que integra licenciandos, professores da escola da Educação Básica e professores da universidade é apontado por Diniz-Pereira (2008) como formação acadêmico-profissional que proporciona a ampliação e a qualificação dos laços da universidade com a escola e a comunidade.

E, oportuniza a (re)construção e (re)significação das teorias e paradigmas acerca das competências concernentes ao processo educativo. Isso vem ao encontro da perspectiva histórico

cultural (VIGOTSKI, 2009) de constituição do sujeito. No caso do professor, por exemplo, os processos de ensinar e de aprender, as metodologias, a inclusão, a avaliação, o currículo, as políticas públicas de investimento na Educação, a gestão escolar, os conteúdos (conceituais, atitudinais, procedimentais, éticos, morais, religiosos, políticos, econômicos, culturais, sociais etc.), dentre outros tantos aspectos que são essenciais e que são necessários de serem contemplados na iniciação à docência.

Num direcionamento que proporciona compreender o contexto escolar como o lócus da atuação profissional (NÓVOA, 2009) e como modo de iniciação à docência caracterizando-se num espaço-tempo de produção de conhecimentos e saberes. **É nisso que consiste o registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação, estes podem ser considerados, segundo** Nóvoa (2009), elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação.

Daí ressaltamos a importância das múltiplas interações do compartilhamento de experiências a serem vivenciadas, das escritas, diálogos e leituras que são constantemente realizadas seja por meio do diário de bordo, *portfólios* ou *webfólios* etc. Alarcão (2010, p. 49) aponta que, em tal movimento formativo, encontramos um triplo diálogo: “[...] um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação.”, tal movimento contribui para a autonomia dos participantes.

Acreditamos que é na multiplicidade, na partilha entre pares, nas vivências e experiências em contexto escolar e no estudo do referencial teórico integrando-o com a prática que é possível um avanço nas concepções do que é ser professor e do que é ensinar e aprender, construindo dessa forma a identidade docente. Os espaços formativos que são possíveis de serem vivenciados no PIBID promovem o diálogo compartilhado da prática e permitem aos professores, em diferentes estágios de formação, um

processo de reflexão na e sobre a ação ressignificando a sua prática e a compreensão acerca do ser professor. Assim, apostamos num acompanhamento constante pela escrita, leitura e diálogos pela via do Educar pela Pesquisa e da investigação-ação-formação em contextos práticos, em práticas baseadas na realidade no contexto da sala de aula que, pela vivência mediada teoricamente se tornam experiências (LAROSSA, 2002).

Em seus estudos sobre a formação de professores no Brasil, Gatti e Barreto (2009) apontam que um dos graves problemas dos cursos de licenciaturas é a distância que existe entre os conteúdos trabalhados na universidade e a realidade da escola de Educação Básica. Assim quando o licenciando conclui o curso e vai trabalhar na escola pública, há um “choque de realidade” e esse se sente despreparado para enfrentar o cotidiano escolar. Nesse aspecto, o PIBID é uma política pública que de fato insere o licenciando(a) nas instituições de ensino, estimulando o estudante a refletir, desde o início, sobre os desafios da escola e formas criadoras e criativas de superá-los. Nessa mesma direção estão as Diretrizes Nacionais Curriculares para Formação Inicial em Nível Superior e Formação Continuada de Professores n. 2, de 2015, no inciso VII do Artigo 8º afirma que os egressos devem ter condições para:

Identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras [...] (BRASIL, 2015).

Além disso, salientamos a importância de aproximar cada vez mais os licenciandos e professores no chão da escola. Como Nóvoa (2009, p. 16) pontua, “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão [...] quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na forma-

ção dos seus colegas”. E para que isso seja possível, a comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores precisam se tornar mais permeáveis e imbricadas.

O que queremos dizer é que essa cultura profissional, apontada por Nóvoa (2009, p. 30), consiste que “Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”.

