

Vivências e construção do saber

PIBID

orgs.

Catarina André Hand
Daniele de Oliveira Garcia
Maria Regina Vannucchi Leme
Vania Regina Boschetti



Vivências e construção do saber

PIBID

Reitor: Rogério Augusto Profeta

Pró-Reitoria de Graduação e Assuntos Estudantis – Prograd: Fernando de Sá Del Fiol

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Inovação – Propein: José Martins de Oliveira Jr.

Direção Editorial: Rafael Ângelo Bunhi Pinto

Editoras Assistentes: Silmara Pereira da Silva Martins; Vilma Franzoni

Conselho Editorial

Adilson Rocha

Daniel Bertoli Gonçalves

Denise Lemos Gomes Luz

Filipe Moreira Vasconcelos

José Ferreira Neto

José Martins de Oliveira Junior

Marcos Vinicius Chaud

Maria Ogécia Drigo

Rafael Ângelo Bunhi Pinto

Editora da Universidade de Sorocaba - Eduniso

Biblioteca "Aluísio de Almeida"

Rodovia Raposo Tavares KM 92,5

18023-000 – Jardim Novo Eldorado

Sorocaba | SP | Brasil

Fone: 15 – 21017018

E-mail: eduniso@uniso.br

Site: <https://editora.uniso.br>

Vivências e construção do saber

PIBID

orgs.

Catarina André Hand
Daniele de Oliveira Garcia
Maria Regina Vannucchi Leme
Vania Regina Boschetti

Sorocaba / SP
Eduniso
2023

PIBID – Vivências e construção do saber

© 2023

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

As experiências e relatos dos participantes no 3ª. E_PIBID – Encontro do Programa Institucional de Iniciação à Docência, submetidos para publicação, são de total e exclusiva responsabilidade de seus autores, que mantêm os respectivos direitos autorais, mas atribuem o direito da primeira publicação para a Editora da Universidade de Sorocaba (Eduniso). Os autores são responsáveis pela revisão dos respectivos textos e por quaisquer violações a direitos autorais (ou outros direitos) de terceiros.

Ficha técnica

Capa, projeto gráfico e diagramação: Eliezer Silva Proença

Normalização: Vilma Franzoni

Produção Editorial: Silmara Pereira da Silva Martins

Revisão de Português: Catarina André Hand

Ficha Catalográfica

P647 PIBID : vivências e construção do saber / organização Catarina André Hand, Daniele de Oliveira Garcia, Maria Regina Vannucchi Leme, Vania Regina Boschetti. – Sorocaba, SP: Eduniso, 2023.
235p.

e-ISBN: 978-65-89550-19-8

1. Programa de residência pedagógica. 2. Professores – Formação.
I. Hand, Catarina André. II. Garcia, Daniele de Oliveira. III. Leme, Maria Regina Vannucchi. IV. Boschetti, Vania Regina.

Elaborada por Vilma Franzoni – CRB 8/4485

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|-----------|
| | APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), no período de setembro de 2022 a fevereiro de 2024. | |
| | Profa. Ma. Catarina Hand | 10 |
| 1 | PIBID: RELAÇÕES PEDAGÓGICAS NA COMPREENSÃO DOS OUTROS | |
| | Profa. Dra. Vania Regina Boschetti | 19 |
| 1.1 | E.M. “Dr. Achilles de Almeida” | 35 |
| 1.1.1 | O programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) como vivência pedagógica: um olhar a partir da pedagogia histórico-crítica. | |
| | Profa. Ma. Katlin Cristina de Castilho | 35 |
| 1.1.2 | Alfabetização: aprendizagem através do lúdico Catherine Zita, Maiara Monteiro Camacho e Franciele Melina Monteiro Camacho | 50 |
| 1.1.3 | Experiências no cotidiano da escola Cintia Antunes da Silva | 53 |
| 1.1.4 | Experiências e vivências do PIBID Aline Cristina Góes de Camacho e Natália Aparecida da Silva | 57 |
| 1.1.5 | O PIBID e a alfabetização Giulia Anjos Belato | 62 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 1.2 | E. E. “Dr. João Machado de Araújo” | 64 |
| 1.2.1 | O PIBID e suas experiências no cotidiano escolar Profa. Lilian de Cássia Gonzalez | 64 |
| 1.2.2 | Minhas experiências no PIBID Daniele Ferraz Moura | 69 |
| 1.2.3 | A sondagem como importante elemento no processo de alfabetização Caio Henrique de Araújo Cruz | 75 |
| 1.2.4 | As contribuições que o PIBID oferece Rebeca Aguiar | 81 |
| 1.2.5 | O PIBID e a boa formação escolar Paula Isquierdo Sanchez | 85 |
| 1.3 | E. M. “Leonor Pinto Thomaz” | 92 |
| 1.3.1 | A importância em participar do PIBID, na sua perspectiva da formação profissional e dos resultados pedagógicos Profa. Andreia Aparecida Marçal Roza | 92 |
| 1.3.2 | O PIBID na E.M. “Leonor Pinto Thomaz” Nicolly Cesar | 94 |
| 1.3.3 | O PIBID e a realidade das escolas Ana Luiza da Silva Freitas | 97 |
| 1.3.4 | Transformando aprendizado em alegria: minha jornada no projeto PIBID Luiz Henrick Payão | 99 |
| 1.3.5 | O PIBID e suas várias percepções Gleice Letícia dos Santos Silva | 104 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 1.3.6 | PIBID: uma experiência de estudantes de licenciatura e bolsistas do programa Maria Julia Ferreira de Siqueira, Maria Rita Nogueira Correia | 107 |
| 2 | CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA Profa. Ma. Maria Regina Vannucchi Leme | 114 |
| 2.1 | E. E. “Luiz Nogueira Martins” | 122 |
| 2.1.1 | Relato de uma professora/supervisora de área do PIBID Profa. Roseli de Fátima Caçador | 122 |
| 2.1.2 | A prática educativa do PIBID e a contribuição dos programas de iniciação à docência na escola pública e na formação do discente Agnes Tirabassi de Melo e Joyce Mara da Silva | 124 |
| 2.1.3 | Os filmes, as metáforas e o ensino de história Eduardo Pinheiro Del Grande e Rafael de Almeida Nogueira | 131 |
| 2.1.4 | O entendimento das necessidades de uma sala de aula no programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) Enzo Neris Mourão e Vinícius Wagner de Paula | 138 |
| 2.1.5 | Relato de uma experiência no PIBID Fernanda Vecina Matias e Theo Gardenal Beranger | 147 |
| 3 | OS SUJEITOS DO SUBPROJETO LETRAS/HISTÓRIA DO PIBID – UNISO / CAPES 2023: imersão, esperança e preciosidade Profa. Dra. Daniele de Oliveira Garcia | 150 |
| 3.1 | E. M. “Dr. Getúlio Vargas” | 160 |
| 3.1.1 | Supervisora e aprendiz: a minha experiência com o PIBID Profa. Denise Cenci | 160 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 3.1.2 | A importância do PIBID para a formação de professores Aline Cristina Miola Klüpp | 167 |
| 3.1.3 | Uma experiência pedagógica: sequências didáticas e o aprendizado sobre o nazismo nas escolas Isabella Rodrigues Diniz Fabozzi e Natália Cristina Massoni Macruz | 173 |
| 3.1.4 | Intervenção artística como aula prática retórica em discursos João Pedro Ressio Totti | 178 |
| 3.1.5 | A importância do PIBID para minha formação como docente Sophia Romero Motta | 182 |
| 3.2 | E. M. “Leonor Pinto Thomaz” | 186 |
| 3.2.1 | Esse ofício de professor-supervisor no PIBID: um relato de experiência Prof. Emídio Júnior Santos Bahia | 186 |
| 3.2.2 | A participação dos bolsistas do PIBID na formação de estu- dantes da rede pública municipal Antony Thomas Moscatelli Nigri | 212 |
| 3.2.3 | A importância do PIBID para a formação de professores Lídia Leite Santos | 218 |
| 3.2.4 | Revisão de literatura: a importância do PIBID para a formação de professores Selma Pinheiro Rocha | 224 |
| 4 | CONHECER. SENTIR. APRENDER Prof. Dr. Roger dos Santos | 229 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS Profa. Ma. Catarina André Hand | 234 |

APRESENTAÇÃO

Profa. Ma. Catarina André Hand
Coordenadora Institucional

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no período de setembro de 2022 a fevereiro de 2024.

A Universidade de Sorocaba (Uniso) é comunitária, reconhecida pela relevância de sua atuação Regional, que abrange 28 (vinte e oito) municípios. Apesar de atender a estudantes advindos das diversas cidades na região em que está situada, o Programa (Pibid) da Uniso, em 2023, centralizou suas ações nas escolas públicas de Educação Básica na cidade de Sorocaba, visto ser um município de larga extensão territorial e demográfica.

Nesta Instituição de Ensino Superior (IES), durante as reuniões ordinárias com os coordenadores dos cursos de licenciatura, sempre há espaço na pauta para o Pibid e para o Programa de Residência Pedagógica, mantendo os dois programas como parte integrante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI de 2020-2024) e dos Planos dos Cursos das Licenciaturas, todos revistos em 2022. Pretende-se consolidar, assim, um programa de estágio supervisionado pautado em uma imersão planejada e sistemática em ambiente escolar que aperfeiçoe a formação docente

e, para isso, conta-se com o apoio do Pibid e do Programa de Residência Pedagógica que, articulados, dão corpo a tal objetivo.

O Pibid exerce um papel inovador e fundamental para a formação dos futuros professores, matriculados nos cursos de licenciatura da Universidade de Sorocaba. O diferencial desse programa está em permitir a convivência com o cotidiano escolar, o que possibilita transformar a visão do universitário e aprimorar a sua formação dentro do local de atuação, a escola.

O contato direto com os problemas e práticas existentes nas escolas parceiras e o trabalho com os estudantes dos ensinos fundamental e médio - observando como eles aprendem e como o professor ensina - têm se consolidado como elementos ricos para reflexões posteriores sobre ensino e aprendizagem na Universidade e resultando em impactos para o redimensionamento dos cursos de licenciatura. A partir da participação prática, são traçadas as metas, planejadas as atividades a serem desenvolvidas, bem como a construção dos materiais didáticos necessários, além das reflexões/discussões e avaliação dos resultados e impactos.

A experiência com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência possibilita conjugar a teoria e a prática in loco e põe em evidência como o projeto da Uniso está sendo bem aceito pelos alunos e professores das escolas públicas parceiras de Sorocaba. A inserção dos estudantes no contexto das escolas, desde o início da sua formação acadêmica, é um potente estímulo à sua permanência na docência, bem como pro-

move a participação plena em experiências articuladas com as realidades locais das escolas, sob a orientação do docente da licenciatura na IES e do professor da escola.

Em agosto de 2022, todas os cursos de Licenciaturas que possuíam número suficiente de alunos matriculados e que atendiam os demais requisitos, conforme Portaria específica do Pibid, apresentaram propostas. Salienta-se que um dos pré-requisitos para participação no Programa é não possuir nota inferior a 3,0 no MEC, e nenhum curso de licenciatura desta instituição possui.

A IES manteve onze cursos de licenciatura, em 2023, sendo que sete participaram desta edição do Pibid, ficando assim distribuídos:

- 1 (um) núcleo de Subprojeto de Licenciatura em Pedagogia, com 24 (vinte e quatro) discentes bolsistas.
- 1 (um) núcleo de Subprojeto interdisciplinar de Licenciatura em História e Letras, em grupos de 8 e 16, sendo que a IES garantiu a vinculação de mais um coordenador de área como contrapartida ao MEC.
- 1 (um) núcleo de Subprojeto de Licenciatura em Arte, absorvendo os cursos de Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, com 24 (vinte e quatro) discentes bolsistas (este iniciado somente em maio de 2023).

Em cada núcleo, formado por vinte e quatro alunos bolsistas, há três escolas públicas atendidas, sendo que em cada

escola pública há um professor supervisor que orienta um grupo de oito alunos.

Nesta edição trabalhamos com as escolas/campo seguintes:

- E. E. “Profa. Amélia César Machado de Araújo (núcleo de Arte);
- E. E. “Fernanda de Camargo Pires” (núcleo de Arte);
- E. E. “João Machado de Araújo” (um núcleo de Arte e um núcleo de Pedagogia);
- E. E. “Luiz Nogueira Martins” (núcleo História/Letras);
- E. M. “Dr. Achilles de Almeida” (núcleo de Pedagogia);
- E. M. “Dr. Getúlio Vargas” (núcleo de História/Letras);
- E. M. “Leonor Pinto Thomaz” (um núcleo de Pedagogia e um núcleo de História/Letras).

Procuramos atender, nas escolas, situações de dificuldades no processo ensino/aprendizagem. Essas instituições de ensino vivenciam algumas problemáticas das quais se destacam as desigualdades nas oportunidades de ensino e de aprendizagem, as condições materiais efetivas de trabalho e os modos de sistematização e oferta de formação. Situações como estas, implicam nos processos de organização, gestão e desenvolvimento da educação e é na minimização dessas desigualdades de ofertas que tivemos a intenção de impactar.

Decidiu-se que os objetivos gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, constantes na Portaria

nº 83/2022 seriam objetos de conhecimento e estudo de todos os envolvidos no Programa (da IES e das escolas de educação básica) tornando-se responsabilidade, de toda a equipe, o cumprimento de tais ideais:

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

Os objetivos específicos desta edição do PIBID, pretenderam, também, atender ao almejado no PDI (2020-2024) e nos Planos de Ensino dos Cursos de Licenciatura e se converteram em objetivos operacionais nos subprojetos. A saber:

- Estimular práticas que privilegiam metodologias ativas, nas

quais os alunos assumam com mais empenho seus papéis de protagonistas de sua formação; proporcionar aos licenciandos um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de (re)construção permanente de identidade pessoal e profissional para o magistério, do trabalho docente e dos saberes plurais necessários à docência; pensar as formas de comunicação contemporânea, marcadas pela internet e comunicação em redes sociais, como fatores que interferem diretamente nas opiniões e ações acerca dos direitos humanos; implementar propostas de intervenções para minimizar as dificuldades detectadas no processo de alfabetização dos discentes; trabalhar nos desafios enfrentados pelo docente e discente na retomada das aulas presenciais no âmbito escolar, às consequências da pandemia no processo ensino/aprendizagem

Procurou-se efetivar o acompanhamento em dois âmbitos:

- Na IES ficou a cargo dos coordenadores a supervisão e orientação das seguintes atividades: pesquisa bibliográfica; reflexão sobre prática docente, língua e ensino; articulação das atividades de ensino e pesquisa com as ações do subprojeto; relatos da experiência individual e descrição das ações implementadas; planejamento e elaboração de atividades didáticas.
- Nas escolas parceiras, os professores supervisores orientaram e acompanharam diretamente as ações dos licenciandos, fornecendo-lhes os meios necessários à aplicação de atividades previamente planejadas e elaboradas; procederam a confe-

rência dos relatórios de frequência e descrição de atividades realizadas no período; produziram relatórios contendo registros escritos e fotográficos das ações implementadas no subprojeto.

Todos se empenharam na sistematização e registro das atividades realizadas no âmbito do subprojeto, na forma de acervo fotográfico e relatórios coletivos e individuais; organização, coleta e registro de depoimentos de professores da escola parceira.

Como formas de avaliar o projeto institucional, buscou-se, coletivamente, formas qualitativa e quantitativa das ações apresentadas e interpretadas, nos aspectos:

- Do ambiente escolar: provas diagnósticas dos alunos na disciplina de cada subprojeto; relatório dos supervisores; feiras/encontros de culminâncias em que o processo do bimestre ou semestre foram apresentados.
- Do ambiente acadêmico: produções técnicas como propostas de ensino-aprendizagem, sequências didáticas; produções acadêmicas como relatórios, artigos científicos.

Da IES: planos de ação e relatórios dos coordenadores de subprojeto, orientadores do Programa.

Esses resultados podem ser utilizados para aperfeiçoar o estágio supervisionado, como a prática docente nas escolas-campo.

A inserção nas escolas foi cuidadosa, escutando e valorizando os saberes experienciais dos professores, levando em conta as necessidades da escola, dando atenção à situação

pós pandemia e as particularidades de seu projeto pedagógico. A partir dessa aproximação, menos hierarquizada e mais colaborativa, espera-se que a universidade tenha contribuído com a valorização da escola de educação básica como local de produção de saberes e de conhecimento e dos profissionais que nela trabalham.

A Uniso participa do Pibid desde 2012 e, claramente, contribuiu e continuará contribuindo em novas edições do Programa, com a experiência adquirida e vivida, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; na inserção na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Nas licenciaturas da Uniso, os efeitos do Pibid promovem a busca por novos aportes teóricos que esclareçam e informem a respeito das experiências vivenciadas nas ações, o que vem ao encontro dos principais objetivos do Pibid da Uniso: a conjugação teoria/prática com a coparticipação de todos, universidade e ensino básico.

O trabalho já resultou, a partir da vivência na produção de trabalhos de conclusão de curso, iniciações científicas das licenciaturas participantes, em projetos extensivos da Universidade voltados à comunidade, em redimensionamentos dos planos pedagógicos das licenciaturas da Uniso - principalmente no que tange aos componentes curriculares de prática educacional e do estágio docente. Ainda, as produções acadêmicas resultaram em artigos científicos e projetos para ingresso dos universitários egressos do Pibid em pós-graduações da Uniso e de outras ins-

tituições, como a USP e Unesp.

Ferramentas de comunicação digital foram utilizadas para facilitar a organização das atividades e acompanhar o desenvolvimento de cada um dos licenciandos, além de permitir o compartilhamento de ideias, referências e troca de saberes entre os subprojetos.

O compartilhamento das ações produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores supervisores aconteceram não apenas em eventos específicos, mas ao longo da duração do Programa, sendo parte de um trabalho em processo, que foi registrado, agrupado em portfólio individual ou coletivo e exposto nos momentos de culminância.

Realizamos, neste ano de 2023, a 3ª. E_PIBID – Encontro do Programa Institucional de Iniciação à Docência, com a participação ativa de todos os bolsistas e a finalização da escrita deste segundo, e-book com as experiências e relatos dos participantes no Programa.

Esperamos que todos gostem e usufruam desse nosso trabalho.



PIBID: RELAÇÕES PEDAGÓGICAS NA COMPREENSÃO DOS OUTROS

Profa. Dra. Vania Regina Boschetti
Coordenadora de Área – Subprojeto Pedagogia

Primeiras considerações

A escola deve oferecer à criança um meio vivo e natural favorável ao intercâmbio de reações e experiências, em que ela, tenha oportunidade de agir, criar e construir, com base em suas atividades o que lhe interessa e atender suas necessidades. Essa ideia de funcionalidade da escola, poderia compor qualquer escrita da atualidade que abordasse a reflexão educativa. Entretanto, ela faz parte das argumentações que em 1932, sustentaram a elaboração e divulgação do “Manifesto do Pioneiros da Educação”, assinado por vinte e seis proeminentes brasileiros que atuavam na educação, na política, nas ciências e nas artes. A atualidade do argumento permanece, apesar do tempo de origem, o que permite considerar que há muito, situações problemáticas da educação brasileira têm sido de difícil solução e por isso permanecem presentes, apesar do tempo e da história que os envolvem.

Relacionar tais ideias ao contexto desta escrita sobre o PIBID – Programa de Bolsa de Iniciação à Docência é oportuno pois quer pela proposta inicial, quer pelos objetivos, busca exatamente estabelecer o ideário buscado há décadas para a educação do

país. Em vigor desde 2007, concebido pelo Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESu, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, o PIBIC faz parte das políticas públicas que se direcionam à formação de professores tanto sob o aspecto acadêmico quanto às práticas pedagógicas e iniciativas que devem compor o perfil do educador, particularmente aos que atuam com crianças das séries fundamentais. Claramente os objetivos I e IV apresentam tais expectativas:

I – Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II – contribuir para a valorização do magistério

[...]

IV – Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem.

Atingir tais objetivos exige a integração da educação superior com a educação básica, inserindo estudantes universitários no ambiente das escolas públicas, através de projetos institucionais realizados pelas instituições de ensino superior (IES) em parceria com instituições escolares das redes públicas (estaduais e municipais).

Identificando os sujeitos

Ao se estabelecer pela interlocução de dois eixos – licenciaturas e ensino fundamental das escolas públicas – o PIBID, revela uma preocupação potencializada no processo educacional da atualidade, considerando alguns sujeitos que centralizam a implementação do Programa:

- a formação de professores: se constitui num universo cada vez mais preterido e desvalorizado social e economicamente; as demandas pela formação de professores e a implementação de diretrizes para a docência requerem responsabilidade dos órgãos competentes e seriedade das instituições que se colocam na empreitada de organizar cursos e atender as exigências da formação. A história da educação mostra com clareza de análise e de números que os cursos oferecidos para a formação de professores, demoraram a se constituir em realidade no país e estiveram abaixo da demanda, faltando-lhes organicidade, obediência aos preceitos legais, interesse das políticas de governo. A formação de professores em nível superior ainda é um objetivo a ser atingido, uma meta a ser cumprida, não só em relação aos propósitos e prazos, mas as estratégias de ação, a presença efetiva de oferta pública de cursos superiores para a formação docente e ações articuladas entre quem forma e quem admite o docente. Uma dessas ações, o Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica), instituído pelo Decreto nº 6.755, tem se apresentado como possibilidade de “suprir a defasagem de formação e de valorização

do trabalho docente, para professores sem graduação, licenciados que atuam fora de sua área de formação pedagógica e para bacharéis atuantes no ensino. É preciso considerar, entretanto, que manter-se nesse patamar “não pode estar acima da compreensão de que é necessário aprimorar o estudo dos que se formam como docentes e que uma formação básica integral anterior ao início do processo de profissionalização não é dispensável” (Scheibe, 2010, p. 994). De acordo com informações do site da **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)**, “os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica”.

- A escola pública: é essencialmente para muitos, o único espaço de compartilhamento de experiências educacionais. A escola pública brasileira absorve em torno de 80% da população escolar. Todavia a racionalidade instalada nesse espaço público, num dinamismo frenético de cumprir tarefas e alcançar os índices de rendimentos dos alunos em geral fazem com que outras vivências sejam trocadas por conhecimentos aligeirados. A escola pública que recebe, em sua essência, as classes populares, acaba carregando fardos de depreciações, que prejudicam sua caminhada, em contraposição à essência de valores estratégicos na formação de uma sociedade democrática. Fragilizada, vem sendo constantemente atacada em seu âmago, numa era de interesses privados que alardeiam cada vez mais catástrofes, como o desfecho final

desse espaço estratégico de formação. Segundo Paro (1997) escola deve ser entendida como apropriação da cultura humana produzida historicamente, a partir de uma educação sistematizada e, constitui-se de uma certa forma como confluência de fatores sociais, econômicos e culturais. No âmbito da escola pública, aos objetivos e funções da escola e da educação, agrega-se a responsabilidade do atendimento às classes trabalhadoras.

- Políticas públicas em educação: garantidas pela Constituição Federal e por outras leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Plano Nacional de Educação (PNE), o PARFOR já mencionado, entre outras, que oficialmente se constituem em programas ou ações criadas pelos governos para colocar em prática medidas que garantam o acesso à educação para todos os cidadãos, se propõem a melhorar a qualidade do ensino do país e, estão ligadas a todas às decisões tomadas pelo governo em relação ao ensino e à educação. Condições sociais e políticas favoráveis passam por uma educação abrangente, de qualidade, que traz o estudante para sua realidade cultural e social. A política da educação reside na socialização do conhecimento – é a mediação que permite a incorporação não só dos conteúdos das ciências, mas as referências históricas e culturais que são identificadoras do que nos constitui, da ancestralidade às mais diversas conquistas. É dever do estado garantir a universalização do saber como amplitude desejável do ponto de vista social. Conquistar espaços tem sido o ponto principal da gestão democrática nas escolas pública.

As políticas públicas surgiram com o intuito de viabilizar a construção do bem comum de todos os cidadãos que integram a sociedade. Cabe, pois, o Estado refletir sobre o compromisso que a ação governamental tem com as suas implementações, para que contribuam com a transformação educacional e a efetivação da cidadania [...] (Bastos, 2017, p. 9).

Enquanto política pública, o PIBID pode ser entendido como cumprimento do dever do Estado para superação da problemática educacional que se manifesta nas séries iniciais do ensino fundamental.

- PIBID - Universidades: a Universidade de Sorocaba/Uniso é parceira PIBID desde o início do programa e dele participa com algumas licenciaturas. No presente momento fazem parte do Programa as licenciaturas de Artes, História, Letras e Pedagogia. O curso de Pedagogia se apresenta com maior número de bolsistas – vinte e quatro no total, distribuídos por três escolas-campo sendo oito em cada escola. Duas escolas são da rede municipal (Escola Municipal Dr. Achilles de Almeida e Escola Municipal Leonor Pinto Tomaz) uma da rede estadual (Escola Estadual Dr. João Machado de Araújo). Cada uma dessas escolas tem docente vinculado à instituição que recebe os bolsistas, organiza os projetos e ações a serem desenvolvidas a partir de sondagens e diagnósticos dos alunos. Cabe também a esse coordenador da escola-campo, atestar a frequência dos alunos, acompanhar o desenvolvimento das atividades, assinar o relatório mensal, além de manter contato com o coordenador de área. A atenção

do bolsista se dirige aos alunos que estão sob sua reponsabilidade, lembrando que a opção do trabalho se organizou a partir dos resultados de baixa pontuação desses alunos em relação à média obtida no segmento de escolarização, em alfabetização e conhecimentos básicos de cálculo e raciocínio lógico. Um dos principais focos de atuação, mas não o único, são as escolas cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja menor que o número da média nacional, que atualmente é de 4,4.

Investir bem na área educacional, através de projetos e programas que estejam sintonizados às necessidades da sociedade, significa economizar gastos futuros em outras áreas como saúde e segurança.

Histórias educacionais de um cotidiano: práticas e realizações pedagógicas

Para Chartier (1991, p. 183) a escola através de práticas educacionais desenvolvidas, traz estratégias simbólicas que contribuem para a construção de um grupo constituído de sua identidade, pois as práticas sociais marcam de forma visível a existência de um grupo, de uma classe ou de uma comunidade.

A prática pedagógica está ligada à diversificadas possibilidades e linguagens e marca presença com exclusividade no ambiente escolar que é aquele em que os principais sujeitos do processo – os alunos – se encontram em interação com outros com os quais se pode esperar, troca contínua de experiências

enriquecedoras em múltiplos aspectos. O ambiente em que alunos e professores se encontram, independente da estrutura e possibilidades da edificação, de acordo com Santaella (2005, p. 14) são “sistemas vivos que se reproduzem, se adaptam e transformam” as experiências de aprendizagem estabelecendo conexões entre os campos do saber, conexões nas quais a forma de ensinar se oferece em conteúdos específicos, projetos distintos e material criativos seja no uso, na confecção ou no modo como aparecem nas mais diversas realizações escolares:

Cada espaço educacional ao longo do tempo, constrói sua própria memória e com ela, daqueles que passam por suas salas de aula. Essa memória é moldada e forma sua cultura institucional. Uma cultura que também é construída na vivência de comemorações, exposições e textos escritos por ocasião desses acontecimentos (Viñao Frago, 2012, p. 9).

No interior das escolas campo, “constituídas por condições materiais, espaços, tempos, meios didáticos e pedagógicos – instâncias basicamente objetivas e de funcionamento” (Magalhães, 2004, p. 139), o PIBID foi se instalando, percorrendo as estruturas existentes, o que já existia e se abriu em possibilidades seja pela formação/vivência dos docentes participantes, seja pela ansiedade/iniciativa dos bolsistas. Em ambos os casos, constituição da subjetividade de todos. Os propósitos do PIBID trouxeram a possibilidade de vivenciar com maior pertencimento o espaço escolar e intensificar as relações de identidade.

Entrelaçamentos e construções de subjetividades, em que se pode num movimento de gangorra que permite o olhar face a face e a responsabilidade com o outro. Movimento diverso da impessoalidade que tantas vezes reina no cotidiano escolar, em contextos, aprendizagens e relações humanas fragmentadas, em olhares distantes que não se voltam para os rostos (Batista, 2020, p. 34).

Magalhães define as instituições como “organismos criativos” na sua vivência interna e construtiva em relação) com a comunidade e públicos a que se destinam. Para ele, a identidades dos sujeitos cruza-se e fecunda-se mutuamente, enquanto construção histórica, sendo a apropriação, resultado da ação por parte dos sujeitos [...] (Batista, 2020, p. 59).

Os trabalhos realizados se constituíram a partir de propostas evolutivas que se desenvolveram das ideias e propostas nascidas da observação das necessidades/limites presentes no aprendizado das crianças e experienciados pelas professoras das escolas-campo. As propostas de atividades cotidianas e dos projetos implementados se realizaram com a intencionalidade de superar tais limites e atender às necessidades presentes, com o firme propósito de permitir os avanços de aprendizagem por caminhos ora individualizados, ora interativos, ora convencionais, ora criativos.

Ler, escrever, contar e desenhar serão por certo, técnicas a serem ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades, sem as quais não se pode hoje viver. O programa da escola será a própria vida da comunidade, com seu trabalho, as suas traições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas (Teixeira, 1989, p. 458).

O trabalho pautado na identificação das crianças com essas dificuldades de aprendizagem foi realizado por meio de referencial teórico (leituras, estudos de caso, discussões em reuniões), exercícios, jogos e projetos. Os projetos envolveram temáticas específicas:

- Meio Ambiente: abordando em amplitude informações sobre A Água e as Árvores;
- Fotografia do olhar: envolveu texto, imagem e literatura, entremeadas de conceitos teóricos, como uma palestra sobre semiótica, de variada literatura infantil além da captação de imagens do cotidiano alinhadas à temática do projeto, feita pelos alunos. Esse projeto foi socializado na escola por meio de uma exposição de fotos;
- Alfabetização: projeto realizado por meio de jogos e muito material criativo e apoiado por leitura, rodas de conversa, discussão de resultados e referências teóricas e documentais com números e resultados objetivos relacionados ao desempenho dos alunos.

Paralelamente à execução do eixo norteador do projeto, as práticas pedagógicas se alinharam ao calendário da instituição escolar no que se refere às comemorações, datas cívico-culturais, eventos específicos da unidade e festividades de entrosamento da escola com a comunidade. Cruzaram-se então ações participativas, teorias educacionais, textos literários significações, ludicidade, criatividade e habilidades para confecção de material escolar e decorativo - tudo está ligado, mas necessita de conhecimentos, re-

conhecimento da nossa identidade e de nossa condição humana, como reflete Edgar Morin (1995) em suas produções mais atuais.

Caminhou também no sentido de registrar em materiais variados e relatórios, a dimensão, a institucionalização do Programa, a construção dos seus participantes nos vários segmentos, analisando materialidades e representações das trajetórias empreendidas e apresentadas em narrativas de diversas representações: festividades, exposições, dinâmicas, simulações, num relato em que se estabelece, de acordo com Certeau (1996, p. 209 - 210) “a disposição dos dados, possibilita descortinar um contexto, um ambiente, atuando com um mapeamento dinâmico do espaço”.

Essa citação é sobremaneira verdadeira se for considerado que as três instituições escolares, mesmo sendo amplas e bem localizadas, atuam no limite da ocupação do espaço, face a demanda de matrículas, o que torna constante a necessidade de racionalizar o uso do espaço para as atividades e a organização de práticas pedagógicas. É preciso logística, muitas vezes, redução do tempo e ajustamento aos horários de rotina da escola, para se realizar o planejado e desenvolver as atividades, o que pode se considerar como “autonomia pedagógica, valorizando as práticas educacionais, combinando saber intelectual e manual, arte e ciência, costumes e racionalidade” (Marasca; Boschetti, 2016, p. 191).

Outras considerações

A historiografia educativa é constituída de memória, sentido, patrimônio material e imaterial não somente dos objetos, como também da memória dos alunos, professores e todos os que têm relações com o mundo da instituição educativa. Uma combinação sedimentada no tempo, na memória institucional, individual e social, que não pode ser observada apenas como experiência pedagógica a ser conservada e protegida, numa contemplação nostálgica, mas como possibilidade para a docência atual, como objetos e temas que são verdadeiramente úteis e de uso atual para o ensino.

As práticas docentes no desenrolar do PIBID se apresentaram na interface dos problemas e limites apresentados pelos alunos e alunas, problematização pedagógica a partir do diálogo com a professora supervisora da escola-campo, na reflexão das teorias apreendidas nos componentes teóricos da licenciatura, na compreensão de situações mais complexas e na constatação de questões vivenciadas na concretude no cotidiano escolar dos universitários, professoras e crianças. Foram canais para um novo olhar sobre educação, escola, trabalho docente. A partir desses pressupostos, o PIBID permitiu maior identificação da vivência educativa das professoras e pibidianos pela valorização de suas práticas e a articulação possível com as ciências da educação, mostrando que a relação teoria/prática não só é desejável, mas, pedagogicamente possível.

O material que se apresenta neste livro foi ordenado a partir dos relatórios mensais e semestrais, dos registros das práticas

executadas pelos bolsistas, da confecção do material didático e da sua aplicabilidade no decurso dos projetos e atividades. Compõe-se também de relatos escritos com autoria e propósito do qual emergem vetores do Programa: espacialidade, materialidade, temporalidade e temáticas. São os relatos que oferecem os elementos identificadores do programa, ou seja, “os relatos cotidianos contam aquilo que, apesar de tudo, se pode aí fabricar e fazer. São feitura de espaço” (Certeau, 1995, p. 2050).

Pautou-se, portanto na ação dos docentes, dos bolsistas, dos coordenadores e resultado efetivo demonstrado pelos alunos matriculados, sob a inspiração dos objetivos do Programa. Logo, mais que um relatório minucioso e circunstanciado do trabalho realizado, do ponto de vista da pesquisa se constitui em fonte documental pois oferece o material utilizado, referência a sua utilização e pertinência no âmbito da escola, no universo do PIBID, em cronologia documentada.

Logo, adquire características de referência, de fonte primária que além do registro efetivo se oferece ao pesquisador como resgate de momentos diferenciados da prática cotidiana, análise da metodologia no uso dos materiais e dos resultados apresentados pelos alunos e alunas em seu desenvolvimento. Pode-se, pois, afirmar que, o conceito convencional de documento se amplia e ele, deixa de existir sozinho para adquirir sentido mediante relação. Reportagens, fotos, filmes, arquivos pessoais, passam a ser fontes disponíveis e legitimadas pela referência contextual, criando conexões com textos formais e oficiais com

imagens, desenhos, fotos, diferentes linguagens que permitiram mostrar o “pensado e o vivido por professores e alunos em movimentos caleidoscópicos através de distintas e singulares combinações [...] uma narrativa cuja periodização instalou-se num passado recente entremeado com o tempo presente” [...] (Batista, 2020, p. 16 - 17), em que o PIBID ainda se desenvolve.

O PIBID se coloca no âmbito do espaço educativo onde se realiza o encontro e a troca; as escutas e as conexões – perceptíveis nos relatos e imagens que compõem este livro. A perenidade do Programa desde 2007 permite a contínua ressignificação do processo contínuo de aprendizagem de bolsistas e alunos afinal, para tratar com a criança escolarizada, são necessárias ações eficazes para que ela não só aprenda, mas também interaja socialmente através desse aprendizado, ou como propunha Anísio Teixeira (1989, p. 166), pelo “ensino que deve ser feito pelo trabalho e pela ação”, pois só assim o foco será a aprendizagem.

Encerrando, o pensamento de Libâneo (2016, p. 60) em “Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar” que lembra com objetividade crítica as instâncias e os elementos da vida escolar que devem estar presentes nas políticas públicas e no compromisso com a educação e todos os seus sujeitos diretos.

Se a educação escolar obrigatória é condição para se formar a base cultural de um povo, então são necessários professores que dominem os conteúdos da cultura e da ciência e os meios de ensiná-los e que usufruam de condições favoráveis de salário e de trabalho, bagagem cultural e científica, formação

pedagógica, autoestima e segurança profissional.

Referências

- BASTOS, Manoel de Jesus. Políticas públicas na educação brasileira. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, ano 02, v. 01, n. 5, p 253-263, jul. 2017.
- BATISTA, Sonia Aparecida Ijano. **Memórias, relações de identidade, alteridade e educação estética: o Projeto Convulsivo Sinódico na história da Escola “Carlos Augusto de Camargo”, de Piedade, SP. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2020.**
- BRASIL. CAPES. **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>
- BRASIL. **Decreto nº 7.219/10**. Dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 2010.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis. Vozes, 1996.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n.11, abr.1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 46, n. 159, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/abstract/?lang=pt>
- MAGALHÃES, Justino Pereira. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.
- MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932) – Documento.

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

MARASCA, Elaine; BOSCHETTI, Vania Regina. Primeiro o primário: a educação elementar no ideário de Anísio Teixeira. *Revista Série Estudos*, Campo Grande, MS, v. 21, n. 43, set./dez. 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/sest/v21n43/1414-5138-sest-21-43-0179.pdf>.

PARO, Vitor. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 1997.

PRADO, Eliane Mimesse. A importância das fontes documentais para a pesquisa em História da Educação. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 16, n. 31, p. 124-133, jan./jun.2010

SANTAELLA, Lucia. As comunicações e as artes estão convergindo? **Revista Farol**, Vitória, ES, n 6, 2005.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 30, n.166, 1989.

VIÑAO FRAGO, Antônio. La historia material e inmaterialde la escuela: memoria, patrimonio e educación. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, jan./abr.2012

1.1 E. M. “Dr. Achilles de Almeida”

1.1.1 O programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) como vivência pedagógica: um olhar a partir da pedagogia histórico-crítica

Profa. Ma. Katlin Cristina de Castilho
Professora supervisora na E. M. “Dr. Achilles de Almeida”

Introdução

Compreendendo que o trabalho docente envolve diferentes desafios, partimos da análise de alguns fatores que incidem na formação inicial de professores, para expor um breve relato sobre nossa experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tecendo nosso referencial teórico a partir da pedagogia histórico-crítica (PHC), buscamos articular o trabalho que realizamos no programa com uma discussão sobre a formação de futuros docentes, pontuando a relevância desta política pública na valorização da educação.

Neste escopo analítico, temos que a função social da escola é a transmissão e a assimilação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Isso implica uma forma de compreender e valorizar a educação e seu papel político e social, bem como a formação inicial de futuros professores. Neste quadro, o trabalho docente é o de ensinar aquilo que a criança não é capaz de fazer sozinha, direcionando o processo educativo mediando os conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento e intervindo na formação dos processos psicológicos superiores (Martins, 2013).

Trata-se de apreender o trabalho educativo como um “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 13). Diante desta concepção, torna-se mais do que relevante discutirmos a formação inicial de professores, colocando em pauta a interação dos diferentes fatores com a estrutura curricular e com as condições institucionais dos cursos de licenciatura.

Para Gatti (2010) é necessária uma revolução nas estruturas formativas das instituições e nos currículos da formação, sendo que a mesma não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos, “como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil” (Gatti, 2010, p. 1375).

No presente texto, articulando o trabalho do PIBID com uma breve discussão sobre a formação inicial de futuros docentes, relatamos nossa vivência pedagógica, pontuando algumas das atividades realizadas no programa, desde que iniciamos em setembro de 2022, em uma escola pública localizada no interior do estado de São Paulo, quais sejam: a) estudo e vivência; b) planejamento e prática pedagógica; c) cooperação, troca de ideias e experiências; d) avaliação, análise crítica e discussão.

Nas considerações finais discutimos que no PIBID as reflexões das múltiplas determinações que fundamentam o trabalho no contexto escolar emergem dos nossos estudos e das discussões, bem como da própria vivência da e na escola.

De alcance nacional, esse programa colocado como política educacional pode extrapolar fronteiras dos muros escolares e fundamentar ações no campo da formação inicial de professores.

Sobre a experiência pedagógica do PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), é voltado para estudantes de cursos de licenciatura no Brasil. Foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), como parte de uma política pública para melhorar a qualidade da educação básica no país. Traz em seu cerne o objetivo de proporcionar aos futuros professores a oportunidade de vivenciar a prática docente desde o início de sua formação acadêmica, por meio de atividades em escolas de educação básica, com a colaboração dos professores da rede pública.

Em nosso trabalho no programa, em uma escola pública localizada no interior do estado de São Paulo, criamos uma vivência mais próxima da realidade educacional, proporcionando um aprofundamento pedagógico, didático e social integrado ao cotidiano escolar. Neste contexto formativo, que articula teoria e prática, os estudantes participantes do PIBID planejam e realizam atividades. Há, desta forma, o incentivo à interação entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica, promovendo uma colaboração entre os diversos níveis educacionais.

Durante nossas atividades, iniciadas em setembro de 2022, percebemos um movimento de superação da fragmentação formativa, que dicotomiza teoria e prática, formação acadêmica e escola

de educação básica. Integração e articulação são parte desta vivência, em que pensamos os documentos oficiais, a base curricular, o contexto escolar, a formação das crianças que integram a escola, os conhecimentos teóricos que fundamentam o trabalho docente. Nesta esteira, buscamos práticas coerentes, em termos culturais, políticos e sociais, tendo como referencial uma práxis educativa com pertinência e criticidade, apropriando-se de conteúdos significativos.

Como expõem Dominschek e Pereira (2023), o PIBID busca corporificar uma concepção de formação que articula embasamento teórico e metodológico, formação docente integralizadora da relação teoria e prática, universidade e escola, docentes e discentes. Ao favorecer uma postura ativa e investigadora sobre a educação e os processos de aprendizagem que permeiam a realidade escolar, o programa possibilita compreender a escola e suas contradições; a relação entre educação e política; a importância da apropriação dos conteúdos escolares e demais agentes envolvidos no processo educativo.

Nossa aproximação com a escola e com a docência não se limita a visitas e práticas localizadas, mas tem em seu cerne uma interação completa com a realidade escolar. Nosso trabalho com o PIBID envolve estudo e vivência; planejamento, elaboração e ação pedagógica; cooperação, troca de ideias e experiências; avaliação, análise crítica, discussão.

a) Estudo e vivência: criando raízes.

Um dos principais focos do nosso trabalho é o de “criar raízes”. A partir desta analogia, discutida em nossos encontros,

reconhecemos que “criar raízes” está frequentemente associado à importância de estabelecer conexões profundas com um determinado lugar, cultura ou ambiente. Da mesma forma, reconhecer a diversidade das teorias pedagógicas e seus fundamentos, além de compreender concepções de educação, escola e sujeito de aprendizagem, imbricadas às teorias educacionais é essencial para criar uma base sobre a qual se estabelecem as práticas pedagógicas e o trabalho docente.

Criar raízes no conhecimento de teorias pedagógicas é um enriquecimento do trabalho docente, de grande valor para prática educacional. Compreender os fundamentos teóricos pilares das teorias pedagógicas pressupõem maior arcabouço para lidar com as complexidades do processo de ensino-aprendizagem.

Isso, pois, diante do exposto por Gatti (2010), a formação inicial de professores no Brasil apresenta um cenário preocupante, com pouco investimento. Trata-se de um sistema fragmentado, descontextualizado e com diversas lacunas, com foco nas “metodologias”, mas sem conteúdo fundamentados em uma práxis educacional significativa.

Diferente de postular caminhos formativos aligeirados e de raso embasamento teórico e prático, no campo da pedagogia histórico-crítica há de se considerar o professor, como aquele(a) que, agindo intencionalmente, medeia o processo de ensino-aprendizagem, compreendendo quais conhecimentos alunos concretos necessitarão dominar a fim de promover a sua transformação qualitativa no próprio âmbito social, na realidade concreta,

“enquanto agentes sociais ativos, reais” (SAVIANI, 2018, p. 58). Há de considerarmos, portanto, uma formação capaz de integrar o olhar crítico à realidade educacional, política e social da educação.

b) Um olhar para alfabetização: planejamento e prática pedagógica.

Partindo da compreensão da alfabetização como “processo fundamental para que os indivíduos participem de forma efetiva da sociedade, podendo atuar em suas transformações” (Marsiglia; Saviani, 2017, p. 1), inserimos nosso trabalho no estudo do movimento de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças, compreendendo que as mesmas inserem-se na objetividade do conhecimento humano a ser apropriado por todos os indivíduos para que disponham de instrumentos estruturais e discursivos da língua portuguesa”, e, além disso, “para que possam também compreender a realidade, qualificando-se como ser social” (Dangió; Martins, 2018, p. 150).

Como educadores e futuros educadores, trata-se de aprofundar os conhecimentos sobre as formas de apropriação da escrita como objetivação humana, inspirada nos princípios da avaliação processual do desenvolvimento da leitura e da escrita convencional, de maneira autônoma e transformadora. Tal tarefa se justificou pela importância de melhor compreendermos as múltiplas determinações envolvidas na alfabetização de crianças dos anos iniciais, buscando as melhores possibilidades de atendimento da escola pública na valorização da apropriação da leitura e da escrita como fonte inesgotável de participação política, social e cultural.

Para tanto, definimos como objetivo do nosso trabalho no programa: ampliar o estudo sobre a alfabetização, buscando melhor compreender as múltiplas determinações envolvidas na aprendizagem da escrita, aqui compreendida como instrumento estrutural e discursivo da língua portuguesa.