Dessa forma, acreditamos que com o PIBID essa aproximação é facilitada e pode atuar como um grande alicerce para mudanças significativas, que não atuem em situações pontuais apenas, mas que configure um processo efetivo de formação na ação docente e no trabalho escolar. Tais prerrogativas são identificadas nos questionários⁹ respondidos pelos licenciandos. Ao descreverem sobre a sua participação no PIBID, entre outros, apontaram que:

“No PIBID temos a oportunidade de entrar em sala de aula”; “vou me acostumando a falar em público”; “estou aprendendo a ser professor(a)”; “o que me motiva a participar do PIBID é a formação reflexiva [...] as palestras, as leituras, os encontros de formação”; “gosto do coletivo, de ter um grupo de amigos”; “escrever sobre a prática.” (Recortes da escrita dos licenciandos nos questionários de acompanhamento do Programa).

Destacamos de modo especial o reconhecimento da especificidade da docência, o licenciando ao mencionar “*estou aprendendo a ser professor*” retrata entre outros, as particularidades do profissional, da constituição docente, ou seja, ninguém nasce sendo professor, mas é necessário aprender a ser. Nessa direção, vale ressaltar os estudos de Shulman (1986) que apontam co-

⁹ Os questionários consistem num movimento sistemático de acompanhamento do Programa.

nhcimentos e saberes do profissional professor para além do conteúdo específico, mas que requerem tanto um conhecimento pedagógico geral e do conteúdo um conhecimento mais amplo sobre o processo de ensinar e aprender e sobre o contexto escolar. Nesse movimento de formação os nossos licenciandos aprendem coletivamente com os nossos colegas professores das escolas da Educação Básica e conosco a serem professores, isto é, um processo de formação de professores que ocorre no seu espaço profissional. Daí a necessidade de oportunizar de forma qualificada o aprender a ser professor. E, um modo para isso, é otimizar no decorrer da formação inicial a articulação entre a escola da Educação Básica e a Universidade num movimento que oportunize ao licenciando “*entrar em sala de aula*”, num processo de “*formação reflexiva*” que promova o “*escrever sobre a prática*”.

Buscamos no PIBID qualificar a compreensão acerca das especificidades da docência por meio do reconhecimento do contexto real de ensino e pela via da escrita e da leitura reflexiva. Nóvoa (1995) ao considerar a formação de professores aponta que o conhecimento essencial de um professor é construído na escola, por meio da experiência e da reflexão sobre a experiência, e aponta que:

[...] a formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. Neste sentido, a dinamização de dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão. (NÓVOA, 1995, p. 28).

Com isso, reforçamos a importância do Programa de iniciação à docência como espaço formativo que possibilita a inserção dos professores em formação inicial em contexto escolar. E, de modo especial, destacamos as escritas reflexivas como possibili-

dade de investigação na e sobre a prática. Com isso, aliado à prática de escrita, realizamos encontros de “leituras”, de “palestras” visando a qualificar a relação teoria e prática e a compreensão acerca do ser professor, especialmente, no que tange ao ensinar e ao aprender Química. Segue um diálogo acerca das contribuições do PIBID frente ao processo de ensinar Química em contexto escolar.

A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA COMO MODO DE QUALIFICAR O ENSINO DE QUÍMICA EM CONTEXTO ESCOLAR

Ao considerarmos o ensino de Química, apontamos a necessidade de superar a visão simplista de Química, ou ainda, de despertar o interesse dos estudantes do Ensino Médio para essa área do conhecimento e, possibilitar a significação dos conteúdos diversos que, especialmente, contribuam na potencialidade da humanização. Para isso é necessário que as licenciandas e os licenciandos, na condição de professores em formação inicial, consigam fazer uma leitura atenta, densa e intensa do mundo sob os olhares dos processos físicos, químicos, biológicos, bioquímicos, sociais, históricos, culturais, políticos, econômicos etc. E, nesse ínterim, a linguagem em toda a sua complexidade é um aspecto importante no sentido de construir e reconstruir as teorias e os paradigmas acerca da nossa constituição enquanto/como professores, ou seja, a linguagem nos constitui como seres humanos *Homo sapiens sapiens*.

Por isso, no momento que escrevemos, lemos e dialogamos acerca das nossas incertezas, inquietudes, alegrias e encantamentos a respeito da nossa constituição enquanto/como professores estamos produzindo currículo, além de estarmos construindo a nossa identidade docente. Afinal de contas no que acreditamos? De que maneira conseguimos estreitar o distanciamento entre a teoria e a prática? Quais teorias sustentam a nossa prática

pedagógica? Que epistemologias produzimos no espaço-tempo da sala de aula de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental e em Química no Ensino Médio? Que conteúdos escolhemos no momento que organizamos o planejamento da nossa sala de aula tanto na escola quanto na universidade? O quanto escrevemos e lemos por amorosidade? O quanto potencializamos na nossa sala de aula os processos de escrever, de ler e de dialogar? De que maneira compreendemos o papel social, histórico, cultural, político e intelectual da nossa profissão na sociedade contemporânea? Enfim, poderíamos elencar muitas outras perguntas que sustentam argumentos importantes no sentido de compreendermos com mais complexidade a nossa constituição enquanto/como professores [...] contudo, no intuito de elencarmos algumas “respostas” a esses e outros tantos questionamentos precisamos entender a importância de nos constituirmos professores pesquisadores. Isto é, pesquisarmos aquilo que fazemos na nossa sala de aula nessa interação entre a escola, a universidade e a comunidade.

Os estudos e os estímulos à inovação, à criatividade, à inventividade, à inclusão, à ética profissional e à interação dos pares são vistos como precursores das ações propostas. Daí a importância dos planejamentos coletivos que são desenvolvidos nos grupos de pesquisa, dos processos de escrita e de leitura, dos momentos de pesquisa acerca da própria prática pedagógica, das incertezas, das inquietudes, das alegrias e dos encantamentos com o processo formativo. O coletivo, também é destaque nas escritas dos licenciandos:

“[...] estou adorando voltar para a escola, o pessoal que compartilha o turno comigo, e com a professora supervisora, são muito legais trocamos ideias e realizamos os planejamentos juntos.” (Diário de bordo de uma bolsista).

Ainda, ressaltamos a importância da inserção do PIBID Química no contexto da Educação Básica enquanto espaço de

construção de estratégias de ensino que buscam qualificar o processo de aprender em sala de aula, conforme apresentado no excerto do diário citado. Os licenciandos, em colaboração com os professores supervisores, realizam planejamentos de atividades inovadoras a serem realizadas em sala de aula, tendo como foco o desenvolvimento da alfabetização científica. Assim, contribuem de forma direta com o aprender dos conceitos químicos e, também, com o interesse dos estudantes.

Nessa direção, podemos trazer o que Morin (2001) fala sobre Educação, salientando que “[...] deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão.” (MORIN, 2001, p. 65). É nessa via de mão dupla que a alfabetização científica pode atuar como eixo norteador na prática docente. A alfabetização científica vai muito além de um mero repertório de conteúdos que devem ser aprendidos pelos alunos, mais do que isso é uma nova forma de relacionar-se com o mundo e com os fatos da vida cotidiana de uma forma sempre questionadora, problematizadora e inquieta que desperta novas descobertas e também novas perguntas diante do mundo e dos fenômenos naturais. Os fatos da natureza não apartados da vida social, política, econômica, cultural e outras, mas estão intimamente relacionados. Apresentar essa relação complexa e dinâmica dos conhecimentos é sem dúvida é um grande desafio para professores, licenciandos e alunos da Educação Básica, por isso a importância do trabalho coletivo que é vivenciado no PIBID.

Nessa perspectiva, identificamos que o trabalho colaborativo realizado com os professores supervisores também contribui, de forma indireta, para a qualificação do ensino de Química no contexto escolar. Compreendemos que a relação de diálogo estabelecida, nos diferentes momentos formativos, entre formadores, licenciandos e professores de escola auxiliam na (re)significação da compreensão do que é o ensinar e aprender e do ser

professor. Segue um excerto pincelado da escrita do Diário de Bordo de uma das professoras supervisoras:

“[...] foi uma manhã muito interessante na qual aprendi muito sobre como o aluno aprende. Sendo assim, preciso rever a maneira como ensino, como organizo os conteúdos de como posso aprimorar e melhorar as minhas aulas, com o objetivo que os alunos aprendam mais e melhor.” (Diário de Bordo, de uma professora supervisora).