Neste movimento de estudo, além da leitura e da discussão de referenciais teóricos do campo da alfabetização (Soares, 2004; Britto, 2007; Marsiglia; Saviani, 2017), conhecemos na prática o trabalho de outros professores das diferentes áreas do conhecimento, como forma de ampliar nossa perspectiva de atuação no campo da alfabetização. Primeiramente, conhecemos o trabalho de uma professora e contadora de histórias. Na oportunidade, ela compartilhou conosco uma perspectiva de leitura para a infância que valoriza o aprofundamento do repertório cultural das crianças, explorando o conhecimento e o olhar sensível para o mundo que a literatura para infância pode proporcionar.

Nesse escopo analítico, a literatura infantil emerge como contexto do desenvolvimento do pensamento teórico. Aqui compreendida como material textual intencionalmente produzido para o universo das crianças, sem que tal definição (ou direcionamento do sujeito) implique reducionismo da complexidade do tratamento da realidade, trata-se de uma rica fonte de conceitos, palavras, conteúdos (históricos, geográficos, linguísticos, artísticos), gêneros discursivos, recursos linguísticos verbais e imagéticos. Compõe-se de uma necessidade intrínseca de apropriação de signos, correlações, condição aliada às funções superiores (linguagem, pensamento, imaginação, sentimentos).

Conforme Calles (2005, p. 145), “la literatura promueve el desarrollo de la función imaginativa del lenguaje y forma a lectores autónomos, debido a que toda obra literaria contribuye a la creación de la lengua.” Contudo, não está sendo aqui considerada uma imaginação solta, livre do pensamento teórico, suprimimento do pensamento imaginativo elaborado. Shuare (2017, p. 123) embasa tal compreensão por destacar que a importância dos sistemas de signos, estes elaborados no processo de desenvolvimento da humanidade, bem como a sua aquisição, sendo a linguagem privilegiada nesses sistemas no estabelecimento da psique humana.

Frente ao exposto, temos como possibilidade de experiência com a leitura “especialmente quando esta se faz de forma intensa e diversificada com objetos complexos da cultura” (Britto, 2018, p. 20) as máximas potencialidades de desenvolvimento cognitivo, abarcando as funções superiores nas situações linguísticas, culturais e sociais.

Trata-se de um envolvimento com a linguagem, portanto, com a cultura, cujos referenciais são específicos, a partir de diferentes gêneros e estratégias argumentativas (sintaxe, léxico). Esse campo discursivo coloca-se exigente do pensamento controlado, em um processo de metacognição, em que há o pensar, o falar, o ouvir e o formular novas ideias a partir dos novos contextos produzidos/ vividos/ construídos (Britto, 2007, 2018).

No PIBID, problematizar com o grupo a literatura para infância trouxe para a leitura da sala de aula um valor cultural, político e social, arquitetando o enriquecimento do conhecimento a

partir da literatura. Nesse movimento de estudo, selecionamos materiais literários e escrevemos planos de atuação pedagógica, com objetivos gerais e específicos de trabalho, e colocamos em prática atividades dirigidas envolvendo literatura para infância. Resultou desta ação a compreensão de que o pensamento, em suas formas mais complexas, não se institui naturalmente, mas demanda apropriação de signos culturais.

Os conceitos requeridos para esse processo culturalmente mediado operam como ferramentas (instrumentos psicológicos) para orientação da conduta e no tratamento com a realidade. Tais apropriações perpassam pela atenção voluntária, memória lógica, comparação, generalização e abstração, processos funcionais superiores que se realizam de “fora para dentro” (Martins; Carvalho, 2016).

c) Fotografia como possibilidade: cooperação, troca de ideias e experiências.

Desde que foi anunciada uma técnica capaz de capturar o que se vê em uma câmera obscura e imprimir tal imagem em superfície plana, a distância entre o que pode ou não ser conhecido tomou outras proporções espaciais. As mais diversas partes do mundo – habitadas, ou não, pelo homem – passaram a compor um arsenal de imagens a serem reproduzidas e postas em circulação nos diferentes contextos e em função dos mais variados objetivos, sejam eles artísticos, sociais, políticos

ou científicos. Mesmo assim, “a fotografia pertence tanto à esfera da realidade quanto à da imaginação: embora por vezes favoreça uma em detrimento da outra, ela nunca abre mão de nenhuma das duas completamente” (Hacking, 2012, p. 8).

Nas palavras de José de Souza Martins (2011, p. 33), são muitos os papéis que a fotografia assumiu desde então, as suas funções vão das puramente técnicas, às puramente artísticas, passando pelas relativas ao lazer e à memória do homem. Para ele, a fotografia é um dos componentes do funcionamento desta sociedade intensamente visual e intensamente dependente da imagem. Mas, obviamente, não é ela o melhor retrato da sociedade. É nesta perspectiva que se pode encontrar o elo entre a cotidianidade e a fotografia, a fotografia como representação social e memória do fragmentário, que é o modo próprio de ser da sociedade contemporânea (Martins, 2011, p. 36).

Fundamentalmente diferente da visão humana, a fotografia capta nuances imperceptíveis no movimento cotidiano. O sujeito que se põem a fotografar faz escolhas que não se isentam da perspectiva estética; o ângulo, a combinação dos elementos, a composição do primeiro plano em relação ao todo da fotografia.

Impregnadas de detalhes e particularidades, a imagem pausou a correria do olhar e nos possibilitou ver. Diante do exposto, a proposta foi permitir que as crianças do nosso local epistemológico do PIBID olhassem, escolhessem e fotografassem suas ideias sobre a escola.

Para melhor delinear as possibilidades de trabalho com a fotografia em sala de aula, trouxemos para nossa reunião semanal um professor de biologia da nossa escola, já que em seu trabalho sobre o uso da fotografia no ensino de botânica realiza uma análise semiótica à luz dos estudos de Pierce.

Intitulado “Fotografia do olhar” colocamos em prática nosso projeto de fotografia, em que os objetivos foram:

- aprofundar o reconhecimento do espaço escolar, a partir da fotografia, estimulando um olhar atento para a sua estrutura física, seus elementos de natureza (animais e vegetação), bem como para os movimentos que emergem das relações entre as pessoas no dia a dia;
- possibilitar aos estudantes do PIBID e aos alunos do Ensino Fundamental I, público-alvo das atividades do Programa, maior reconhecimento da escola, a partir da diversidade de olhares, compartilhados pela fotografia;
- socializar os diferentes olhares em relação ao contexto escolar e estimular a perspectiva artística da apreensão do espaço físico e das relações humanas.

Resultante deste movimento, os estudantes do PIBID introduziram uma discussão sobre a temática com duas turmas da escola, e acompanharam as crianças na atividade de fotografar. Ao final, elaboramos uma exposição fotográfica, física e virtual, com as fotos das crianças envolvidas em nosso trabalho.

d) Avaliação, análise crítica, discussão.

Como parte das atividades propostas, a avaliação dos trabalhos que desenvolvemos tem subsidiado o aprofundamento dos conhecimentos abordados. Parte das nossas reuniões são dedicadas à retomada das atividades desenvolvidas e à análise crítica sobre o que e como conduzimos nossa prática. Tal movimento de avaliação e autoavaliação tem ampliado substancialmente nossa perspectiva didático-pedagógica.

Nos momentos de avaliação, discutimos em que medida estamos desenvolvendo nossa capacidade de questionar, analisar e transformar a realidade por meio do conhecimento adquirido. Na perspectiva da humanização, Leontiev (1978) destaca que o trabalho se caracteriza como atividade orientada, de maneira consciente, na busca para atingir fins específicos. Neste percurso, há criação, pelo sujeito, não somente dos produtos de sua atividade, mas há ainda o desenvolvimento de suas capacidades e a produção de conhecimentos, caracterizando, assim, a unidade entre significado e sentidos.

Nessa perspectiva, o PIBID possibilita aos participantes: uma maior práxis educativa, tornando-a mais reflexiva; trocas de ideias, experiências e debates entre professores, constituindo e construindo novos saberes; relação interdisciplinar; compreensão da realidade do sistema educacional. Como destacam Dominschek e Alves (2017) o momento catártico pode vir a ocorrer quando, ao vivenciarem e se apropriarem da proposta formativa do Programa (encontros formativos, as visitas nas escolas,

a participação em eventos), os participantes compreendem não só o seu objetivo, mas também a importância da formação de professores, considerando a relação histórica, política e social.

Considerações finais

Neste texto, buscamos contextualizar o trabalho que realizamos no PIBID com uma discussão sobre a formação de futuros docentes, tendo como referencial teórico a pedagogia histórico-crítica. Destarte, os integrantes do programa, ao longo das atividades desenvolvidas, ampliam seus conhecimentos pedagógicos, além de construir uma íntima relação entre teoria e prática, e uma reflexão mais significativa e consciente sobre a própria realidade.

Nas palavras de Saviani (2007, p. 108), “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade”. Ter essa indissociabilidade desde a formação inicial implica uma forma de compreender a educação em termos políticos e sociais.

Trata-se de ir para além da competência técnica, alicerçando um compromisso político com a emancipação humana e transformação da realidade. Além disso, é fundamental relacionar a formação acadêmica dos futuros docentes com o domínio do conteúdo da disciplina a serem ministradas. Ainda no âmbito da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2007, p. 108) relaciona que “são necessários os saberes pedagógicos que dizem respeito aos

conhecimentos das teorias educacionais e a compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa que requer a compreensão do movimento da sociedade.”

No âmbito do PIBID, há tempo e espaço para tais discussões. Emerge da própria vivência da e na escola as reflexões das múltiplas determinações que fundamentam o trabalho no contexto escolar. Organizar essas diferentes demandas e orquestrar a diversidade de desafios pressupõem a socialização das experiências e vivências, na busca de potencializar os alcances das possibilidades do programa. De alcance nacional, essa política educacional pode extrapolar fronteiras e fundamentar ações no campo da formação inicial de professores.

Referências

BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópio**, São Leopoldo, RS, v. 5, n. 1, p. 24-30, jan.-abr. 2007. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5619/2821>

BRITTO, L. P. L. Ler com crianças. **Revista Exitus**, Santarém, PA, v. 8, n. 3, p. 17-31, set./dez. 2018. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/637/392>

DANGIÓ, M. C. S.; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Campinas: Autores Associados, 2018.

DOMINSCHKE, D. L.; PEREIRA, A. H. B. O PIBID à luz da pedagogia histórico-crítica: uma contribuição metodológica e pedagógica. **Caderno Humanidades em Perspectivas**, Curitiba, v. 7, n. 16, p. 95-108, 2023.

GATTI, B. A.. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>

HACKING, J. **Tudo sobre fotografia**. Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

MARSIGLIA, A. C. G.; SAVIANI, D. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 3-13, 28 mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/31815>

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan.-abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTvj/?format=pdf&lang=pt>

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, ja./mar. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>

1.1.2 Alfabetização: aprendizagem através do lúdico

Catherine Zita Maiara Monteiro Camacho

Franciele Melina Monteiro Camacho

Alunas bolsistas da E. M. “Dr. Achilles de Almeida”

A alfabetização para ser eficaz precisa de duas coisas importantes: um bom mestre e um alicerce sólido. O mestre conhecerá bem o terreno e a profundidade que irá cavar para fazer o alicerce, para depois subir as colunas e colocar as paredes. Não adianta querer subir paredes sem os alicerces e as colunas, se assim fizer a casa cairá foi líquida demais. Assim é a alfabetização e o letramento [...] (Nilce Santos).

O PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência), nos mostrou a importância da alfabetização no processo de desenvolvimento dos alunos. O letramento e a alfabetização, são metodologias dependetes umas das outras, sendo elas, habilidades do meio social que proporcionam oportunidades.

Na Escola Municipal “Dr. Achilles de Almeida”, foi trabalhada a alfabetização nas turmas de 1º e 2º anos do período da tarde e 5º anos do período da manhã através de leituras, sondagens e jogos. Em novembro de 2022, foram trabalhados os sentimentos e as emoções por meio de uma aula preparada pelos bolsistas, na qual foi apresentado quais são as emoções e a sua importância, juntamente com jogos de interação com a sala que cada dupla preparou. Um dos jogos propostos foi a mímica,

onde os alunos, em grupos iam na frente da turma representar as emoções e sentimentos através da mímica.

Já nesse ano, no primeiro semestre de 2023, foi realizado um projeto de alfabetização. Cada bolsista escolheu um livro para ser trabalhado numa turma de 5º ou, para quem teve oportunidade de ir à tarde, 1º e 2º anos. Nós escolhemos o livro “Calixto, o equilibrista” para turma de 1º e 2º ano. Fomos primeiro na turma do 1º ano: a Franciele iniciou com uma atividade de quebra-gelo para descontrair os alunos e criar um ambiente mais confortável para a leitura. Logo em seguida iniciou a leitura e, depois foram distribuídas fichas para ser realizada a sondagem e avaliar a hipótese de escrita dos alunos. Ditamos algumas palavras que estavam presentes no livro e pedimos para que fizessem um desenho referente ao livro. Posteriormente, em grupo, durante a reunião semanal, analisamos a escrita e desenho de cada aluno, para analisar em que fase da escrita eles estavam e como poderíamos ajudar a evolução desse aluno.

Na turma do 2º ano também trabalhamos a mímica como quebra-gelo e a leitura do livro Calixto, o Equilibrista, porém como atividade foi proposto um jogo de equilíbrio, onde as crianças teriam que equilibrar um palito comprido de uma torre de copos até a outra, usando um dos pés.

Em algumas tardes, como reposição, fomos acompanhar a professora Katlin e sua turma, auxiliando também em ditados referentes a um tema escolhido pela professora e podendo também, analisar as hipóteses de escrita de cada criança.

É uma experiência única estar à frente de uma sala, mesmo que seja para uma leitura e uma atividade, pois nos mostra como realizar o planejamento de uma aula, observar o comportamento dos alunos, vivenciar o dia a dia de uma sala de aula, o que é muito importante para nós estudantes de pedagogia. Já estivemos em sala como aluno, mas a realidade como professor é muito diferente e é isso que este programa nos permite, vivenciar o impacto em sala de aula. É necessário saber como administrar uma sala, pois há crianças bastante agitadas que acabam tirando a concentração de outros alunos, observar quando um aluno está com algum problema ou dificuldade e definir qual a melhor maneira para o ajudar. Em nível da educação, é preciso analisar e observar os alunos que tem mais dificuldades, onde elas estão e qual a melhor maneira de ajudá-los a aprender determinado assunto de uma maneira mais fácil, buscando a melhoria e progresso desses alunos.

Acreditamos que o PIBID deveria se tornar um estágio obrigatório, justamente por nos mostrar e ensinar como é estar à frente de uma sala, planejando e dando uma aula. Apesar de já ter os estágios obrigatórios no curso de Pedagogia, não podemos estar à frente ou planejar uma aula, na maioria das vezes, estamos somente para auxiliar um professor ou auxiliar um aluno que possua alguma dificuldade maior e neste programa é mostrado, para nós bolsistas, a visão do professor.

1.1.3 Experiências no cotidiano da escola

Cintia Antunes da Silva

Aluna bolsista da E. M. “Dr. Achilles de Almeida”

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é uma iniciativa do governo brasileiro que visa promover a formação de futuros professores por meio de atividades práticas nas escolas, sob a orientação de professores experientes. Ele desempenha um papel importante no aprimoramento da formação docente ao proporcionar experiências reais de sala de aula e reflexão sobre a prática pedagógica. O PIBID também contribui para o fortalecimento da relação entre universidades e escolas, enriquecendo a formação dos estudantes de Pedagogia e Licenciatura. Na Universidade de Sorocaba participamos deste projeto desde setembro 2022.

O PIBID tem tido impactos significativos na escola Achilles de Almeida, escola da rede municipal de ensino. Essa experiência tem contribuído para a troca de conhecimentos entre professores em formação e docentes. Isso resulta em uma maior qualidade na educação oferecida nas escolas, pois enquanto estudantes em formação temos a oportunidade de aplicar teorias aprendidas na prática, enquanto os professores da escola se beneficiam com novas abordagens e ideias.

Iniciamos o projeto de Alfabetização na escola, com muito estudo teórico e discussões em grupo com os professores supervisores e coordenadores do Pibid.

Nosso primeiro projeto foi a Contação de História para alunos dos anos iniciais, com atividades propostas relacionadas às histórias. Compreendemos através de estudos e discussões que, a contação de histórias desempenha um papel fundamental na alfabetização. Ela envolve os alunos de forma lúdica e cativante, estimulando o interesse pela leitura e pela escrita desde cedo. Ao ouvir histórias, as crianças desenvolvem habilidades linguísticas, vocabulário, imaginação e concentração.

Através das histórias, os alunos são expostos a diferentes estruturas linguísticas e contextos, o que contribui para a ampliação de seu repertório linguístico. Além disso, a contação de histórias permite que os alunos se familiarizem com a estrutura dos textos, como início, meio e fim, e compreendam conceitos como personagens, enredo e cenários.

Dessa forma ao escolher histórias adequadas ao nível de alfabetização dos alunos, nós pudemos explorar palavras e letras, ajudando no processo de reconhecimento de letras, sílabas e sons. A contação de histórias também estimula a criatividade e a expressão oral, incentivando os alunos a compartilharem suas próprias ideias e narrativas. Como foi com a história do “Homem que amava caixas”. Após a contação da história nós propusemos que cada um criasse sua própria caixa com sua história. Fomos a sala Maker da escola com os alunos do 5º ano A, e foi

muito benéfico. O resultado foi incrível, muito positivo e satisfatório pois os alunos mostraram criatividade, envolvimento com o texto e diversidade nos relatos que apresentaram.

Tivemos outras histórias contadas que funcionou muito também. Abordamos temas de sustentabilidade, sobre os quais os alunos confeccionaram cartazes de preservação do meio ambiente, que ficaram expostos no pátio da escola. Essas foram algumas das possibilidades que o projeto de contação de histórias pode proporcionar. Encerramos o semestre muito felizes e com resultados surpreendentes.

Nesse primeiro semestre 2023, iniciamos um projeto de fotografia. Primeiramente com muito estudo e dedicação a esse tema proposto, tivemos participação de professores mestrando em fotografia aliada à educação. O trabalho contou com a colaboração de professor efetivo da escola Achilles de Almeida, que explicou qual são na prática as aplicações dos recursos da fotografia no processo de ensino aprendizagem.

Entendemos que a fotografias podem ser usadas para introduzir um tópico, despertar curiosidade e incentivar os alunos a observar detalhes, padrões e contextos. Isso promove a reflexão e a discussão em sala de aula, podem fornecer exemplos concretos e reais de conceitos abstratos, tornando o aprendizado mais tangível e relevante para os alunos, que podem utilizar fotografias para documentar experimentos, projetos ou atividades realizadas em sala de aula, criando um registro visual do seu progresso e aprendizado.

Com o nosso projeto Olhares de Fotografia, levamos até eles a oportunidade de fotografar espaços na escola, fotos que registrassem movimento, natureza e estrutura. Posteriormente, selecionamos aproximadamente 50 fotos dos alunos, organizamos uma exposição na escola para que todos pudessem contemplar. Posso afirmar com toda convicção que foi uma experiência linda, prazerosa e muito oportuna para os alunos da escola e para nós, alunos bolsistas.

Finalizando o relato de experiência Pibid, enfatizamos que o programa está sendo planejado de forma a impactar positivamente a educação na escola Achilles de Almeida e a nossa formação enquanto futuros professores.

1.1.4 Experiências e vivências do PIBID

Aline Cristina Góes de Camacho

Natália Aparecida da Silva

Alunas bolsistas da E. M. “Dr. Achilles de Almeida”

Para que possamos nos preparar para exercer a docência, se faz necessário unir a teoria com a prática, para que através das vivências possamos adquirir experiência, desenvolver a reflexão, autoconfiança, e com isso criar uma identidade, através do PIBID podemos ter a dimensão do que realmente é estar em sala de aula, poder planejar, desenvolver um projeto e aplicá-lo.

Para Cavaco (1991, p. 167),

[...] aprende-se através da prática profissional, na interação com os outros (os diversos outros: alunos, colegas, especialistas etc.) enfrentando e resolvendo problemas, apreciando criticamente o que se faz e como se faz, reajustando as formas de ver e agir.

O PIBID tem como objetivo estabelecer um vínculo entre os estudantes dos anos iniciais de Pedagogia e as escolas da rede pública. Essa oportunidade nos permite auxiliar e supervisionar a rotina dos alunos da educação básica, proporcionando experiência e familiarização com o ambiente escolar.

Dentre as nossas experiências estão as reuniões com a coordenação, que sempre nos traz textos para discussão, reflexão e socialização, assim como a professora supervisora da escola campo, Profa. Katlin que, além de nos trazer leituras, vivências riquíssimas, norteando nossas ações e sempre nos orientando para termos embasamento teórico, criar repertórios. É dessa preparação anterior que criamos projetos, planos de aula com intenção e objetivo.

Através da leitura do texto “Diário de Campo”, pudemos perceber o quanto é importante relatar as nossas experiências como um instrumento de aprendizagem, pois é através delas que refletimos sobre a prática, analisamos criticamente as experiências vividas e podemos trabalhar para melhorias através da reflexão.

A partir de um encontro com a Contadora de história Monisa Maciel, compreendemos a alfabetização através da contação de história e uma infinidade de atividades que podemos aplicar. Após esse encontro iniciamos o Projeto de Contação de História para colocar em prática essa vivência tão importante.

Realizamos com as turmas do 2º ano, e dos 5º anos leituras em sala de aula, seguidas de atividades, como ditado de palavras, reconto da história, atividades de produção de cartazes, caça ao coelho com produção de mapas, seguidas de reflexão e discussão sobre a atividade aplicada com socialização entre nós.

Posteriormente fazíamos a análise das atividades desenvolvidas, como identificar a hipótese silábica, hiper e

hiposegmentação, sílabas canônicas e não canônicas, e o mais importante, a partir das análises, saber quais atividades propor para que a criança possa avançar em sua hipótese alfabética.

Posso dizer que não é uma tarefa fácil, mas o direcionamento da Profa. Katlin, professora supervisora da escola, nos fez compreender a intenção em cada atividade proposta por nós, e como a criança associa a aprendizagem em cada uma delas. Por exemplo na “cruzadinha” trabalha-se a quantidade de letras e no caso de a criança associar a primeira palavra não tem problema copiar o restante pois já se mobilizou para esse início, essas são dicas muito valiosas.

Ainda sobre o projeto de Leitura, realizamos a leitura para as turmas do 2º ano do livro “Amor, o coelho”, foi um momento de grande realização, apesar do nervosismo, o acolhimento das professoras da escola com os alunos do PIBID, assim como a participação das mesmas em todos os projetos foi essencial.

A atividade proposta após a leitura deste livro foi de caça ao coelho, após a leitura, cada turma saía da sala e escondia o seu coelho, e depois produziam os seus “Mapas do tesouro” para a outra turma realizar a caça, além de muita diversão, participação e engajamento dos alunos, pudemos trabalhar nesta atividade, o senso de competição nas crianças, para a produção do mapa a compreensão e senso de direção, localização e proporções.

Desde o início, a turma do Achilles teve a importante tarefa de realizar sondagens e atividades de alfabetização de forma

inovadora, tornando o aprendizado divertido para os alunos. Um desses temas foi a fotografia, que surpreendentemente possibilitou o ensino da alfabetização por meio de imagens e legendas. A atividade consistia em permitir que os alunos explorassem o ambiente escolar com uma câmera, registrando o que mais chamasse sua atenção. Depois, selecionamos as fotos e as expusemos em um mural. A próxima etapa envolvia os alunos criando legendas para essas fotografias. Essas atividades permitiram identificar as dificuldades de escrita e interpretação de cada aluno, abrindo caminho para abordagens estratégicas visando a melhoria do ensino.

Realizamos também uma importante participação na festa Junina da EMAA, onde confeccionamos a decoração de um painel para tirar fotos, e também a exposição das fotos tiradas pelas crianças no Projeto Fotografia. A participação desta festa para alunos e comunidade tão importante para eles, que teve um grande público muitas apresentações lindas, me deixaram muito feliz por ter colaborado mesmo que um pouquinho para a realização deste evento.

A experiência que o PIBID tem nos proporcionado é algo único a que agradecemos, e que foi proporcionado através do curso de Pedagogia. Não teríamos esse convívio com a prática que hoje percebemos como parte essencial para a formação e que se expandiram a partir do PIBID, dando novas perspectivas da dimensão de ser um professor e seus desafios. Através dos encontros e reuniões ou dos materiais de leitura tudo agregou valor para nosso desenvolvimento.

Tem sido uma experiência transformadora para todos os alunos participantes, cada um com um relato único. O programa nos ajudou a “sair da bolha” e mostrou aspectos do ensino em sala de aula que nos deixava apreensivas, pela falta de contato com escolas e salas de aula, antes. Isso levou a uma imagem distorcida, onde duvidávamos da nossa capacidade de lidar com uma turma de mais de 30 alunos. Porém, desde a primeira atividade em sala, tivemos uma experiência única, ao ver os alunos se envolvendo e se interessando pela atividade proposta.

1.1.5 O PIBID e a alfabetização

Giulia Anjos Belato

Aluna bolsista da E. M. “Dr. Achilles de Almeida”

O PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência), destacou a importância da alfabetização no desenvolvimento dos alunos. E ele foi fundamental para eu ter a certeza de que estou no caminho certo. Durante o primeiro semestre de 2023, foi implementado um projeto de alfabetização no qual cada bolsista escolheu um livro para trabalhar com turmas de 5º ano ou, em alguns casos, 1º e 2º anos no período da tarde. Por exemplo, eu li o livro “Formigavel” para a turma de 5º ano.

O livro, ilustrado por Rafa Anton, narra o encontro entre uma formiga operária e uma galinha caipira, transmitindo uma mensagem delicada sobre a empatia. Após a leitura, foram realizadas reflexões em grupo sobre a mensagem do livro.

No mesmo dia, foi dada continuidade a outro projeto chamado “Literatura do Olhar,” focado em fotografia. Além disso, em trabalho conjunto com mais duas bolsistas do Programa, foi realizada uma atividade a partir da leitura do livro “Calixto, o Equilibrista”. A proposta de trabalho envolvia uma atividade de equilíbrio, na qual as crianças equilibraram um palito em uma torre de copos usando um pé.

Essa experiência de liderar uma sala de aula, mesmo para atividades simples como leituras e jogos, revelou a importância do planejamento de aulas, observação do comportamento dos alunos e a busca contínua de encontrar as melhores abordagens de apoio para as atividades com as crianças, principalmente no que toca ao processo de alfabetização, que em alguns casos traz dificuldades que são difíceis de serem superadas.

Um bom professor, atento aos alunos é à turma é aquele que está caminhando sem perder o foco das situações dos processos, buscando as melhores maneiras de transmitir o conhecimento. Também é aquele que busca estratégias de melhoria para a instituição juntamente com a equipe pedagógica e incentiva a participação dos pais na escola.

As vivências proporcionadas pelo PIBID, possibilitaram para os bolsistas (alunos e professores) aprenderem em conjunto, estabelecendo uma relação de parceria e em constante aprendizado, de forma que o professor não é o único a ensinar.

No E.M. Dr. Achilles de Almeida, foi vivenciado exatamente esse apoio e as possibilidades de parceria da equipe pedagógica e da instituição, que proporcionaram um ambiente confortável para compartilhar conhecimentos. Apesar dos desafios, todas as experiências até agora trouxeram valiosos aprendizados.

1.2 E. E. “Dr. João Machado de Araújo”

1.2.1 O PIBID e suas experiências no cotidiano escolar

Lilian de Cássia Gonzalez

Professora Supervisora da E. E. “Dr. João Machado de Araújo”

O PIBID é um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do qual participam professores, estudantes de graduação e professores supervisores de escolas públicas da Educação Básica.

Sou professora supervisora Lilian de Cássia Gonzalez, leciono no quarto ano do ensino fundamental e supervisiono o PIBID na Escola Estadual João Machado de Araújo na cidade de Sorocaba S/P. O programa na escola conta com oito estudantes de pedagogia da Universidade de Sorocaba (UNISO).

Reconhecida por investigadores e estudiosos nacionais e internacionais, a reflexão assume um importante papel na formação de professores, configurando-se como um caminho para a melhoria das práticas docentes e, conseqüentemente, para o processo de desenvolvimento profissional.

Esse programa na escola tem sido muito importante para ambos os lados; escola e estudantes, tendo em vista que proporciona aos estudantes oportunidades de refletir sua própria

experiência, o estudo e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na faculdade colocando-os em prática na escola.

Teve início em setembro de 2022. Quando fiquei sabendo que estavam abertas as inscrições para o programa, tive a certeza de que seria ótimo para a minha escola, pois em anos anteriores eu já havia sido supervisora do Programa Residência Pedagógica oferecida também pela Capes. Meu interesse me levou a participar da entrevista. Fui selecionada, fiquei muito feliz pois sabia que esse projeto na escola seria ótimo para os estudantes com dificuldades terem uma atenção especial e acompanhamento individualizado e para os estudantes universitários conhecerem bem de perto o cotidiano da escola.

O programa na escola foi iniciado com a apresentação dos estudantes do PIBID à comunidade escolar. O acolhimento inicial permitiu um entrosamento rápido para todos se sentirem como parte integrante da escola.

O começo do trabalho então se fez por meio de várias reuniões em que o tema era “Sondagem” (hipótese da escrita do estudante), já que os pibidianos atenderiam aos estudantes em defasagem do 2º e 3º anos. Essas reuniões foram necessárias para que eles entendessem a importância da sondagem mesmo para os professores após anos lecionando. Foi possível comentar inclusive sobre as dificuldades de alguns professores para fazer a sondagem.

A sondagem individual é primordial em sala de aula, pois através dela é possível estabelecer o ponto de partida para dar início às atividades pedagógicas com os estudantes.

Os pibidianos trabalham em duplas e cada uma fica responsável por uma hipótese silábica (pré-silábico /silábico sem valor / silábico com valor / silábico alfabético). São orientados sobre as atividades a serem desenvolvidas, porém eles têm autonomia para planejar as aulas que serão dadas de acordo com currículo.

No segundo semestre as atividades foram iniciadas com a inclusão de um projeto com o tema “Meio Ambiente”, com orientação do Professor João Henrique. O trabalho a ser desenvolvido deveria estar ligado a aspectos da aprendizagem. O grupo em atuação na escola decidiu pela alfabetização e letramento junto com a conscientização sobre o meio ambiente.

O objetivo a ser atingido pelo projeto? Promover a alfabetização e letramento aos estudantes com o uso do tema “Meio Ambiente”, de tal modo que ao concluir o projeto, as crianças seriam mais conscientes e assim criassem hábitos para melhorar e contribuir para o meio ambiente com base nas atividades realizadas.

Nas reuniões semanais, foram compartilhadas com os estudantes as experiências da professora supervisora em sala de aula, as atividades e quais os elementos que fazem parte da rotina do professor, como os lançamentos de nota e presença nos diários digitais, material didático, avaliações digitais. Foram oferecidos também textos para referência e auxílio na elaboração das aulas e atividades.

As possibilidades e experiências oferecidas pelo PIBID podem conduzir os participantes à reflexão, e pode-se afirmar que o Programa se desenvolve seguindo um caminho favorável ao desenvolvimento da capacidade de reflexão na prática, vivenciada pelos pibidianos no contexto escola.

O Programa antecipa o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula: experiências, vivências, práticas essa antecipação transforma o estudante em um professor. Como afirmava Paulo Freire “ninguém nasce professor ou marcado para ser professor” enfatizando que a formação do educador se dá na prática permanente e na reflexão sobre a prática.

Para a escola, a presença do Programa tem sido muito bem aproveitada, pois atende a uma demanda muito grande de estudantes em defasagem, problemas de aprendizagem e com o trabalho pormenorizado e direcionado é possível perceber a superação e o avanço dos estudantes.

O planejamento de atividades diversificadas e dinâmicas promove um maior interesse nos estudantes pelas atividades propostas. A exploração de recursos e a criatividade dos pibidianos mostraram-se estratégias que trouxeram resultados positivos.

Do ponto de vista da supervisão realizada pelo docente da escola, atuando como profissional da educação há algum tempo, importa considerar, também, a contribuição que um programa dessa natureza traz no sentido:

a) do resgate da autoestima ao desenvolver uma prática pedagógica que se desapega do velho para o acolhimento ao novo, ao se dispor para o diálogo através da abertura respeitosa, ao assumir atitude de reflexão e autocrítica e se empenhar para se fazer e refazer no tempo e espaço sociais;

b) de mudanças provocadas em setores da escola;

c) do avanço na aprendizagem das crianças que são beneficiadas pela dedicação dos alunos bolsistas quando, no acompanhamento individualizado, buscam sentir a carência do aluno, diagnosticar o conteúdo que ele não consegue atingir, estimulando-o a continuar estudando.

A experiência de acompanhar o grupo de iniciantes na docência vem possibilitando não apenas repassar informações acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, mas, também, reflexões sobre o próprio fazer pedagógico, conduzindo a leituras e estudos, em busca de inovação para a prática. Destaca-se, desse modo, a importância do PIBID na formação de professoras para os anos iniciais do ensino fundamental.

A participação do PIBID, resultou em mudanças para melhor na educação básica, proporcionando experiências que efetivamente contribuem para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores que são profundamente impactados por esta experiência.

1.2.2 Minhas experiências no PIBID

Daniele Ferraz Moura

Aluna bolsista na E. E. “Joao Machado de Araújo”

O Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) permite a inclusão dos universitários de forma bem imersiva na escola, incentivando o conhecimento e o exercício da profissão docente. O Programa contribuiu com a minha formação e até mesmo com a minha percepção profissional e emocional e nele ingressei em setembro de 2022, cheia de incertezas e sem muito conhecimento do que seria, de fato, aplicado.

Saliento que sou estudante do curso de Pedagogia que forma para o magistério da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental para atuar com crianças pequenas. A escola-campo que recebe os bolsistas do PIBID João Machado de Araújo, faz parte da rede estadual, atende às crianças de primeiro a quinto ano. O PIBID atua com crianças de segundo e terceiro ano com dificuldades de aprendizagem, que ainda não estão com o aprendizado de acordo com o esperado para a idade. Os profissionais da escola, recebem muito bem os bolsistas que por isso, ao longo do programa, se tornam integrantes da unidade escolar.

A E.E. João Machado é conhecida por sua grande atuação como uma escola inclusiva, com muitos profissionais

especializados para atuação com todas as crianças. Possui vários auxiliares para os que precisam de suporte, e professores especializados em vários casos.

A escola possui recursos como televisores e computadores, além de uma biblioteca, e uma sala onde, eventualmente, é usada como recurso para atividades diferenciadas, seja um vídeo, ou uma música, ou um livro digital etc., porém, em alguns momentos, houve dificuldades com o espaço devido a constantes processos de reforma; nesses momentos, com criatividade, foram ocupados espaços disponíveis como pátio ao ar livre, as mesas do lanche ou as mesas do bosque.

O início e as primeiras impressões foram um pouco confusos, pois foi apresentado um modelo mais teórico e pouco prático. Com o passar do tempo, e com reuniões mais assertivas, conseguiu-se mudar o modelo de aplicação, reunindo o teórico ao prático, de maneira que se conseguisse ver, na prática, aquele conteúdo que se estudava nas aulas de Pedagogia, também nas leituras e produções, tendo efetivo resultado.

Nos primeiros encontros, após reuniões, a supervisora Prof.^a Lilian separou as crianças das turmas de segundos e terceiros anos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e distribuiu para o grupo dos bolsistas que estava previamente dividido em duplas, e cada dupla ficou com um grupo médio de 15 a 20 crianças.

Após a separação dos grupos, foi iniciado o processo de sondagem, analisando o que cada criança sabia até aquele

momento, para que se pudesse planejar quais estratégias usar no decorrer do processo e assim iniciar as intervenções através de atividades, sempre aplicadas de maneira lúdica e divertida, mas com a intenção da criança produzir o seu conhecimento.

Nessas atividades, foram utilizados jogos pedagógicos, letras móveis, caça-palavras, cruzadinhas, desenhos, usamos recursos de vídeo e músicas também, além de artes e suas linguagens, entre outros. As atividades, inicialmente, foram individuais e somente uma ou outra com um grupo maior, a fim de produzir aprendizagem através dos pares, e envolver o grupo para que as crianças também aprendessem umas com as outras. Preparação de atividades, leituras e aplicação na prática passou a ser a rotina da semana de trabalho.

Como parte das atividades houve a realização do projeto “Meio Ambiente”, com desenvolvimento de atividades nos subtemas como “água”, “árvore”, sempre com o intuito de promover a alfabetização e letramento das crianças. No primeiro encontro referente ao “Meio Ambiente”, foram usados vídeos da “Turma da Mônica” e outros, explicando o que era o meio ambiente, o que tinha nele e o porquê é tão importante cuidar dele. Todos interagiram muito nesse dia, foi muito legal. Eles tinham segurança em falar, queriam participar e interagir, dividir o que eles estavam aprendendo, e suas experiências pessoais.

No final do primeiro semestre de 2023, como atividade do Projeto Integrador (componente curricular do Curso de Pedagogia da Uniso), foi adaptada pelo nosso grupo e apresentada uma

peça de teatro baseada no livro “O Mágico de Oz” (Lyman Frank Baum). Aproveitando isso, foi disponibilizado o vídeo da apresentação do teatro para as crianças do Pibid e, também, livros infantis. Elas, que nunca haviam assistido a uma peça de teatro, adoraram, escolheram as personagens que mais gostaram, e foi incrível ver os sorrisos enquanto assistiam. O “Espantalho”, em especial, era muito engraçado, e arrancou muitas gargalhadas.

Além das atividades em sala de aula, a supervisora também apresentou algumas ações da rotina do professor além das aulas, como os lançamentos de nota e presença nos diários digitais; como dar apoio aos alunos em dias de prova, feitas através dos computadores, onde os conhecimentos de Matemática e Português eram avaliados.

Algumas experiências particulares merecem ser compartilhadas, como a que se apresenta a seguir:

“A criança em questão: uma menina linda, alegre, comunicativa, inteligente, doce e extremamente carismática. Ela tem 08 anos e quando iniciou o programa tinha apenas 07, apresentando problemas na pronúncia das letras, como “t” e “d”, “f” e “v”, entre outros. Nos primeiros encontros, não se conseguia entender tudo o que ela falava, e tentando entender, pedia-se que ela repetisse e repetisse.... Ela então ficou triste e ameaçou um choro. Nesse momento, eu a acalmei dizendo que não era motivo para choro, que ela estava aprendendo, e eu muito mais com ela do que ela imaginava. Os meus olhos também se

encheram de lágrimas. Nesse dia, ficou claro o quanto ela queria aprender e ser entendida enquanto se comunicava. Após isso, mesmo sofrendo para entender algumas palavras que ela pronunciava, sempre com um bom jeitinho, a fazia repetir e explicar de outro jeito, até que se conseguisse concluir a comunicação. Num dos dias, construindo palavras com um jogo pedagógico de letras móveis, encostando as consoantes para ela reconhecer os sons, ela pedia para montar a trilha das vogais, quando iniciava uma nova construção de palavras, tendo entendimento de quando acertava e quando errava”

Mesmo com suas dificuldades, foi possível ver avanços em seu desenvolvimento. Nas sondagens, se ela iniciava errado não queria continuar, e assim, a sondagem era muito demorada. O fato dela ouvir de uma forma e pronunciar de outra gerava confusão na hora da leitura e escrita. É um fato que será necessário apoio externo, como fonoaudiologia, mas como os pais não eram presentes na escola não havia possibilidade de ir além das atividades do Programa.

Essa e outras experiência diretas do PIBID ensinam muito, como o quanto se deve ter sensibilidade e paciência com as crianças, pois cada uma é uma, com sua individualidade e problemas; que, por vezes, não se tem como intervir sozinhos, principalmente numa escola pública, onde a família muitas vezes não tem recursos para pagar profissionais extra; que é preciso explorar os próprios recursos ao máximo para que essas crianças avancem o quanto forem capazes, em seu tempo.

Há, na escola, outras crianças com problemas na fala em troca de letras; elas não têm problemas em ouvir ou falta de atenção. Parte do trabalho do pedagogo é investigativo; descobre-se isso, também, ao longo do tempo. As crianças vão deixando pistas, quando elas têm alguma dificuldade, que nem sempre se consegue superar sozinho. A experiência adquirida, a troca com os outros profissionais, o entendimento das possibilidades e necessidades da instituição e os limites das crianças devem estar sempre presentes no pensamento e nas atitudes do educador.

É na escola, com todos os seus elementos – colegas, professores, funcionários – que as crianças dividem sonhos, anseios, ou experiências que viveram, e essa verdade toda, essa entrega deles para essa relação não nos dá o direito de decepcionar.

Os encontros semanais do PIBID têm primado, pela preparação de cada atividade, planejamento de cada projeto, atenção a cada detalhe pedagógico em proporcionar para seus alunos um ótimo aproveitamento no seu aprendizado de forma efetiva e prazerosa, de modo a permitir às crianças a superação ou redução das suas dificuldades de aprendizagem.

1.2.3 A sondagem como importante elemento no processo de alfabetização

Caio Henrique de Araújo Cruz

Aluno bolsista na E. E. “Joao Machado de Araújo”

Inicialmente não sabia do que se tratava o PIBID, nunca nem tinha ouvido falar, e quando foi apresentado não entendi muito bem como ia funcionar, até começar de fato.

PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), sendo um programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos de licenciatura que se dediquem a desenvolver projetos nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Como dito, o PIBID traz a oportunidade de vivenciar juntamente a um profissional da rede pública, o convívio em sala de aula e a prática com os estudantes ali presentes, sentindo mais de perto o que os futuros professores passarão a presenciar na profissão escolhida.

Comecei a participar do Programa na escola E. E. João Machado de Araújo, de ensino fundamental, no período da tarde, com as crianças com dificuldades no aprendizado das turmas de

2° e 3° Ano. A forma como se organizaria o trabalho com ela foi escolhida em grupo.

Primeiramente o grupo de 8, se dividiu em duplas e cada dupla ficaria responsável por uma hipótese silábica (na teoria) e então no segundo semestre de 2022 (setembro até o fim do ano), a minha dupla se responsabilizou pelas crianças silábico-alfabéticas em número de 20 crianças do 2° Ano. A professora supervisora do PIBID, orientou para a realização da sondagem com todos os alunos para analisar a situação individual de cada um e planejar melhor o que seria feito com cada um deles. Entre as crianças, que seriam silábico-alfabéticas, havia algumas em hipótese silábica com valor (SCV) até quase alfabéticas, mesmo com todas estando “marcadas” na lista como silábico-alfabético pelos seus professores. Explicaram que geralmente os professores colocam uma hipótese que esperam que o aluno em questão venha alcançá-la futuramente, ou que está na hipótese e irá avançar mesmo.

No primeiro mês, o foco foi o planejamento das atividades, entendimento do projeto, e somente no mês seguinte é que começou o trabalho com os alunos. Para trabalhar o processo de alfabetização aplicavam-se atividades reforçadoras desse processo de aprendizagem. Assim os trabalhos tiveram início, com grupos de poucos alunos, para quem se preparavam atividades relacionadas a leitura e escrita.

Houve dificuldade em preparar as atividades para alguns alunos silábico-alfabéticos, pois eram fáceis demais para eles, a professora auxiliava com o que trabalhar e resolver esse

problema. Como possível solução os alunos foram separados de acordo com as dificuldades apresentadas; primeiro, atividades como completar palavras com vogais, trabalhar com sílabas e leitura de palavras simples. A cada semana o sentimento de ver a evolução que cada criança tinha era incrível, claro que cada um no seu tempo individual, mas só em perceber que estavam interessados e realmente aprendendo, inspirava a continuar.

Em outubro, foi iniciado o programa na escola, inicialmente com estudo para o conhecimento da alfabetização. Diretor e professoras receberam os bolsistas no início do horário letivo para vivenciar como é o dia a dia da escola e também conhecer todo o ambiente da instituição. O início das atividades, começou com a separação das crianças com dificuldades por hipótese, para trabalhar o mesmo conteúdo e para a evolução conjunta de todas. Com isso foi realizada a primeira sondagem, para conhecer os estudantes e saber o processo. No fim do mês deu-se apoio a algumas crianças para a avaliação do CAED.

Em novembro, estudos para compreender melhor a sondagem e as hipóteses. Entendi a importância do laudo médico. Comecei um planejamento melhor para desenvolver a alfabetização das crianças com dificuldades. Outros assuntos abordados nas reuniões esclareceram dúvidas e ensinaram que a mesma atividade pode ser trabalhada com diferentes hipóteses.

No mês de dezembro as últimas realizações de atividades com as crianças, reuniões, leituras e despedida dos alunos por conta do final de ano, e um evento de vivência escolar. Também

houve contato com o pessoal da parte administrativa da escola, conhecimento do sistema do governo FDE, notas, diário de classe, e a oportunidade de assistir o conselho de classe.