Assim, no que se refere aos professores de escola, temos observado a tomada de consciência sobre a sua prática pelo movimento de reflexão. Isso também reflete no uso de diferentes metodologias em sala de aula, fruto do envolvimento desses profissionais com o PIBID e com as múltiplas interações estabelecidas pela via da formação-investigação-ação que propomos em nossas atividades. De modo especial, destacamos que a nossa perspectiva formativa contempla a sala de aula ancorada na pesquisa, a qual, proporciona que as diversas formas de linguagem (escrita, leitura, argumentação, cinema, música, teatro, literatura, fotografia, divulgação da ciência, arte etc.) sejam exploradas num caminho a percorrer outras formas de ensinar, de aprender e de avaliar numa perspectiva mais processual, dialógica e aprendente. Os estudos e os estímulos à inovação, à criatividade, à inventividade, à inclusão, à ética profissional e à interação dos pares são vistos como precursores das ações propostas.

Daí novamente ressaltamos a importância dos planejamentos coletivos que são desenvolvidos, dos processos de escrita e de leitura, dos momentos de pesquisa acerca da própria prática pedagógica, das incertezas, das inquietudes, das alegrias e dos encantamentos com o processo formativo. Esse, por sua vez, não é algo único e homogêneo. Ninguém aprende de uma mesma forma, com os mesmos processos e metodologias. Há que se ter em conta a necessidade de uma diversidade de recursos, abordagens

e linguagens que possam de fato contribuir com uma formação mais ampla que envolva não apenas os conhecimentos técnicos e específicos, mas principalmente que saiba lidar com pessoas e suas demandas de forma sensível, acolhedora, humanizadora e ética. Como afirma Freire (1996), na condição de professores, é muito fácil não fazer quando somente nós sabemos o que de fato temos que fazer.

Portanto, enfatizamos que o PIBID se configura como um espaço de suma relevância na formação inicial dos licenciandos, possibilitando aos futuros professores a oportunidade de levantarem e refletirem sobre alguns problemas, carências e necessidades reais de ensino-aprendizagem nas escolas participantes. Para tanto, ancorados na pesquisa e na multiplicidade dos fundamentos teóricos da área de ensino de Ciências que eles possam pensar e desenvolver atividades em sala de aula capazes de mobilizar mudanças significativas para os processos de aprendizagem na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões realizadas no presente capítulo decorrem das vivências formativas que tivemos, enquanto professores coordenadores e colaboradores do PIBID, dos cursos de Licenciatura em Química dos *Campi* da UFFS de Cerro Largo/RS e de Realeza/PR. Para a escrita conduzimos nosso olhar às ações realizadas ao longo de dois semestres de inserção de licenciandos bolsistas e voluntários nas escolas, ainda o movimento formativo realizado com supervisores, professores das escolas envolvidos diretamente no Programa.

Nesse sentido, ressaltamos a importância do Programa na qualificação da formação inicial de futuros professores de Química. Ainda, as possibilidades do trabalho realizado no processo de qualificar o ensino de Química na Educação Básica. E, como

proposição para qualificar o interesse pelo ensinar e aprender química, ressaltamos a necessidade de dialogarmos coletivamente alguns aspectos, como:

- a interação entre a escola da Educação Básica, a Universidade e a Comunidade é essencialmente formativa e transformadora;
- as diversas formas de linguagem (escrita, leitura, argumentação, cinema, literatura, música, arte, teatro, etc.) potencializam novos espaços e tempos de ensinar e de aprender;
- o processo de alfabetização científica contribui na compreensão da realidade de modo mais intenso, denso e crítico;
- o (des)interesse dos estudantes nos processos educativos tem relação com aspectos que dizem respeito ao processo de formação de professores, a organização do currículo tanto na escola quanto na universidade, ao entendimento acerca dos conteúdos (pois historicamente no nosso processo de formação enquanto professores somente os conteúdos específicos, na maioria dos casos, adquirem significado), dentre outros aspectos;
- o processo de formação de professores precisa problematizar os processos de ensinar e de aprender, pois isso tem um sentido importante nos processos educativos tanto na escola quanto na universidade.