Nos períodos de férias, as atividades no PIBID continuaram. Na volta às aulas do ano seguinte (2023), novamente eu e minha dupla ficamos com o maior grupo de crianças, porém trabalhando com outras hipóteses: pré-silábico e silábico sem valor sonoro (SSV). O desafio agora seria mais difícil, pois é realmente o começo de tudo e para quem tem dificuldade o caminho é bem lento. Novamente com 2º Ano, com a diferença que as crianças estavam acabando de sair do 1º ano, para uma realidade totalmente nova, coincidentemente o estágio que eu faço de manhã (2023), estava na mesma situação de 2º Ano e as experiências poderiam ser compartilhadas. Minha aprendizagem no dia a dia, ajudava a lidar com as diversas situações de cada um dos alunos. Uma grande diferença do ano anterior (2022), é que uma parte das crianças pré-silábicas ou SSV, possuem realmente alguma dificuldade de aprendizagem, possuindo algum laudo (ou não possuindo, mas apresentam características que fazem parecer). Um exemplo foi o trabalho com uma criança com TEA que possui uma professora que o acompanha nas atividades. É bem diferente a realização das atividades com ela, mesmo sendo inteligente, a relação e o contato são totalmente diferentes do das outras crianças. Conforme as crianças apresentam o desenvolvimento na alfabetização, elas passam para as outras duplas que trabalham com hipóteses mais perto de alfabético.

Em março novas atividades iniciadas de modo simples do início como vogais, consoantes, alfabeto, e assim por diante, cada criança escrevendo seu nome, perguntando sobre as letras, montando o alfabeto em conjunto, as sílabas com cada letra do alfabeto.

Em abril foram feitas atividades relacionadas a Páscoa e um aprofundamento dos conhecimentos sobre sondagens para melhor avaliação e como trabalhar para desenvolver a alfabetização. As ideias compartilhadas entre as duplas e a experiência da professora foram importantes para melhorar o desempenho no atendimento aos alunos. Escolhidas atividades próprias para cada hipótese o trabalho foi iniciado pelo som das letras.

Em maio, mais atividades com as vogais, necessárias para reforçar as crianças nas hipóteses pré-silábico e silábico sem valor, avançando na alfabetização. As crianças, após aprender o valor sonoro das vogais têm mais facilidade para a escrita e leitura pois identificaram o que estão fazendo e não colocando só letras aleatórias. Foi proposta também a leitura de materiais que foram disponibilizados pela professora como prioridade do que ensinar às crianças. Atividade com sílabas foram realizadas com os alunos com entendimento do som das vogais nas palavras. Percebemos que mesmo sabendo o alfabeto e palavras que começam com determinada letra (a de avião, por exemplo), algumas crianças ainda não conseguiam assimilar as vogais no meio de palavras.

No mês de junho foi realizada a sondagem no final do segundo bimestre escolar para avaliar a evolução das crianças. Sondagem com a temática de festa junina, pois o evento é

tradicional na escola. Leitura de materiais disponibilizados pela professora, sobre alfabetização e letramento. Atividade de bingo das letras e das sílabas, com o objetivo de ensinar e divertir ao mesmo tempo, foram concluídas com sucesso, pois as crianças se animaram com a atividade em forma de brincadeira.

Está sendo riquíssimo para a minha formação profissional a participação no PIBID, pois traz grande reconhecimento e aprendizados no campo de alfabetização, que é o marco mais importante para a formação do professor.

Fazer parte do PIBID, nos preparar, com diversas experiências e ideias para trabalhar as dificuldades que podem surgir na sala de aula quando atuando como professor. Ter essa experiência antes e de forma “separada” e individual é muito importante, pois será mais fácil posteriormente quando situações parecidas se apresentarem no exercício da docência.

Também é um grande desafio pensar em formas diferentes e atrativas para o aluno, para que ele se interesse e consiga compreender a alfabetização como um todo. Pensarem recursos didáticos diferentes dos conhecidos, traz grandes desafios como já dito, e é muito prazeroso poder proporcionar ao aluno uma atividade que saia do seu senso comum e da sua realidade dentro da sala de aula.

O PIBID se resume a meu ver, como um mar de experiências e prazeres profissionais, em uma carreira acadêmica e profissional que está apenas começando. Um programa rico para a formação dos discentes.

1.2.4 As contribuições que o PIBID oferece

Rebeca Aguiar

Aluna bolsista na E. E. “Joao Machado de Araújo”

Iniciei, no Programa, como aluna do curso de Pedagogia da Uniso, em agosto de 2022 e desde o começo era tudo muito novo. Apesar de ser filha de uma educadora que trabalha em escola pública, minha experiência inicial de trabalho em escola foi na rede privada. A oportunidade de estagiar na rede pública me pareceu algo desafiador.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, (PIBID), é uma iniciativa promovida pelo Ministério da Educação com objetivo de formação de professores para a educação básica, que busca incentivar a formação docente e inserir os licenciandos no cotidiano na rede pública escolar, valorizando assim a área em geral e o magistério em particular. Durante o período em que tenho participado do PIBID, pude perceber o quanto esse programa pode auxiliar os futuros professores a terem um primeiro contato com a educação básica, a vivenciar como funciona o ambiente escolar de uma escola pública. Ele é voltado para estudantes de licenciatura, ou seja, aqueles universitários que estão em cursos de graduação que formam professores. Assim, através do Pibid, esses estudantes começam a atuar em escolas públicas, desenvolvendo atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e do professor da escola em que estagiam.

Além dessa iniciativa de unir a educação superior e a educação básica, espera-se que, quando graduados, os “pibidianos” continuem se comprometendo com o ensino na rede pública.

A partir das atividades propostas, foi possível não só vivenciar a realidade do ambiente escolar, como também participar, paralelamente, de diversos congressos e seminários afins. Por meio dessas experiências, pude verificar, empiricamente, os benefícios educacionais na formação de todos os envolvidos.

O programa se realiza na E.E João Machado de Araújo, na cidade de Sorocaba. Iniciamos (eu e os demais bolsistas) os trabalhos com os alunos da escola fazendo uma planilha daqueles que tem uma maior dificuldade na escola. Separamos as crianças em hipóteses silábicas (pré-silábico, silábico sem valor, silábico com valor, silábico alfabético e alfabético).

Nós, bolsistas, fomos organizados em duplas, para cada dupla ficar com alunos agrupados em razão da identificação das hipóteses. Trabalhamos com uma ou duas hipóteses para ajudar no desenvolvimento alfabético dessas crianças. Fizemos uma sondagem inicial para ver se a criança estava mesmo na hipótese que foi indicada. Através disso pudemos criar e procurar atividades que ajudassem no desenvolvimento de cada criança e contribuíssem para a sua alfabetização. Depois de sete meses de programas pudemos perceber avanços notáveis em cada aluno e de formas diferentes, seja na fala, escrita, leitura, entre outros.

Cada aluno teve a sua melhora em conjunto e individualmente. Durante os meses disponibilizamos atividades em

conjunto e individuais. Também proporcionamos atividades para que um aluno que estivesse um pouco mais avançado pudesse auxiliar o que tinha maior dificuldade; atividades individuais de maneira específica ajudam na melhora da alfabetização.

Para escolhermos nossas atividades tivemos ajuda semanal da professora Lilian, (professora supervisora da instituição escolar que nos recebe) que nos auxiliou através de textos para o nosso melhor entendimento, vídeos e também exemplos do cotidiano. Nossas atividades têm sido bastante ecléticas para desenvolver várias áreas da alfabetização da criança, como caça-palavras, leituras, vídeos, contação de história, letras móveis, jogos, atividades diferenciadas no geral.

As crianças aceitaram muito bem as atividades que foram desenvolvidas, sempre demonstrando interesse. Esse momento de participação nas atividades do PIBID que auxiliam na alfabetização desperta interesse, motiva os alunos e, sem dúvida, é aguardada durante a semana.

Para as atividades de 2023 decidimos ter um tema central para nos aprofundarmos no decorrer do projeto. O escolhido? Meio ambiente. Desenvolvemos atividades de alfabetização e também trabalhamos para conscientizar os alunos a cuidar do meio ambiente e aprender mais sobre o tema. Usamos outros temas menores e afins, como datas comemorativas (dia da água, páscoa, festa junina, entre outras).

Uma das atividades que pudemos perceber uma grande melhora foi a escrita criativa proposta para desenvolver a escrita,

criatividade e concordância da frase. No começo as crianças não reagiram muito bem, acharam muito difícil, pois é uma atividade que exige muita atenção e cuidado para que a frase possa fazer sentido. Inicialmente escreviam exatamente o que observavam na imagem, depois de algumas atividades com essa mesma proposta pudemos perceber o avanço na escrita e na criatividade deles, não mais escrevendo só o que estava na imagem, mas sim o que eles pensavam que poderia estar acontecendo, quem seriam as pessoas e porque eles estariam fazendo aquela ação.

Ao concluir este período, pudemos observar as melhoras dos alunos e o quanto eles progrediram desde as primeiras atividades que realizamos até a que realizaram por último. Grande parte deles agora não precisarão mais desse apoio, pois alcançaram o desenvolvimento esperado.

Portanto, essa experiência no ensino fundamental me permitiu conhecer e entender na prática um pouco mais sobre as dificuldades na alfabetização das crianças em seus vários estágios de desenvolvimento, com suas peculiaridades, como também perceber o desempenho e a importância das parcerias para que a escola pública possa vencer o desafio de alfabetizar seus alunos. Assim esses alunos poderão dar continuidade à sua escolarização como merecem e nos termos que a lei preconiza.

Fica a certeza de que é possível contribuir de forma positiva quando há um trabalho com a adaptação curricular que a criança necessita e atenção individualizada. É bom poder aprender e continuar contribuindo para o aprendizado dos demais.

1.2.5 O PIBID e a boa formação escolar

Paula Isquierdo Sanchez

Aluna bolsista da E. E. “Joao Machado de Araújo”

O trabalho de auxílio às crianças que apresentam algum tipo de dificuldade na área educacional, traz uma experiência única e enriquecedora para nós alunos da graduação. A atmosfera de vivência nessa escola é muitas vezes diferente das escolas convencionais nas quais fazemos estágio. É um ambiente que requer paciência, empatia e dedicação, pois o processo de ensino e aprendizagem pode ser mais lento e exigir abordagens pedagógicas diferenciadas.

No decorrer do programa, auxiliamos na escola João Machado de Araújo, com crianças de segundo e terceiro ano, que apresentam alguma dificuldade de aprendizado e que muitas vezes não estão com o conhecimento condizente com o que deveriam pela idade. Nos primeiros encontros, realizamos reuniões onde a supervisora organizou as crianças que estavam enfrentando dificuldades de aprendizagem. Ela as distribuiu para nosso grupo, que já estava previamente dividido em duplas. Um total de 8 pessoas no programa, e cada dupla recebeu um grupo médio de 15 a 20 crianças. Inicialmente, conduzíamos as atividades de forma individualizada com cada aluno, reservando apenas algumas ocasiões para trabalhar em grupos maiores, com o objetivo

de promover a aprendizagem entre os pares e estimular a interação entre as crianças. Dividíamos as semanas entre a preparação das atividades, leituras e sua aplicação prática.

No segundo semestre, introduzimos um projeto focado no tema Meio Ambiente, onde desenvolvemos diversas atividades relacionadas à flora, fauna, água, recursos naturais e sua importância, dentre outros tópicos. Nosso principal objetivo era promover a alfabetização e letramento das crianças, enquanto também as conscientizávamos sobre a importância de cuidar do meio ambiente para preservação do futuro. Durante as aulas, exibimos vídeos da Turma da Mônica, explicando o que é o Meio Ambiente, quais elementos fazem parte dele e por que é tão vital cuidar dele. Todos participaram interativamente desses momentos. As crianças sentiram-se à vontade para falar, participar ativamente e compartilhar o que estavam aprendendo e suas experiências pessoais. Realizamos também um processo analítico, avaliando o conhecimento prévio de cada criança até aquele momento.

Uma etapa importante para planejarmos as estratégias mais adequadas para conduzir o processo educacional. Em seguida, iniciamos as intervenções por meio de atividades sempre aplicadas de forma lúdica e divertida, visando incentivar a criança a construir seu próprio conhecimento. Nessas atividades, utilizamos recursos pedagógicos como jogos, letras móveis, caça-palavras, cruzadinhas e desenhos. Também, incorporamos recursos audiovisuais, como vídeos e músicas, para enriquecer o aprendizado. Além disso, buscamos explorar a expressão

artística e suas diversas linguagens. Ao longo do processo, percebemos o entusiasmo dos alunos, que estavam cada vez mais engajados e participativos.

O uso de estratégias diversificadas permitiu que cada uma delas se desenvolvesse de forma única e efetiva. Nossa abordagem voltada ao aprendizado lúdico e colaborativo tem se mostrado muito eficaz e gratificante para todos os envolvidos no programa. Entretanto, sabemos também, que infelizmente não são todas as escolas que podem contar com um apoio direcionado à essas crianças. Um trabalho bem feito e pensado individualmente gera resultados positivos. No nosso país, existem diversas escolas que enfrentam desafios que dificultam o processo de aprendizagem das crianças. Um dos principais problemas é a desigualdade social e educacional, que impacta diretamente o acesso à educação de qualidade, especialmente em áreas mais carentes, onde as condições das escolas e a formação dos professores são precárias.

Algumas escolas utilizam métodos de ensino desatualizados e pouco eficientes para a alfabetização, o que pode dificultar o aprendizado das crianças. O Brasil ainda investe de forma insuficiente em educação, o que afeta diretamente a qualidade das escolas, o salário e a formação dos professores, além de influenciar a disponibilidade de recursos para aprimorar o ensino da alfabetização. Entretanto, existem formas simples e eficazes, que podem gerar resultados positivos, conforme aplicamos durante o programa. Notamos que uma estrutura escolar adequada, professores preparados e métodos de ensino direcionados, são de

essencial importância para uma correta alfabetização, que deve ser planejada para proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças, levando em consideração os casos singulares de cada aluno.

Algumas estruturas importantes para auxiliar no completo desenvolvimento educacional devem contar com:

Professores bem preparados - a escola deve contar com professores capacitados e bem preparados para lidar com o processo de alfabetização. Eles devem ter formação específica na área e estar atualizados em relação a metodologias e práticas pedagógicas eficazes.

Ambiente acolhedor e estimulante - a escola deve proporcionar um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, que motive os alunos a aprender e a se interessar pela alfabetização.

Turmas com número reduzido de alunos - turmas com um número menor de alunos permitem que o professor dedique mais atenção individualizada a cada criança, identificando suas necessidades específicas e oferecendo apoio personalizado.

Materiais e recursos adequados - a escola deve dispor de materiais didáticos adequados, como livros, apostilas, jogos educacionais e recursos audiovisuais, que auxiliem no processo de alfabetização e tornem o aprendizado mais atrativo. Vídeos educativos, animações e material audiovisual relacionado à alfabetização também podem enriquecer as aulas, tornando o conteúdo mais dinâmico e facilitando a compreensão dos conceitos.

Avaliação contínua - é essencial que a escola tenha um sistema de avaliação contínua do progresso dos alunos na alfabetização. Isso permite identificar precocemente possíveis dificuldades e implementar intervenções adequadas.

Abordagem pedagógica inclusiva - a escola deve adotar uma abordagem pedagógica inclusiva, que respeite as diferenças individuais e atenda às necessidades específicas de cada aluno, considerando suas particularidades no raciocínio de aprendizagem.

Estímulo à leitura e escrita - é importante que a escola promova o estímulo à leitura e escrita desde os primeiros anos da educação infantil. Atividades lúdicas, contação de histórias, criação de um cantinho da leitura e outras iniciativas podem ajudar a despertar o interesse dos alunos por essas práticas. Os livros com atividades e histórias adequadas à faixa etária e ao nível de alfabetização dos alunos podem ajudar a promover o interesse pela leitura e o desenvolvimento da compreensão textual.

Envolvimento dos pais - a participação dos pais ou responsáveis é fundamental para o sucesso da alfabetização. A escola deve incentivar o envolvimento ativo das famílias na vida escolar das crianças, promovendo a parceria entre escola e família. Os pais podem ler histórias para os filhos, criar um ambiente acolhedor para a leitura em casa e incentivar a criança a ler livros de acordo com sua faixa etária e interesses. Além disso, a conversa entre os pais e a criança as incentiva a expressar suas ideias e pensamentos ajuda no desenvolvimento da linguagem oral, o que é essencial para o processo de alfabetização. Os pais podem envolver as crianças

em atividades de escrita, como escrever bilhetes, fazer cartas, criar histórias ou diários, para praticar a escrita de forma lúdica e prazerosa. Ainda, a participação familiar nas reuniões de pais, conhecer os professores e se envolver nas atividades escolares ajuda a compreender o que está sendo ensinado e como apoiar o aprendizado em casa. Um ponto importante é que os pais são um exemplo para os filhos, e ao demonstrar interesse pela leitura e pela escrita, lendo livros, revistas e jornais em casa e compartilhando essas experiências com os filhos, ajudam a estimular tais práticas.

Integração de diferentes disciplinas - a alfabetização não se restringe apenas à disciplina de Língua Portuguesa. É importante que a escola integre a alfabetização em diferentes disciplinas, como Ciências e Matemática, para que os alunos percebam a utilidade da leitura e escrita em diversas situações do cotidiano.

Flexibilidade curricular - a escola deve ser flexível para adaptar seu currículo e métodos de ensino conforme as necessidades dos alunos. Nem todas as crianças aprendem da mesma maneira, e é importante oferecer abordagens diferenciadas para garantir que todos sejam bem-sucedidos na alfabetização.

Uma estrutura escolar bem planejada e alinhada com esses princípios pode fazer a diferença na correta alfabetização dos alunos, proporcionando-lhes uma base sólida para o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita, o que é essencial para o sucesso acadêmico e pessoal ao longo de suas vidas.

A educação na infância também desempenha um papel crucial no desenvolvimento social e emocional. A interação com

colegas e professores em um ambiente escolar proporciona oportunidades valiosas para aprender a se comunicar, colaborar, resolver conflitos e desenvolver empatia. Essas habilidades sociais são essenciais para estabelecer relacionamentos saudáveis e se integrar efetivamente em uma sociedade diversificada e interconectada. Importante notar, como nos exemplos demonstrados, que, uma educação de qualidade na infância não se limita apenas ao ambiente escolar formal.

Os pais e cuidadores também desempenham um papel vital nesse processo, proporcionando um ambiente de apoio e estimulação em casa. A combinação entre a escola e o lar cria um ambiente ideal para o crescimento holístico das crianças, onde valores, ética e senso de responsabilidade são transmitidos e internalizados.

Em suma, a importância de uma boa formação escolar é inegável. Ela molda não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também as habilidades sociais, emocionais e cognitivas que são cruciais para o sucesso ao longo da vida. Investir na educação das crianças desde cedo é investir no futuro da sociedade, capacitando os indivíduos a enfrentarem os desafios de forma informada, criativa e ética, enquanto contribuem para um mundo mais justo e progressista. Espero continuar auxiliando, juntamente com as colegas e professoras que acompanham, no desenvolvimento de cada criança no decorrer do próximo semestre.

1.3 E. M. “Leonor Pinto Thomaz”

1.3.1 A importância em participar do Pibid, na sua perspectiva da formação profissional e dos resultados pedagógicos

Profa. Andreia Aparecida Marçal Roza

Professora supervisora na E. M. “Leonor Pinto Thomaz”

O PIBID é um importante programa, pois oferece aos futuros professores a oportunidade de vivenciarem a experiência de sala de aula antes mesmo da conclusão do curso. Sendo assim permitiu até o momento, aos discentes da UNISO no curso de Pedagogia, participantes da escola as trocas, experiências e vivências práticas. Entendo que a nossa profissão “ Ser professor”, é ter a possibilidade e certeza de que todos os dias você fará parte da história de cada aluno; ficar em contato com diversas realidades e poder contribuir (fazendo um bom trabalho) para um Brasil melhor. Possibilita a vivência diária com os alunos portadores de necessidades especiais, cujo número vem aumentando consideravelmente nas escolas públicas, enquanto o número de matrículas em escolas especiais diminui. Tendo como o objetivo a inclusão escolar e tem sido possível estabelecer, em parte, as mesmas oportunidades e possibilidades para que todos os alunos tenham acesso à educação e à permanência no ambiente escolar.

A escola campo oferece a sala do AEE – Atendimento Educacional Especializado. O trabalho de duas profissionais oferecendo

as ferramentas e atenção necessárias, permitiu manter os alunos especiais no ensino regular. Mantoan, especialista em estudos sobre inclusão sempre defendeu a ideia que estar junto é se aglomerar com pessoas que se conhece. Inclusão é estar, e interagir com o outro". Os discentes participantes têm a oportunidade de serem observadores em ação! Permite um olhar mais atento e direcionado, muitas vezes não percebida pelo professor em sala de aula devida à alta e exaustiva demanda de tarefas a ele direcionada no dia a dia em sala de aula, despertando no bolsista um olhar crítico e inovador para a sua futura prática.

Aula expositiva, sim tem seu valor..., porém há alternativas proveitosas e quando necessário, lúdicas, levando assim ao prazer de aprender, o prazer em ser e estar naquele ambiente de aprendizagem que proporciona eventos, gincanas, festas, passeios, palestras, comemorações, reunião de pais, atendimento individual aos pais necessitados de um atendimento diferenciado e dirigido.

Reuniões internas HTPC, HTPI, RAEA, escrita de relatórios individuais, FADA, Conselho avaliativo, Conselho e APM da escola, entre outras atividades levaram os bolsistas a participarem efetivamente na prévia das conversas e ideias a serem desenvolvidas em forma de projeto assim como na organização e apresentação aos alunos e público em geral, sendo ouvidos pela direção da escola sempre pronta a ajudar no desenvolvimento de novos projetos valorizando, incentivando e acreditando no programa PIBID que está sendo executado no ambiente escolar.

1.3.2 O PIBID na E. M. “Leonor Pinto Thomaz”

Nicolly Cesar

Aluna bolsista na E. M. “Leonor Pinto Thomaz”

Fazer parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é incrível e transformador. O contato com a rotina escolar de uma escola pública de educação básica garante experiências importantes para a formação docente, nos preparando para a nossa carreira e conciliando o que aprendemos no curso de Pedagogia com a vivência escolar.

Na Escola Municipal Leonor Pinto Thomaz, aprendemos muito com professores, funcionários e alunos através da convivência e do compartilhamento de experiências. Esta troca de conhecimentos faz com que os participantes aprimorem suas técnicas e se desenvolva não só como estudante, mas também como futuro professor.

O acompanhamento em sala de aula que fazemos é essencial para conhecer o funcionamento de uma escola, observar como se comporta professores e alunos, conhecer os conflitos enfrentados no ambiente escolar e associar a teoria com a prática. Desenvolvemos subprojetos voltados para a alfabetização, a qual foi tão prejudicada durante os anos de pandemia, principalmente em escolas públicas. Foram feitas atividades, jogos e brincadeiras com a finalidade de alfabetizar, de forma leve.

A execução dos subprojetos relacionados a seguir, podem melhor exemplificar este depoimento.

- Tabuleiro da Descoberta

O Tabuleiro da Descoberta é um jogo feito com materiais recicláveis que trabalha o fonema e o grafema das palavras. Auxilia principalmente alunos com dificuldades na escrita, de maneira lúdica, além de desenvolver as habilidades sociais e o trabalho em grupo.

- Atividade sobre Emoções

A atividade desenvolvida em torno do livro “Emocionário: Diga o que você sente” de Cristina Núñez Pereira e Rafael R. Valcárcel, fez com que os alunos compreendessem seus próprios sentimentos através da leitura coletiva do livro e do compartilhamento de experiências com os colegas de sala.

- Roletas

O jogo Roletas pode ser trabalhado na fase de alfabetização e funciona com duas roletas, uma com vogais e outra com consoantes. O aluno deve girar as roletas, dizer e escrever a sílaba formada, desta maneira, a memória, concentração e a alfabetização serão desenvolvidas.

- Torta na Cara

A brincadeira Torta na Cara, é um quiz de perguntas de Língua Portuguesa e Matemática em que o aluno que responde

primeiro e corretamente ganha e pode sujar o rosto do outro competidor com chantili. A atividade estimula a competitividade e testa os conhecimentos sobre as matérias estudadas em sala de aula, de forma leve.

É evidente que o PIBID acrescenta conhecimentos valiosos e significativos para a preparação da formação de professores, trazendo bagagem a partir da vivência escolar, que é necessária para a melhoria da qualidade de profissionais e conseqüentemente da educação brasileira.

1.3.3 O PIBID e a realidade das escolas

Ana Luiza da Silva Freitas

Aluna bolsista na E. M. “Leonor Pinto Thomaz”

Ingressei no PIBID com grande entusiasmo, pois via nele a oportunidade de aprimorar meus conhecimentos e habilidades como futura professora. Ao participar do programa, tive a chance de vivenciar o ambiente escolar de forma intensa e aprofundada, o que não seria possível apenas nas aulas teóricas da universidade. O PIBID me introduziu no meu primeiro contato real com o cenário educacional.

Ao longo do programa, tive a oportunidade de atuar diretamente em sala de aula, sob a supervisão de professores experientes. Essa experiência me ensinou o desenvolvimento de diversas competências, como a capacidade de planejar aulas, elaborar materiais didáticos, lidar com desafios e dificuldades dos alunos, entre outras. Além disso, aprendi a trabalhar em equipe com outros bolsistas e coordenadores do PIBID, o que contribuiu para o meu amadurecimento pessoal e profissional.

Durante o Programa, consegui um estágio em uma escola e percebi que a experiência prévia no programa foi fundamental para me adaptar rapidamente à rotina escolar. Acredito que todos os estudantes de cursos de licenciatura deveriam passar pelo PIBID.

O Programa é uma oportunidade essencial para conectar a teoria acadêmica com a prática educacional, tornando o aprendizado mais significativo e potencializando a formação dos futuros professores.

A oportunidade de vivenciar a realidade das escolas permite que os estudantes compreendam as demandas e desafios da profissão, além de fomentar o interesse pela carreira docente. Ao longo do primeiro semestre no PIBID, juntamente com os outros bolsistas, participei da elaboração de projetos pedagógicos para serem implementados nas escolas parceiras do programa. Foi um desafio conciliar teoria e prática, mas a colaboração e o apoio da equipe foram fundamentais para a concretização das propostas. Esses projetos visavam aprimorar o ensino e a aprendizagem, buscando soluções criativas para os desafios enfrentados no dia a dia escolar.

1.3.4 Transformando aprendizado em alegria: minha jornada no projeto PIBID

Luiz Henrick Payão

Aluno bolsista na E. M. “Leonor Pinto Thomaz”

O projeto PIBID na escola em que estou inserido tem como tema: “Alfabetização” e atende estudantes do 5º ano do ensino fundamental ou alunos de outras séries que possuam dificuldades de aprendizado. Comecei a participar do PIBID no segundo semestre de 2022. O começo foi um pouco turbulento pois era ainda a época do COVID-19. Fui muito bem recebido na Escola e tenho a oportunidade de conhecer mais sobre a área da pedagogia e o espaço escolar; conheci também pessoas que me agregaram muitos valores e tive um espaço acolhedor para minhas ideias, espaço seguro para expô-las além de um forte incentivo para a pesquisa.

Nesse projeto eu e os demais bolsistas procuramos levar jogos para que a aula se torne mais atrativa para o estudante; também fazemos acompanhamento de sala de aula e dos estudantes com dificuldades por meio de recursos e atividades a aprender de uma maneira divertida.

Queremos que o estudante se sinta confortável e animado no ambiente escolar, que possa aprender de uma maneira gradual, participativa, expressiva e alegre, pois é brincando que se aprende, e brincadeira é coisa séria.

Procuramos sempre trazer um ambiente cheio de experiências com novos projetos educacionais para que os estudantes possam aprender de uma maneira divertida, com jogos educativos ou interações novas. Durante o tempo de atuação no PIBID temos a oportunidade de nos aprofundar em assuntos da área e aprender com novas vertentes de pensamentos sobre a educação e aplicá-las em nossos projetos a fim de colocá-los em prova.

Como exemplo, na E.M. “Leonor Pinto Thomaz”, participamos de um projeto de reforço escolar, onde pudemos acompanhar alguns estudantes que tinham dificuldades em matérias como matemática e português e outros estudantes que possuíam alguma dificuldade de aprendizagem. Durante as aulas pudemos conhecê-los e ajudá-los, entender suas dificuldades e encontrar uma forma mais efetiva de explicar a matéria. Como recompensa, o prazer de dizer que tivemos ótimos resultados e um avanço no aprendizado dos estudantes do programa de reforço.

A escola Leonor tem um ambiente rico em espaços educacionais e diversas vezes eles são usados para aplicar diferentes projetos e proporcionar experiências para os estudantes. Por um tempo, usamos um espaço de leitura para os nossos encontros e para acompanhar a leitura dos estudantes do grupo de reforço; outras vezes também usamos a biblioteca para nossos encontros e para desenvolver atividades. Após o recesso das nossas atividades usamos a sala maker para desenvolver projetos feitos por nós, pois é um ótimo espaço para nossa roda de conversa pedagógica, onde debatemos diversos assuntos da área.

Usamos também, por vezes, o teatro da escola, que é um espaço amplo e um ótimo lugar para uma aula expositiva ou mais atípica.

Durante os projetos também usamos de brincadeiras, como a brincadeira da Torta na Cara: usamos o pátio da escola e uma sequência de perguntas sobre conhecimentos gerais ao nível dos estudantes; ganha aquele que responder mais rápido e leva a “tortada” na cara aquele que for mais devagar. Todos os alunos adoraram a brincadeira e principalmente, o gosto do chantili, como nos disseram. Percebemos durante a atividade que todos tiveram um grande avanço e o ambiente externo trouxe brilho aos seus olhos.

Aplicando as atividades, conseguimos avaliar o desempenho dos estudantes, suas capacidades e dificuldades, também fomos capazes de observar os pontos onde podemos complementar o aprendizado. Toda experiência e forma de brincadeira precisa ser levada em consideração como uma avaliação do aluno, tendo como parâmetro ele próprio. Só assim poderemos acompanhar seu avanço e saber onde devemos melhorar como profissionais para que o estudante continue se desenvolvendo.

Através da dedicação, criatividade e colaboração, fomos capazes de criar um ambiente onde a aprendizagem se transformou em uma jornada emocionante e inspiradora. À medida que continuamos a trilhar esse caminho, esperamos que o legado do projeto PIBID na E.M. Leonor Pinto Thomaz continue a impactar positivamente as vidas dos estudantes, promovendo uma

educação que seja enriquecedora, empolgante e que prepare os alunos não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para a vida. E assim, seguimos em frente, comprometidos com a missão de construir um futuro melhor através da educação.

Cada momento investido, desde a concepção das atividades até a interação com os estudantes e a colaboração com colegas e professores, reforçou meu amor pela educação e minha crença no poder transformador que ela possui. Ver o brilho nos olhos dos alunos quando enfrentam novos desafios ou quando conseguem superar obstáculos anteriormente intimidantes, é uma sensação indescritível.

Minha jornada no PIBID me permitiu crescer não apenas como futuro profissional da educação, mas também como indivíduo. Aprendi sobre a importância da empatia, paciência e inovação no campo educacional. Tive a sorte de trabalhar com uma equipe comprometida e inspiradora, compartilhando ideias e colaborando para criar um ambiente verdadeiramente enriquecedor.

Enquanto reflito sobre as experiências enriquecedoras que vivi, percebo que cada desafio superado, cada riso compartilhado e cada progresso testemunhado valeram a pena. A satisfação de ver os alunos se sentindo confortáveis, confiantes e animados no ambiente escolar é algo que levarei comigo ao longo de toda a minha carreira.

O projeto PIBID na E.M. “Leonor Pinto Thomaz” não é apenas uma parte importante do meu percurso acadêmico, mas um

capítulo fundamental na minha jornada como educador em formação. Sinto-me grato por ter tido a oportunidade de contribuir para o crescimento educacional dos alunos e por ter aprendido lições valiosas que moldarão minha abordagem à educação no futuro. Ao olhar para trás em minha jornada no programa, sinto uma profunda gratidão por ter tido a oportunidade de fazer parte de algo tão significativo. Aprendi que a educação vai além das paredes da sala de aula e que a abordagem pedagógica pode moldar vidas de maneiras profundas. Não posso deixar de sentir uma imensa satisfação por ter sido parte de um esforço coletivo que verdadeiramente fez a diferença na vida dos alunos. Carrego comigo a lembrança dos sorrisos, das descobertas e das conexões que fiz ao longo do caminho. A satisfação de fazer parte de algo tão impactante ecoará em mim, impulsionando meu compromisso contínuo de tornar a educação uma jornada emocionante e enriquecedora para todos os alunos que eu tiver a honra de ensinar.

1.3.5 O PIBID e suas várias percepções

Gleice Letícia dos Santos Silva

Aluna bolsista na “E. M. Leonor Pinto Thomaz”

Há um ano ingressei na experiência de participar, por meio do PIBID, e vivenciar uma escola municipal de Sorocaba, a rotina de uma sala do 5º ano, onde pude não só observar o processo de aprendizagem traçado pela professora, como também auxiliar diretamente na organização e elaboração de alguns materiais e propostas que fui oportunizada a participar.

Outro grande diferencial que esta experiência me proporcionou foi a criação de vínculo com os alunos e, também, com a docente responsável pela sala. Isto trouxe uma grande contribuição para que o trabalho fluísse de uma maneira mais leve, possibilitando conhecer mais a fundo algumas demandas mais específicas e particulares de alguns alunos, que não seriam possíveis de serem conhecidas se não houvesse a construção deste vínculo. Este é um ponto importante a ser falado, pois o conceito de lecionar abarca muito além de somente a exposição dos conteúdos, mas, também, o de conhecer de fato os alunos, suas realidades, dificuldades, potencialidades e suas histórias, podendo participar mais ativamente do seu processo e progresso pedagógico.

Prosseguindo ainda sobre a questão do vínculo, também possibilitou notar e compreender as relações da turma na dinâmica

da sala: as amizades, os conflitos, as dificuldades, os interesses e outras diversas questões relacionais que são tão importantes quanto um plano de aula. Foi evidente o quanto motivação e relações são valiosas para o trabalho do pedagogo com seus alunos.

A visão sobre essa discussão trazida me foi possibilitada graças à experiência do PIBID, que permite sermos observadores em ação. Um olhar atento capta inúmeras situações que muitas vezes passam despercebidas por conta da exaustiva demanda que o professor tem em sua sala. Isso, então, desperta em nós, bolsistas, o olhar crítico acerca de nossa atuação, desafiando-nos a trazer estas percepções para a nossa futura prática quando graduados.

Outra percepção que pude adquirir pelo PIBID foi a de quão importante e engajador para a turma é poder explorar e variar os métodos de ensino, indo além do tradicional que estamos habituados. Aula expositiva tem sua devida importância, porém há alternativas tão proveitosas quanto essa. Variar e tornar as aulas mais a “cara” dos alunos torna-se um excelente reforçador para uma aprendizagem mais divertida e natural.

Durante este período também participei, semanalmente, de reuniões de planejamento em conjunto com a professora supervisora, onde discutíamos o que poderia ser trabalhado com a turma, desde propostas mais coletivas a individuais. Estes encontros me demonstraram como é importante este planejamento para que haja uma maior organização e coesão do que será proposta à turma, não sendo algo de última hora e sem identidade.

Além do próprio planejamento, também ajudava a professora a colocá-lo em prática. Muitas vezes auxiliei alguns alunos que tinham demandas mais específicas, como dificuldades de aprendizagem e, também, um caso bem interessante e singular de um estudante que é chinês e havia chegado há pouco tempo na cidade, apresentando uma grande dificuldade não só de comunicação, como também de compreender as demandas e na socialização com sua turma.

Também auxiliei na construção de projetos que abarcavam temáticas trabalhadas pela professora, como o das emoções, em que por meio do livro “Emocionário” trabalhei com os alunos a identificação e reflexão dos sentimentos. A inteligência emocional é um aspecto importantíssimo que o professor pode trabalhar em sala e poder promover isto foi muito interessante. A reflexão promovida pelas crianças sobre o que elas já sentiam e sentem possibilita a elas, nomearem mais facilmente o que sentem, podendo diminuir seu sofrimento frente a algo que antes não sabiam identificar.

Outra proposta que participei foi na organização de alguns eventos, como do mês de maio em que se abordou sobre grandes mulheres da história, que inventaram e criaram diversas tecnologias essenciais em nossa vida hoje em dia. Este e outros projetos mais temáticos foram muito interessantes para trazer conhecimentos diversos, que muitas vezes não são tratados no conteúdo das aulas. O PIBID trouxe um enorme aprendizado como estudante e para a minha prática enquanto uma futura pedagoga, possibilitando maior segurança em minha atuação. Não tenho dúvidas do quão diferencial é participar do PIBID para a formação de nós, estudantes.

1.3.6 PIBID: uma experiência de estudantes de licenciatura e bolsistas do programa

Maria Julia Ferreira de Siqueira

Maria Rita Nogueira Correia

Alunas bolsistas na “E. M. Leonor Pinto Thomaz”

O programa foi um grande marco na vida profissional e estudantil, quando do início no curso de Pedagogia na Uniso. O desejo de fazer a diferença na educação se deparava com a falta de experiência que angustiava. As preocupações eram diversas: saber como se portar em sala de aula, como conduzir as aulas, como saber se o aluno está entendendo a aula, se ele está se desenvolvendo, estavam sempre presentes. No segundo semestre do curso houve a oportunidade de participar no Pibid na Escola Municipal Leonor Pinto Thomaz - e aqui começou um mergulho de como de fato funciona a educação básica não mais com um olhar de estudante da educação básica e nem como estudante de pedagogia, mas como iniciante na docência.

No começo o susto com a realidade: o medo de não saber como ajudar os alunos. O auxílio da Professora Supervisora Andreia Marçal e os demais bolsistas integrantes, permitiu que tudo fosse mudando. O início com as intervenções no reforço que acontecia no contraturno dos alunos, que apresentavam distintas dificuldades na aprendizagem. Nesta “oficina” que é como

era chamado o reforço escolar, tornaram-se evidentes as mais diversas dificuldades, alunos com idades diferentes, situações culturais diferentes, ritmos de aprendizagens diferentes.

O lúdico enquanto recurso para trabalhar essas dificuldades e sua superação foi, logo de início percebido como de um grande valor para as crianças. Essa referência levou à construção de vários jogos de alfabetização para trabalhar com os alunos e não teve erro, foi sucesso. A reação positiva das crianças, os pedidos de novos jogos demonstraram o quanto o aprendizado estava trazendo resultados positivos e os resultados foram muito significativos.

Além das oficinas, foi possível conhecer o trabalho da Professora do AEE, locada na escola que tem um grande suporte em relação as de outras escolas da rede pública, atendendo crianças com transtornos diversos como deficiências visuais, autismo, TDAH e outras. É uma escola muito inclusiva e tem sido referência de como trabalhar com esses alunos sem fazer com que eles se sintam diferentes em um sentido ruim, ou seja, se sintam inferiorizados. É fundamental para o bom desempenho dessas crianças que as pessoas da própria comunidade não tenham dúvidas da capacidade desses alunos e de como e do quanto eles podem se desenvolver dentro de suas limitações.

Perante todas essas vivências, o olhar do profissional foi transformado justamente por estar nessa realidade e descobrir que é possível extrair dos nossos alunos e melhor deles e como isso acontece com o docente. É fato que ensinar/aprender são ações recíprocas. Nesse aspecto, a relação com a escola foi sempre

muito aberta para todas as ideias e sempre deixou claro a importância dos alunos bolsista do PIBID para a comunidade escolar. O protagonismo do aluno, algo muito incentivado dentro da instituição, permitiu a participação em vários eventos realizados pelos alunos, como pesquisas, apresentações de projetos, produções audiovisuais. Tudo entendido enquanto enriquecedor para a formação docente, porque fundamentado no valor do protagonismo para dos próprios alunos, nas suas possibilidades de participantes ativos em seu próprio espaço e, tendo em relação aos professores coordenadores e bolsistas uma prática contínua de mediação pedagógica.

PIBID: Alfabetização pós pandemia

É certo que para todos a pandemia provocou grande defasagem no percurso da aprendizagem nos alunos de todos os níveis de escolarização. Depois de quase 3 anos de pandemia, em que só se pode atuar dentro das possibilidades e que, as possibilidades não eram nada iguais (nem parecidas), os alunos perderam, os professores perderam, todos perdemos. Em alguns casos a perda foi terrível. É como se para muitas instituições das redes públicas como se os anos doentes tivessem paralisado tudo. O ensino EAD comprovou a sua insuficiência no ensino para crianças e principalmente no processo de alfabetização, por isso agora se enfrenta uma corrida contra o tempo para que as lacunas sejam preenchidas e para que o ensino volte a ser efetivo para esses alunos. Para isso foi preciso começar do começo, a alfabetização e letramento tanto das palavras, como dos números.

Criamos um jogo com o intuito de ajudar de forma lúdica nossos alunos no processo de alfabetização e foi muito desafiador, porque precisávamos criar algo que fosse efetivo na aprendizagem e ao mesmo tempo que interessasse os alunos. No primeiro momento a proposta do jogo foi dentro do curso, mas precisávamos de referência para criar esse jogo e foi o Pibid com seus alunos que fizeram os nossos olhos se abrirem para um processo de formação de consciência fonológica, fonema e grafema, o lúdico.

Pesquisamos muito, analisamos outros jogos e pensamos que queríamos juntar o que as crianças precisavam aprender para entender que a escrita tem um sentido e que as letras têm uma grafia e que além disso, juntas podem escrever palavras que representam algo. Isso resultou no jogo “Tabuleiro da Descoberta”, um jogo de formação de palavras de um jeito lúdico e efetivo, podendo ser trabalhado em grupo ou individual. O jogo também tem figuras para ajudar os alunos no seu grau de dificuldade. Foi uma oportunidade de unir a parte teórica oferecida pelo Curso de Pedagogia, com a prática encontrada no PIBID, aplicando nas atividades e comprovando a eficácia da pesquisa e a elaboração efetiva do recurso em benefício dos alunos.

Ainda relatando sobre o nosso jogo e o programa, outra oportunidade foi a de trabalhar com um aluno estrangeiro (chines) que chegou na escola há pouco tempo, encaminhando a alfabetização em nossa língua e orientando a se comunicar melhor, a desenvolver suas habilidades cognitivas em função de aprender a ler, escrever e a interpretar, proporcionando um crescimento

significativo para a futura docência, permitindo desfazer concepções equivocadas sobre o trabalho em uma escola. A valiosa experiência adquirida será de grande importância quando retornar ao ensino público devidamente titulada.

Nos cursos de licenciatura, é comum que os futuros professores recebam os conhecimentos teóricos inicialmente e que, apenas no final da graduação, tenham contato com escolas por meio de estágios supervisionados. No entanto, alguns desses estágios consistem apenas em observação, com poucas horas de aula ou intervenções no semestre, deixando os graduandos com pouca experiência ao iniciar o trabalho como professor. Isso pode levá-los a enfrentar situações inesperadas e sentir-se despreparados para resolver problemas que não imaginavam enfrentar.

O PIBID desempenha um papel importante em reduzir essa carência de experiência. Embora o bolsista não se torne um especialista em ensinar, a vivência proporcionada é valiosa. O PIBID oferece vantagens, como a oportunidade de cometer erros sem enfrentar severas consequências, ao contrário de um emprego de professor. Além disso, o bolsista conta com a orientação de dois profissionais capacitados: o coordenador do projeto, com amplo conhecimento teórico em práticas pedagógicas, e o supervisor da escola, com anos de experiência em sala de aula na educação básica. Essa combinação de conhecimentos fornece uma fonte rica de consulta e aprendizagem para o bolsista.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) facilita a interação entre universidades e escolas por meio da colaboração na construção de atividades de ensino que facilitem o processo de ensino e aprendizagem, direcionada à alfabetização.

Um panorama das atividades e reflexões sobre como o projeto contribui para a construção da identidade profissional dos bolsistas participantes, bem como para a formação continuada dos professores e superação das dificuldades apontadas pelos alunos.

No ambiente escolar, é possível entender e lidar com cada particularidade, contribuir com habilidades sociais, criatividade diante dos desafios e superar dificuldades. e outros pontos que formam a base do aprendizado contínuo, formando a cidadania futura e o propósito de vida.

Trabalhando com as crianças, obtém-se maior afinidade pela educação, mas fora isso, fazendo parte do PIBID, pode-se comemorar cada pequena vitória, bom ensino, por quais caminhos os alunos aprendem - um processo muito importante e fundamental na vida pessoal e profissional.

Sendo assim, o que nos mantém motivadas como profissionais de educação, é observar que na escola, além de aprender os conteúdos, lá “conhecemos o mundo”. É o espaço de construção de uma nova sociedade, mais unida e responsável.

Na escola Leonor, a oportunidade de distinguir olhares e sorrisos, conhecer e trabalhar com cada particularidade de uma

classe de aula. Contribuindo em conjunto, com habilidades sociais, criatividade em frente aos desafios, as superações de dificuldades.

Pudemos desenvolver em conjunto com os integrantes do PIBID da Escola Municipal Leonor Pinto Thomaz, diversos projetos e aulas didáticas e lúdicas. As aulas eram supervisionadas, e sempre que necessário eram adaptadas pela professora. Assim, resultando em projetos de sucessos entre os estudantes, como por exemplo, a aplicações de atividades adaptadas para as crianças com dificuldades na escrita e leitura.