E, com isso, reiteramos a importância do fortalecimento e da publicização das atividades experienciadas nos diferentes Programas de iniciação à docência, uma vez que tais programas têm permitido o estabelecimento de um diálogo, ainda que ceivado por conflitos, entre os diferentes sujeitos da escola e da universidade propiciando um ambiente de aprendizagem, reflexão, debates com recuos e avanços como qualquer outra atividade humana. Essa é uma experiência ímpar na história da formação de professores no Brasil que de fato tem contribuído para uma nova

perspectiva de educação em os agentes do processo devem atuar ativamente no domínio dos conhecimentos e das práticas que constituem, ainda que inicialmente, os saberes do ser professor.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AMARAL, Edenia Maria Ribeiro. Avaliando contribuições para a formação docente: uma análise de atividades realizadas no PIBID Química da UFRPE. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 229-239, 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, n. 124, p. 8-12.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1998.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: Compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. *In*: ENDIPE – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS), XIV., 2008, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: [s.n.], 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela Pesquisa**: ambiente de formação de professores de Ciências. Ijuí: Unijuí, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá.
Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GUIMARÃES, Jorge Almeida. Apresentação. *In*: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** Pesquisadores Bernardete A. Gatti, Marli E. D. A., André, Nelson A. S. Gimenes e Laurizete Ferragu. São Paulo: FCC, 2014.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28; 168-169, jan./fev./mar./abr. 2002.

MALDANER, Otávio Aloísio. **A formação inicial e continuada de professores de Química:** professores/pesquisadores. Ijuí: Unijuí, 2000.

MORAES, Roque; RAMOS, Maurivan Güntzel; GALIAZZI, Maria do Carmo. A epistemologia do aprender no educar pela pesquisa em Ciências: alguns pressupostos teóricos. *In*: MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo (org.). **Educação em Ciências:** produção de currículos e formação de professores. Ijuí: Unijuí, 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995. p. 13-33.

NÓVOA, António. **Professores – Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, [s.l.], v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986. Disponível em: http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf. Acesso em: 12 maio 2015.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

[**VOLTA AO SUMÁRIO**]

Ao concorrer e ter a aprovação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para executar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), por meio do seu Projeto Institucional, busca “inserir os acadêmicos bolsistas nas escolas da rede pública municipal e estadual nos três Estados da região Sul, com vistas a elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação dos professores, inserindo os bolsistas no cotidiano das escolas e promovendo a integração entre a educação superior e educação básica, bem como fortalecer a escola pública como espaço legítimo de formação de professores, tendo como fio condutor a BNCC, DCN, PPCs dos cursos de licenciatura da UFFS e a política institucional de formação de professores (Resolução N° 2/CONSUNI-CGAE/UFFS/2017)”. A integração ocorre a partir da intencionalidade prevista nos subprojetos e nos núcleos das licenciaturas que compõem o projeto da UFFS e que ressaltam o objetivo de sensibilizar para o trabalho docente, articulando teoria e prática necessárias à sua formação, buscando a elevação da qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura da UFFS e na aproximação dos licenciandos ao território escolar e às vivências de seu cotidiano. Essa experiência proporciona oportunidades de fortalecimento da identidade docente e do pertencimento à realidade escolar, a partir da participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. A nosso ver, este processo possibilita uma formação humana integral dentro do percurso formativo nos cursos de licenciaturas da UFFS, contribuindo, assim, para a construção de sua identidade e unidade *multi-campi*, respeitando as especificidades locais e das áreas do conhecimento.

Neste contexto, o livro “**O PIBID no percurso formativo: relatos de diferentes experiências**” apresenta um pouco do trabalho que vem sendo realizado pelos subprojetos e núcleos das licenciaturas que fazem parte do Projeto Institucional do PIBID na Universidade Federal da Fronteira Sul, no intuito de evidenciar a preocupação com a melhoria na qualidade da educação como um todo integrado.