Como bolsista do PIBID, fundamental é reconhecer as oportunidades de obter uma visão mais clara de como é uma sala de aula na prática. Perceber a diversidade de alunos e a necessidade de abordagens e incentivos diferenciados para estimular o interesse de cada um pelo aprendizado. A experiência também me mostrou que o papel do professor vai além de transmitir conhecimentos; ele pode ser um exemplo e alguém a quem os alunos procuram para conselhos, mesmo não sendo o professor formalmente.

2

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Prof. Ma. Maria Regina Vannucchi Leme
Coordenadora de área do Curso de História

O PIBID é um projeto que oferece inúmeras possibilidades no contexto da iniciação à docência, principalmente quando proporciona e incentiva que novos modos de relação Universidades/escolas públicas e alternativas pedagógicas sejam exercitados.

Os bolsistas do subprojeto de História em exercício nos anos de 2022 e 2023, participaram de muitos momentos coletivos com professores e demais funcionários da escola, de reuniões pedagógicas, conheceram procedimentos de diagnóstico das necessidades formativas do alunado e modos de organização do ensino que possam atendê-lo. Planejaram, elaboraram materiais didáticos a respeito, tanto àquilo que foi aprendido, quanto ao processo individual e coletivo vivido por todos os envolvidos no projeto.

Nas diferentes propostas de atividades programadas pelos bolsistas, foi perceptível que esses encontros significaram sempre uma nova oportunidade de reflexão, fixação dos conteúdos abordados e grande aprendizado. Foi um percurso educativo cuidadoso, crítico, tendo em vista que todo ser humano é capaz de aprender; organizar tempos e espaços para o ensino e aprendizagem, entre

outras ações. Foi observado, tanto pelos professores em exercício quanto pelos bolsistas, a visão do trabalho docente enquanto espaço de ensino e pesquisa. Utilizaram a vivência do projeto como fonte de construção de conhecimento sobre o ensino da História.

O PIBID tem proporcionado aos graduandos uma vivência de suma importância com os alunos da rede pública, o que tem contribuído para uma formação de qualidade e de grande relevância na área da docência.

Para o projeto Pibid – História e Letras foi trabalhado o tema Direitos Humanos na sala de aula, tendo a questão da interdisciplinaridade como base estrutural e como principal objetivo, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à formação inicial de docentes de História e de Língua Portuguesa/Inglês.

No período de setembro de 2022 a fevereiro de 2024 o trabalho dos bolsistas foram com turmas variadas, do ensino fundamental ao médio. Planejaram, organizaram e executaram várias oficinas pedagógicas, pesquisaram fontes históricas diversas e organizaram atividades interdisciplinares que motivaram as classes. Houve um compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos que, coletivamente, montaram estratégias de aprendizagens, em que docentes e discentes trocaram experiências. Observamos que os alunos e professores da rede pública se sentiram motivados com as novas metodologias trazidas pelos estudantes e as aulas tornaram-se mais dinâmicas.

Consideramos a possibilidade da produção do conhecimento histórico nas escolas de ensino fundamental e ensino médio,

assim como a dos licenciandos, além de sua participação observadora, estimularam os alunos a pensarem na dimensão histórica de suas próprias vidas, fomentando discussão após pesquisas direcionadas. Um dos nossos objetivos foi inserir os licenciandos e alunos na pesquisa histórica. Os grupos de trabalho discutiram sobre o tempo histórico, acerca das mais variadas fontes históricas, escritas ou não, que utilizariam com o tema proposto pelo nosso projeto. De acordo com a realidade de cada classe procuramos ir ao encontro com a concepção de Bloch, que considera infinita a diversidade dos testemunhos históricos: “[...] tudo quanto o homem diz ou escreve, tudo quanto fabrica, tudo em que toca, pode e deve informar a seu respeito” (Bloch, 1963, p. 61).

Fazendo a ligação teoria e prática, possibilitaram a criação de um espaço nesse modo de conceber a aprendizagem de história para a percepção dos alunos como agente capaz de propor questões ou dispor de conhecimento a partir de sua própria experiência social.

Uma das principais finalidades da aprendizagem na área de História é a formação da consciência histórica. Essa finalidade principal do ensino leva em consideração que, tanto os professores como os alunos fazem parte de um coletivo e de um tempo social. Simultaneamente, entende que o passado, objeto de estudo da história, um dia já foi o presente e o futuro de alguém; que vivemos em uma sociedade que é como é, porque pessoas que viveram antes de nós, tomaram determinadas decisões, que nos fizeram ser o que somos e o que não somos.

Isso é importante porque leva em consideração o fato de que nossas decisões, tanto individuais quanto coletivas, também criam determinado futuro para os nossos descendentes.

Conscientes de tais objetivos desenvolveram-se os trabalhos na Escola Estadual Senador Luiz Nogueira Martins em Sorocaba e os oito bolsistas do Curso de História se lembraram e relembrou aos alunos que, apesar de não podermos modificar o passado, ao analisarmos e reinterpretá-lo podemos levantar questões sobre o presente e pensar o futuro a partir dos princípios dos direitos humanos, da liberdade, democracia e cidadania.

Vivemos num país que vem buscando fortalecer suas instituições democráticas e retomar consolidação de respeito aos direitos humanos. Portanto, o tema do nosso subprojeto foi a questão destes direitos fundamentais em sala de aula, assim como a sua construção ao longo da história. Esta temática é diretamente relacionada com a questão da cidadania, que precisa ser compreendida na sua dimensão histórica, porque:

a educação terá por finalidade o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, favorecerá a compreensão, a tolerância, a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos (Organização das Nações Unidas, 1948, art. 26).

Participando de reuniões semanais os licenciandos desenvolveram atividades, tais como: pesquisa, manuseio, análise

e discussão de documentos históricos escritos e iconográficos, fizeram entrevistas, exibiram filmes e documentários: enfim, organizaram oficinas usando diferentes fontes de pesquisa (orais, legais, literárias, jornalísticas, cartográficas e artísticas).

Criaram a partir da necessidade do professor supervisor, material didático para ser utilizado nas aulas de História.

Realizaram oficinas sobre temas presentes na realidade escolar no mundo contemporâneo como: violência, preconceito e diversidade.

Os resultados dessas ações foram socializados em duas apresentações de final de semestre para a comunidade escolar exibindo cartazes com dizeres e imagens, charges e outras atividades dos alunos.

No desenvolvimento do projeto atentamos para a realização de alguns objetivos considerados fundamentais, assim como: a valorização da docência e a formação de professores para a educação básica; o uso de recursos metodológicos próprios ao ensino de História, considerando as inovações tecnológicas; o estímulo aos professores em exercício e aos licenciandos; a visão do trabalho docente como um espaço de pesquisa e extensão, entre outros, pois:

Ensinar História não é uma tarefa fácil, sobretudo se o professor pretende formar alunos capazes de raciocinar historicamente, criticamente e com sensibilidade sobre a vida social, material e cultural das sociedades (Zarth, 2024, p. 63).

Os bolsistas fizeram várias intervenções em sala de aula durante a execução do projeto, preparando questões com o objetivo de desconstrução de estereótipos e modelos, por muitas vezes presentes no ensino da História.

Utilizando-se de fontes históricas mais inovadoras e pouco utilizadas nas classes, buscaram pela construção de um olhar mais crítico para o conteúdo da disciplina e para os acontecimentos contemporâneos, além de evitar as abordagens reducionistas oferecidas pelos livros didáticos e cadernos de aluno. Esse constante estímulo à pesquisa proporcionou outras experiências saindo das habituais aulas expositivas. Lembrando Paulo Freire (1996, p. 29):

[...] a pesquisa deve estar presente no ensino. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A percepção dos licenciandos durante o programa mostrou um caminhar para o desenvolvimento da autonomia profissional possibilitando uma constante reflexão sobre sua prática pedagógica, sobre a realidade escolar e os constantes desafios no processo educativo. Os professores em exercício tiveram a possibilidade de rever suas práticas pedagógicas, corrigindo

possíveis deficiências cotidianas, estimulados com seu coprotagonismo na formação inicial dos graduandos.

Os licenciandos procuraram apresentar os temas aos alunos através de slides produzidos com o número reduzido de texto e com mais fontes iconográficas, inclusive memes que estão presentes no cotidiano do aluno e que possibilitariam uma melhor apreensão do conteúdo e descontração da classe.

Durante o período do desenvolvimento do projeto os bolsistas de iniciação à docência socializaram todo o processo, dificuldades e sucessos como todo o grupo, com a supervisora e com a coordenadora de área.

Resta dizer que é importante olhar para algumas dificuldades que foram encontradas. Entre elas o desinteresse de algumas classes, momentos de indisciplina de alguns estudantes, a falta de recursos para desenvolvimento de atividades previstas na proposta aprovada pelo projeto institucional, entre outras.

Constatamos que o projeto tem se mostrado, desde o seu início, um fator determinante na formação de vários graduandos. Os resultados, os depoimentos encontrados indicam que a participação dos alunos no Pibid contribuiu para a valorização dos educadores e para o aumento da qualidade da formação inicial dos futuros professores.

Finalmente, importante ressaltar que programas como esse, enquanto espaço de formação, oferece um contato mais estreito entre os estudantes de licenciatura e o contexto escolar,

a partir de um trabalho coletivo e, no caso em questão, interdisciplinar. Assim sendo imersos na realidade da escola, os licenciandos se deparam com as limitações ali existentes e, coletivamente, pensam em caminhos para a superação desses desafios.

Referências

BLOCH, Marc. **Introdução a história**. Lisboa, Portugal: Europa América, 1963.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

ZARTH, Paulo Afonso (org.). **Ensino de história e educação**. RS: Unijuí, 2004.

2.1 E. E. “Luiz Nogueira Mantins”

2.1.1 Relato de uma professora/supervisora de área do PIBID

Profa. Roseli de Fátima Caçador
Professora/Supervisora da área de História

Os bolsistas do PIBID na Escola Estadual Senador Luiz Nogueira Martins conseguiram ver e sentir de perto as condições de trabalho e os desafios enfrentados pelos educadores. Procurei orientá-los em relação a aspectos que considero relevantes no cotidiano escolar, tais como domínio de conteúdo, metodologia, organização, formas e critérios de avaliação, disciplina, limite, relações interpessoais e comprometimento. Hoje já estão bastante familiarizados com o ambiente escolar e com os alunos e estes se sentem à vontade para lhes pedir ajuda, quando necessário. Encerramos bem este período, tendo em vista as habilidades e competências a serem desenvolvidas. Resultados dos investimentos bem-feitos na área da Educação trazem consequências positivas a longo, médio e curto prazo. Analisando o PIBID, vejo alguns aspectos relevantes como: a inserção dos bolsistas na realidade escolar; aperfeiçoamento dos professores e supervisores; parceria no processo ensino-aprendizagem do aluno.

Poder contar com o apoio da Universidade é muito gratificante e enriquecedor e só tende a fortalecer o processo educacional em todos os níveis. Em nome da direção da Escola

Estadual Senador Luís Nogueira Martins, agradeço a oportunidade em participar do projeto. Agradeço, também, aos bolsistas e à coordenadora de área Maria Regina Vannucchi Leme.

A educação básica se impõe como uma ampliação no contexto da cidadania educacional.

2.1.2 A prática educativa do PIBID e a contribuição dos programas de iniciação à docência na escola pública e na formação do discente

Agnes Tirabassi de Melo

Joyce Mara da Silva

Alunas bolsistas da E. E. “Luiz Nogueira Martins”

Estar no PIBID é, sobretudo, estar vivenciando na prática a didática e seus recursos metodológicos, desde a elaboração do plano de aula, da escolha de quais materiais poderão ser utilizados, da pesquisa, e da postura a ser adotada em sala de aula, nos respaldando nos teóricos da psicologia da educação para entendermos esse processo de ensino e aprendizado que estamos fazendo parte, como licenciandos no curso de história e como mobilizadores de saberes na construção não só de conhecimento do aluno, como também no nosso desenvolvimento como futuros professores.

Para tal, este artigo tem como objetivo mostrar a importância dos programas de iniciação à docência como via para a interlocução do licenciando com os alunos em sala de aula e os demais protagonistas da comunidade escolar. Ao longo desse artigo, demonstraremos alguns conceitos de pensadores da educação como Paulo Freire e Lev Vygotsky que contribuíram para o desenvolvimento de uma educação mais humana e facilitadora do pensamento crítico.

A respeito da didática e dos recursos metodológicos que procuramos usar em sala de aula: obtivemos um tempo para intervir diretamente com os alunos para falarmos dos direitos humanos, pois esse era o tema principal, e falar dos períodos históricos, suas leis, cultura, costumes e relacionar com direitos, buscamos comparar com nossa sociedade atual, situar no espaço e no tempo através de mapas, reforçar o entendimento com textos, músicas, slides com imagens, lousa, e com explicações através de conversas dirigidas.

Durante essa prática procuramos estimular o aluno, não só a absorver conhecimentos por nós transmitidos, como também a despertar nele uma consciência sobre sua capacidade de ter sua própria opinião crítica, e a buscar conhecimentos. E nesse sentido podemos citar como exemplo Paulo Freire em sua prática educativo-crítica ou progressista onde ele diz em seu texto *Pedagogia da Autonomia*, que ensinar exige uma conduta mais aberta às experiências e os saberes de cada um, que ensinar não é só transferir conhecimento, e que o aluno deve ser encorajado a construir junto esse conhecimento, como a produzir seu próprio conhecimento.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 1996, p. 13).

Essa foi uma das atitudes que procuramos ter durante as abordagens com os alunos, trazendo para a nossa realidade, ou seja, a realidade do próprio aluno, algumas das questões apresentadas para que ele pudesse comparar, relacionar, reconhecer, identificar, e criar assim seu pensamento crítico sobre os assuntos, históricos, políticos e sociais tanto do passado quanto do presente. E ao falarmos dos direitos humanos tivemos a oportunidade de pensar e discutir questões como racismo, machismo, pobreza, questões ambientais, étnicas, entre outras que fazem parte desse contexto.

Das concepções acerca do educando e educador.

Conforme Piaget (1985), educar é adaptar o indivíduo ao meio social ambiente. Ao considerarmos os pressupostos de Piaget, devemos nos atentar ao processo de cada educando, pois cada indivíduo traz variantes de complexidades, hábitos e comportamentos que vão adquirindo por meio do convívio social e ao longo dos ciclos da escolarização. Quando falamos em escola, muitos entendem na forma do senso comum como uma edificação, um depósito apto a receber crianças e adolescentes com um único propósito, passar de forma indiscriminada, teorias, conteúdos e conceitos dos autores que permeiam os livros didáticos, não levando em consideração que cada aluno é um sujeito social com bagagem e a educação como uma formação da construção, e instrução do pensamento e da troca.

Segundo Freire (2021), em sua crítica ao modelo tradicional de educação, nos mostra que o educador tradicional prática

uma espécie de dissertação por repetição e não uma transmissão transformadora, ou seja, o aluno é um mero recipiente de informação. Esse tipo de mediação memorizadora, mecânica passa a não dialogar e comunicar com o educando e acaba tornando-o um sujeito não autônomo e crítico perante o sistema social.

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquietada, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (Freire, 2021, p. 80-81). Ou seja, cabe ao educador buscar o caminho do diálogo e entendimento com o seu aluno, compreendendo que o aluno também é um protagonista daquela comunidade escolar e que o conhecimento se dá através dessas trocas de saberes, que essas ações coletivas proporcionam para o entendimento político, econômico, social e cultural na sociedade contemporânea. Portanto, a educação transformadora se torna libertária contribuindo com um ensino aprendizagem para uma maior constituição de sujeitos conscientes e mediadores em suas relações sociais.

Das relações e trocas com a comunidade escolar.

Ao adentrar no ambiente escolar, o licenciando carrega inúmeras concepções de como se dá o funcionamento da sala de aula e as relações aluno/professor. Nos deparamos com as principais adversidades, como a convivência, a estrutura, as variantes personalidades e comportamento de cada aluno, isso inicialmente pode desencorajar os futuros professores, porém, essas particularidades nos remontam a buscar maneiras transformadoras simbióticas para abarcar em uma teia: aluno, educador e escola.

Com base na teoria materialista histórico-cultural dialética de Vygotsky (2023), devemos compreender o adolescente enquanto sujeito constituído no e pelo social, ou seja, o bojo de suas particularidades comporta aspectos que vão se construindo de acordo com os acontecimentos e com o meio social, que podem ser acompanhadas de relações biológicas ou não. Compreende assim, que a adolescência é uma constância de transformações que podem interferir nas atitudes do adolescente com a escola, e os demais membros de suas relações interpessoais.

Segundo Vygotsky (2012), o desenvolvimento dos interesses se dá nas relações estabelecidas entre o sujeito e o contexto em que está inserido, e a depender de como cada um significa sua experiência, se darão as diferentes formas de relação com o meio. Nesse sentido, não é algo inerente ao sujeito, mas produzido nas relações em um movimento dialético, no qual as mudanças internas também promovem modificações nas relações estabelecidas pelo sujeito com o mundo (Ferreira *et al.*, 2021, p. 8).

Ainda no que concerne às principais percepções das relações do adolescente com a escola, é possível analisar que por muitas vezes prevalece um afastamento e um desinteresse devido a não identificação, seja pela matéria, pela metodologia do professor ou até mesmo pelos conflitos internos e práticas de bullying que vêm aumentando nos últimos anos. Diante de tais fatos o que cabe a nós enquanto educadores e mediadores de uma transformação libertadora fazer?

Pode-se destacar não uma solução pronta, mas abrir espaços para dialogar, reconhecer e ouvir o educando e suas múltiplas questões, sair da zona de conforto das aulas tradicionais e trabalhar com a desconstrução por meio do não convencional, fazendo uso de elementos em que o aluno se conecte e reflita sobre as situações que eles apresentam interesse, como política, arte e literatura.

Por fim, devemos entender que escola é uma instituição social que liberta os oprimidos e promove o saber.

Considerações finais

Para concluirmos, consideramos que é de fundamental importância a participação do licenciando no PIBID (Programa institucional de iniciação à docência), pois nele aprendemos, ensinamos, pesquisamos, e articulamos métodos de ensino. Vamos vivenciando a prática docente, estabelecendo vínculos com todo esse processo, reforçando nosso próprio aprendizado, como buscadores do conhecimento, e a ponte entre o educando

e as inúmeras possibilidades que a busca pelo saber e a prática do fazer, podem acrescentar no desenvolvimento humano.

O acesso a teóricos da educação e psicologia da educação, possibilitou um exercício de reflexão diante da complexidade das relações internas e externas de cada membro que compõem a comunidade escolar. A partir dessas ponderações colocamos em prática uma mediação transformadora no sentido de captar detalhes que muitas vezes podem passar de maneira despercebida diante da rotina escolar. Portanto, entende-se que a abertura do espaço escolar para a recepção de programas de apoio a práticas docentes, corrobora com o processo na formação de futuros professores mais bem preparados para lidar com jovens questionadores e ávidos pelo conhecimento.

Referências

FERREIRA, A. C.; GONZALEZ MARTINS, L.; SOARES DE JESUS, J. *et al.* Adolescentes desinteressados? Reflexões de estudantes do ensino médio público sobre sua escola. **Revista de Psicologia**, Santiago, Chile, v. 30, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/56512>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 77. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

2.1.3 Os filmes, as metáforas e o ensino de história

Eduardo Pinheiro Del Grande

Rafael de Almeida Nogueira

Alunos bolsistas da E. E. “Luiz Nogueira Martins”

A Oficina do PIBID foi construída sobre os eixos temáticos “(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia”. Nosso objetivo era trazer, de maneira lúdica, uma percepção crítica a respeito da presença do racismo na sociedade brasileira e o histórico a respeito disso. Na tentativa de cumprir esse objetivo, escolhemos a apresentação do filme “Vista a minha pele” (Brasil, 2008), que, utilizando de metáfora e alegorias, conta a história de um mundo fictício onde a população branca europeia teria sido escravizada por povos africanos, nesta ficção, acompanhamos uma menina branca em sua escola nos dias atuais do Brasil tendo que enfrentar as implicações do racismo estrutural que na vida real, é destinada apenas a população negra.

Apresentamos o filme reforçando que se tratava de uma ficção e que se usava de ironia e metáforas para refletir o racismo que a população negra vive no Brasil. No final do filme fizemos um debate relatando como muitas das coisas que aconteciam com a menina branca do filme, eram sobre fenômenos que aconteciam em nosso cotidiano com as populações não-brancas, abordando temas sobre padrão de beleza,

meritocracia e escravização. Tudo isso de forma corrida, devido ao pouco tempo que ainda tínhamos para ministrar a oficina.

Com o fim dos debates, foi solicitado uma redação aos alunos para ver o que eles compreenderam e perceberam. Durante a leitura e correção das redações, percebemos a falha em aplicar nosso objetivo pedagógico: A maioria dos alunos não entendeu o filme como uma metáfora ao racismo que a população negra vivencia todos os dias, mas sim se tratar de um filme verídico sobre o “racismo inverso” ou “que pessoas negras podem ser racistas com brancos também”. Foi necessário nosso grupo de bolsistas intervir sobre essas opiniões equivocadas na devolutiva das redações aos alunos, mas agora nesse artigo, procuramos desenvolver quais foram nossos equívocos na hora de desenvolver e aplicar essa oficina.

Por que utilizar metáforas?

Metáforas podem facilmente ser mal interpretadas, podem te levar para um caminho completamente oposto do que se era imaginado, podem até mesmo causar confusão se não forem bem trabalhadas e abordadas. Porém, mesmo com diversas questões problemáticas envolvendo o uso de metáforas, elas ainda continuam sendo um ótimo jeito de se construir um ensino não direto, onde a resposta não vem pronta para o aluno, mas sim estimula o mesmo a refletir sobre a questão e o professor apenas estará ali como mediador entre o aluno e metáfora.

A metodologia de se utilizar de metáforas no ensino pode trazer vantagens, tanto para o educador quanto para o educando.

Focando no educando, podemos dizer que a utilização de metáforas pode fazer com que os mesmos sejam mais reflexivos acerca de determinados temas, além de estimular a imaginação e a criatividade. E as metáforas podem se apresentar como uma boa porta de entrada ao se falar sobre questões mais complexas com alunos mais novos; temas como sexualidade, violência, racismo e demais temas sensíveis, podem se beneficiar de uma primeira explicação a base de metáforas.

Além disto, metáforas, por muitas vezes, facilitam o entendimento do outro sobre o outro. Ou seja, facilitam o entendimento sobre problemas sociais enfrentados por uma parcela da sociedade e praticamente inexistentes para outras camadas desta mesma sociedade. E é daqui que surgiu a ideia para os bolsistas de tratar do tema racismo a partir da metáfora.

Um pouco da visão sociocultural

Ao partimos de nosso exemplo, ou seja, da nossa oficina e do filme escolhido para ser usado em sala, temos que começar a pensar onde talvez a utilização deste método, por muitas vezes eficaz, pode ter falhado.

Devemos sempre nós lembrar que os alunos, assim como todos os seres humanos, são seres históricos e culturais, ou seja, estamos ligados ao meio em que somos criados, no momento histórico que vivemos e na cultura em que estamos imersos desde o dia que nascemos. Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de

comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vygotsky, 1989, p. 33).

Partindo desde pressuposto, talvez tenha sido falha de nós, bolsistas, não termos captado melhor qual era o entendimento, ou o pensamento já existente de nossos alunos acerca do tema que seria debatido. Todos com certeza já possuíam algum tipo de pensamento, seja mais vago ou mais complexo, sobre o tema, porém o pouco tempo disponibilizado por conta da atual distribuição de carga horária entre as matérias da grade curricular dificulta o trabalho do professor em tentar compreender melhor o ambiente em que os alunos estão inseridos e qual seus conhecimentos prévios sobre determinados temas. Muitos, por exemplo, deixaram bem claro em suas redações que já possuíam o pensamento de “racismo reverso” antes mesmo da nossa atividade ser proposta. O que também nos faz pensar em que meio este ou aquele aluno está inserido. Se ele já possuía o conhecimento daquele conceito, é sempre importante nos questionarmos que tipo de cultura estamos gestando, onde conceitos tão absurdos e errôneos, como o conceito de “racismo reverso”, já estão penetrando na mente de alunos jovens.

Esse comportamento sociocultural pode ser observado em todos de forma muito clara. Alguns alunos claramente compreenderam a metáfora e em suas próprias redações fizeram ressalvas acerca do “racismo reverso” e como era um conceito errado.

Ao traçar um plano de aula às cegas, sem realmente compreender os entendimentos prévios dos alunos sobre o tema que seria debatido na oficina, nós, bolsistas, havíamos tomado um risco de que, de fato, talvez a aula não fosse bem-sucedida, mas só percebemos isto quanto já estávamos com as redações e atividades dos alunos em mãos.

Filmes e metáforas

Para desenvolver os motivos que podem ter levado a nós, bolsistas do PIBID, a falharmos em nosso objetivo pedagógico, nessa oficina, vamos primeiramente observar os usos e os limites das ferramentas utilizadas em nossa oficina, sendo elas os filmes e as metáforas, para então desenvolver o que faltou para atingirmos nosso objetivo pedagógico.

Partindo do uso pedagógico do filme, Katia Maria Abud nos diz que:

[...] promove o uso da percepção, uma atividade cognitiva que desenvolve estratégias de exploração, busca de informação e estabelece relações. Ela é orientada por operações intelectuais, como observar, identificar, extrair, comparar, articular, estabelecer relações sucessões e causalidade, entre outras (2003, p. 191).

Todo esse processo deverá sempre ser guiado pelos educadores que devem, ao longo do filme, promover intervenções que acrescentem conhecimento ao filme e reflexões aos estudantes, assim como incentivar debates após o encerramento do

filme. Sem esses elementos, pode-se correr o risco de estudantes não conseguirem coligar o filme apresentado com os conhecimentos que estão sendo trabalhados.

Quanto ao uso de metáforas em nossa oficina e que estava explicitado na linguagem do filme, “usualmente [...] fornecem um certo grau de imaginação e nos ajudam a visualizar ideias abstratas [...] podem fazer a intercessão entre os domínios cognitivo e afetivo da aprendizagem” (Nagem, 2003, p. 1-13). Seu uso é importante também para criar uma relação entre comunicador e ouvinte, onde tanto os professores quanto os alunos falam “a mesma língua”.

No entanto, para que essa relação funcione, é preciso observar quanto é o domínio que os estudantes possuem das metáforas, caso contrário, as metáforas podem servir muito mais para confundir e alienar os estudantes do conhecimento científico do que esclarecer (Nagem, 2003, p. 1-13).

Considerações finais

Agora tendo experienciados os usos das ferramentas didáticas, o filme e a metáfora, e como serem aplicadas de forma mais bem sucedida para fins didáticos, podemos avaliar que, embora tenhamos promovido intervenções ao longo do filme e debates, o pouco tempo que atualmente existe de aulas de história na grade curricular das escolas, e talvez a inexperiência de nós, bolsistas, ao utilizar tal método didático, dificultou fazer um trabalho qualitativo de debate com os estudantes, onde pudéssemos ouvir suas opiniões e construir juntos o conhecimento. Essa limitação do pouco tempo de aula, também não permite ao professor,

mesmo com experiência, em ter uma boa avaliação do entendimento dos seus estudantes sobre uma determinada metáfora.

Algo que fica extremamente dificultado, já que com pouco tempo que a história possui nas grades escolares, obriga aos professores escolherem entre passar conteúdo sem abrir espaço para intervenções de seus alunos durante a aula ou abrir esse espaço, mas correr risco de ficar atrasado com a matéria.

Com isso, entendemos que nossa oficina não teve total êxito, porque requer um maior tempo de aula, para que os alunos possam mostrar seu entendimento do assunto e depois os bolsistas do PIBID desenvolverem uma linguagem comum com a sala. Porém, mesmo com a oficina tendo falhado parcialmente do ponto de vista dos objetivos pedagógicos propostos pelos bolsistas, ainda assim é um ótimo material para futuras abordagens temáticas e metodológicas, necessitando apenas do refinamento do método.

Referências

ABUD, K. M. A construção de uma didática da história: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História (São Paulo)**, Assis, v. 22, n. 1, p. 183–193, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/jMrYY4HDZR8RwmNsqrWx7hK/?format=pdf&lang=pt>

NAGEM, R. L.; SENAC, A. M.; SILVA, C. M. G. e; CARVALHO, E. M. de. Analogias e metáforas no cotidiano do professor – texto complementar. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., Poços de Caldas, 2003. Rio de Janeiro, 2003. p. 1-13. Novo Governo. Novas Políticas.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

2.1.4 O entendimento das necessidades de uma sala de aula no programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID)

Enzo Neris Mourão

Vinícius Wagner de Paula

Alunos bolsistas da E. E. “Luiz Nogueira Martins”

Introdução

Este artigo busca abordar a experiência de seus autores no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) na vigência do primeiro semestre do ano de 2023, na Escola Estadual Senador Nogueira Martins de Sorocaba, São Paulo.

Tem como objetivo evidenciar a necessidade do docente em escolher uma abordagem didática e pedagógica adequada ao trabalhar com uma sala, uma vez que esta não será igual a outra, havendo sempre suas próprias necessidades, especificidades e desafios.

Para tal, é importante destacar que para a realização deste artigo, os autores se utilizaram das próprias experiências dentro do PIBID, tendo a possibilidade de analisá-las e confrontá-las com a literatura dos pensadores de educação Jean Piaget e Lev Vygotsky.

Diante de tal análise, se desenvolveu o seguinte trabalho, com análises sobre as turmas trabalhadas pelos dois estudantes, e a busca pela superação das adversidades enfrentadas por cada um.

Desenvolvimento

A priori, é preciso destacar que durante todo o período do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), os bolsistas puderam presenciar e observar diversas experiências no ambiente escolar ao qual foram inseridos. Tais experiências, sem dúvida, foram de suma importância para a formação destes como docente, pois a inserção ao ambiente educacional se mostra cada vez mais necessários para os futuros docentes. Nas palavras de Paulo Freire “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (1970).

Desde quando começaram o programa, havia grande expectativas dos bolsistas quanto a forma com a qual seriam recebidos pelos alunos nas salas de aula, uma vez que a experiência de estar em uma sala de aula no papel de professor nunca havia acontecido.

Enzo esteve inserido em uma sala prioritariamente (7ºano A), e numa segunda eventualmente (7º ano B). Vinícius, assim como o autor anterior, viveu a mesma situação, porém a vice versa: sua sala prioritária era o 7º ano B e a eventual o 7º ano A.

As experiências vividas pelos autores reforçam a ideia de que cada turma necessita de uma didática e modelo pedagógico adequado às suas realidades, já que as duas turmas em questão eram extremamente distintas.

O 7º A, se percebeu, era uma sala mais desatenta e enérgica. Durante o período em que Enzo esteve trabalhando com o tema especificado do programa, se percebeu que a sala tinha

diversos problemas com a atenção, barulho, conversas paralelas, além do quase completo desinteresse da maioria dos estudantes em realizar alguma atividade proposta pelos bolsistas.

Já com o 7º B, sob responsabilidade do grupo de Vinícius, os estudantes da turma apresentaram um comportamento contrário. Mesmo havendo problemas de atenção mínimos, o grupo (em grande parte) possuía um maior interesse em estar participando das intervenções e atividades. O trabalho, evidenciado por ambos os autores, era mais fácil nesta turma. Quase que em sua totalidade, os alunos participavam mais das atividades, debates e confecções manuais.

Ambas as turmas então, denotam a necessidade de se pensar nas necessidades de cada docente com cada sala em que ele trabalha. Pode-se dizer que a falta de atenção em ambas era algo que existia, porém em muito maior grau no 7º A.

É importante destacar que a falta de atenção não deve ser entendida como sinônimo de desinteresse, mas, talvez como um propulsor para ele. Dentro das experiências vividas, pôde-se perceber que a falta de atenção, em alguns casos, levou ao desinteresse de alguns alunos durante as intervenções feitas. Houve caso de um aluno (7º A), que no início da aula estar conversando com o colega ao lado, questionar que horas eram e exclamar posteriormente que a aula e a intervenção estariam acabando.

A desatenção não foi exclusividade de uma sala. No 7º B, houve diversos episódios em que os alunos se distraíam por diversas vezes durante a aula da professora responsável e

durante as intervenções dos bolsistas. É possível ver, entretanto, que tal turma esteve mais aberta a conselhos e ações dos bolsistas para retomar a atenção nessas situações. Abertura essa que os bolsistas viram oportunidade para estarem atuando para buscar a proatividade dos estudantes.

Toda inteligência é uma adaptação; toda adaptação comporta uma assimilação das coisas do espírito, como também o processo complementar de acomodação. Logo, qualquer trabalho de inteligência repousa num interesse (Piaget, 1970, p. 160).

Portanto, observou-se que, no dia a dia escolar, a forma didática de se aplicar uma aula está intrinsicamente ligado ao engajamento da atenção do estudante quanto ao conteúdo ministrado pelos docentes. Foi possível entender, também, que cada sala de aula se necessita uma abordagem pedagógica adequada à sua necessidade, para que assim se tenha o engajamento esperado.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 2003, p. 47).

Ao entender que cada sala possuía suas especificidades, houve uma evolução entre os autores. No início, havia dificuldades em planejar as intervenções diante dos problemas e dificuldades de cada sala. Porém, somado à literatura acadêmica sobre pedagogia e didática, principalmente das obras de Jean Piaget e Lev Vygotsky, houve ao menos a tentativa colocar em prática os aprendizados da Universidade à realidade escolar vivenciada para obter

o melhor entendimento dos alunos para com o assunto em questão, e em último grau, com o mundo e sua sociedade ao redor.

Segundo Lev Vygotsky, a necessidade de ter uma didática adequada a realidade de um ou mais estudantes, e a forma com a qual eles se relacionam e socializam é importante para estruturar de forma sólida o processo de conhecimento. Para o autor, na ausência do outro, o homem não se constrói homem (2002).

Durante o período em questão, para trabalharmos com os Direitos Humanos, nos utilizamos de diversos períodos históricos para mostrar a evolução e a importância deste assunto para a humanidade. Desde o Egito até a contemporaneidade, juntamente com uma retomada do fundo histórico de cada período, buscou-se fazer uma análise dos momentos com a realidade dos alunos, para que entendesse os avanços sobre os direitos que a humanidade obteve ao longo dos séculos.

Para que estes refletissem sobre cada situação na busca do entendimento e identificação, em alguns momentos, os colocávamos no protagonismo da intervenção. Podemos citar o caso do 7º B, que para abordar o tema das leis babilônicas, foi montado um pequeno teatro, em que os alunos se dispuseram a condenar uma colega sob a acusação de roubo de uma galinha, pois ela estava com fome. Ações como tal demonstraram que os alunos tiveram um estímulo em seus interesses e atenção.

Para Piaget, “a inteligência prática é, portanto, um dos dados psicológicos essenciais sobre os quais repousa a educação ativa” (1970).

É por isso que os métodos ativos de educação das crianças têm muito mais êxito que os outros no ensino dos ramos abstratos tais quais como aritmética e a geometria: quando a criança, por assim dizer, manipulou números ou superfícies antes de conhecê-los pelo pensamento, a noção que deles adquire posteriormente consiste de fato numa tomada de consciência dos esquemas ativos já familiares, e não como métodos ordinários, em um conceito verbal acompanhado de exercícios formais e sem interesse, sem subestrutura experimental anterior (Piaget 1970, p. 164).

Ao longo do semestre, também foi abordado temas étnico-raciais, que são de extrema importância na infância e na adolescência. Para tal, planejamento sobre culturas africanas e nativas brasileiras foram pesquisadas. O resultado foi a confecção de cartazes e maquetes sobre o tema.

Munidos de uma literatura usada em grande parte da pedagogia brasileira, Vygotsky e Piaget, além dos conteúdos da BNCC, os bolsistas puderam ter condições de criar um ambiente de aprendizado que estimulasse a construção ativa do conhecimento, levando em conta as necessidades e capacidades de cada sala que fizemos parte. Proporcionamos atividades e interações sociais para que os alunos desenvolvessem habilidades sociais e emocionais cruciais para a sua formação.

Considerações finais

Os autores, primeiramente, sentem-se honrados em poder ter feito parte do Programa e de terem tido excelentes

experiências que os ajudarão certamente em suas caminhadas futuras como professores. A recepção tida por estes pela escola, pelos seus profissionais e alunos são, sem dúvida, marcantes.

Entretanto, há que ser dito sobre a situação vivenciada por cada bolsista durante as aulas em que participaram e interviram para falar dos Direitos Humanos.

Como denota este trabalho, o principal problema enfrentado pelos autores foi sem dúvida a desatenção e o desinteresse dos alunos. Numa sala em específico, isso ficou nitidamente entendido e mostrado.

Apesar dos debates atuais sobre a educação brasileira, infelizmente, ao pensarmos em educação pública brasileira nos vem em mente, quase como sinônimo da mesma, uma série de questões pujantes: o desafio dos professores nas salas de aula; o desinteresse dos alunos com os conteúdos lecionados; o progressivo desmonte da rede estadual de ensino paulista; e por fim, a forma obsoleta em que as escolas são colocadas a trabalhar.

Consideramos que a situação do desinteresse dos alunos é resultado direto destes de fatores.

Um fator a ser considerado é o modelo que socialmente se atribui a uma escola: formar pessoas e dar-lhes instrução para atuarem no mercado de trabalho. Diante desse senso comum sobre o papel da escola, matérias das ciências humanas sofrem diariamente preconceito, descredito e, por parte dos alunos, desinteresse. Mesmo que algumas salas tenham mais interesses que outras por

essas matérias, é perceptível que o entendimento de se estudar história, por exemplo, não é discutido e nem dada a devida importância.

Podemos citar também a questão da precarização das escolas públicas, de forma curricular, física e financeiramente, além de seus profissionais. Mesmo não sendo plenamente a realidade da escola que os autores trabalharam, há que se parabenizar os profissionais desta por se doarem na construção de uma educação de maior qualidade. Cada vez mais, há o entendimento que a função da escola não é nada além de “formar mão-de-obra”. Assim, cada vez mais o ensino público fica sendo colocado como ‘detalhe’ na destinação de verbas públicas, o deixando cada vez mais sem estrutura de que possa promover mudanças nas aulas, e por fim, na vida dos estudantes.

Por fim, o modelo de escola que temos ainda se assemelha as formas educacionais pensadas em meados dos anos 70 do século passado. Como dito, as escolas têm sobre si a imagem de que são formadoras de trabalhadores. Portanto, cada vez mais matérias sobre humanidades são colocadas à mercê da generosidade do poder público. O que claro, com o entendimento obsoleto da escola, cada vez mais tende a colocar matérias tecnicistas a priorizar os currículos que incentivam os estudantes a se emanciparem como cidadãos críticos e conscientes.

Diante destas questões, o resultado ficou claro: o desinteresse não é fruto somente do aluno. O estudante, portanto, não é alguém que discerne sozinho a pensar que a escola não é atrativa ou interessante. Ele é o resultado de um projeto obsoleto e desmoralizante que avança sobre o sistema público de ensino.

Logo, o desinteresse dos alunos para a compreensão dos conteúdos apresentados nas salas de aula não é algo a ser visto com olhos de surpresa ou de pura repressão. Mas sim, como sintoma de um problema muito mais complexo, que exige um debate dentro e fora das salas de aula.

Sendo assim, entendemos assim como Piaget, Vygotsky, Wallon e Freire, que o modelo de escola não pode ser algo tão meramente simplista “de formar trabalhador”. É papel do professor em buscar com os recursos possíveis transformar a realidade educacional do estudante.

Para isso, o docente tem a responsabilidade e o dever de entender a realidade de cada sala e a realidade social de cada estudante em que trabalhará, para que assim, o objetivo de emancipar futuros cidadãos e muni-los de criticidade, de entendimento social, e de civilidade seja plenamente alcançado.

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro; São Paulo: Forense, 1970.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

2.1.5 Uma experiência no PIBID

Fernanda Vecina Matias
Theo Gardenal Beranger
Alunos bolsistas da E. E. “Luiz Nogueira Martins”

Este artigo aborda a experiência de dois bolsistas participantes do Pibid de História, em uma sala de aula, explorando situações educacionais que se basearam nas teorias de Lev Vygotsky. Vygotsky foi um renomado psicólogo e teórico do desenvolvimento humano, cujas ideias têm sido amplamente aplicadas na educação. Durante o desenvolvimento das atividades, foram observadas e implementadas estratégias pedagógicas que promovem a interação social e a aprendizagem colaborativa, enfatizando a importância da zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Os resultados indicam que a abordagem vygotskyana contribuiu para uma maior participação dos alunos, engajamento cognitivo e construção do conhecimento histórico.

O projeto foi realizado em uma turma de estudantes do ensino fundamental, com idade média de 13 anos. Durante a aplicação do projeto, foram implementadas estratégias que visavam promover a interação entre os alunos, a colaboração e a construção conjunta do conhecimento histórico. As atividades incluíam músicas, desenhos, projetos de pesquisa e discussões em sala de aula. O licenciando atuou como facilitador, fornecendo apoio e estimulando a participação ativa dos estudantes.

Apesar da sala que aplicamos o projeto ter perfis muito diferentes e ser difícil de lidar, conseguimos obter resultados satisfatórios.

Os resultados observados durante o projeto indicam que as estratégias de ensino baseadas nas teorias de Vygotsky foram efetivas para promover a aprendizagem significativa dos alunos. A interação social foi facilitada por meio de atividades que incentivaram a troca de ideias e a cooperação entre os estudantes, como por exemplo a criação de uma maquete que abordasse a cultura indígena focada nos índios Yanomamis que estavam em maior destaque. Foi realizada uma pesquisa sobre os costumes, cultura e práticas de caça para que os alunos tivessem uma base. Essa interação permitiu que os alunos compartilhassem seus conhecimentos prévios e construíssem novos saberes em conjunto.

Além disso, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) foi explorada nas atividades, onde os estudantes tiveram que usar mais criatividade e também a resolução de atividades um grau de dificuldade maior, como a atividade sobre direitos humanos que exigia que os mesmos prestassem atenção na apresentação que foi realizada antes. Os estagiários forneceram orientação e suporte adequados, incentivando os alunos a ampliar seus conhecimentos e habilidades.

A linguagem desempenhou um papel fundamental nas atividades de sala de aula. Os estudantes foram incentivados a expressar seus pensamentos e opiniões, discutir ideias e argumentar com base em evidências históricas. Essa abordagem fortaleceu o desenvolvimento da linguagem escrita e oral, além de promover o pensamento crítico e a reflexão. Através das

atividades de sala de aula, os estudantes puderam aprimorar suas habilidades de comunicação, expressão e argumentação, o que é essencial não apenas para a disciplina de História, mas para sua vida escolar como um todo e pessoal em geral.

A experiência dos Pibidianos em sala de aula destacou a importância de aplicar as teorias de Vygotsky na prática pedagógica além de ajudar nas dificuldades que enfrentamos durante o período de aplicação do projeto. A interação social e a aprendizagem colaborativa foram fundamentais para engajar os alunos no processo de aprendizagem, tornando o processo mais significativo e prazeroso para ambas as partes. Através da promoção da interação social, da aprendizagem colaborativa e do estímulo ao desenvolvimento da linguagem, foi possível observar uma melhoria no engajamento dos alunos, no pensamento crítico e na construção do conhecimento histórico. Essas estratégias pedagógicas mostraram-se eficazes para criar um ambiente de aprendizagem estimulante e promover o crescimento intelectual dos estudantes mesmo em uma sala desafiadora como a que desenvolvemos o trabalho.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

B

OS SUJEITOS DO SUBPROJETO LETRAS/ HISTÓRIA DO PIBID – UNISO/CAPES - 2023: Imersão, Esperança e Preciosidade

Profa. Dra. Daniele de Oliveira Garcia
Coordenadora do subprojeto de Letras

O ano é 2022. Contexto: Brasil, “pós” - pandemia da COVID-19. Ano eleitoral, os nervos à flor da pele, afinal os extremos se digladiavam. As opiniões, em especial, os discursos, estavam impregnados de ódio e desconhecimento. Os professores, neste tempo, são vistos como doutrinadores. O trabalho de leitura crítica, do olhar às diferenças é condenado por quem defende a tradição da família do “cidadão de bem”.

É neste cenário que a Uniso é aprovada pela CAPES a mediar os subprojetos do PIBID – Programa de Bolsas de Iniciação à Docência. A aprovação trouxe muita alegria aos professores das licenciaturas, pela oportunidade de propiciar aos estudantes-professores-em-formação a vivência do cotidiano escolar, tendo o auxílio financeiro essencial para a manutenção de suas permanências nos cursos de formação superior.

As áreas de Letras e História escreveram um subprojeto em conjunto, do qual o foco seria o trabalho com os Direitos Humanos – na história e por meio das linguagens. Após uma seleção de escolas e professores supervisores, a área de Letras

escolheu como núcleos duas escolas municipais de Sorocaba: Leonor Pinto Thomaz e Dr. Getúlio Vargas.

Em conversa com os professores supervisores, enquanto responsável pelas áreas de Letras, cheguei a questionar quais eram as principais necessidades das escolas para que pudesse planejar, em conjunto com os bolsistas, atividades que atendessem a este contexto, tão específico. Ouvi de ambos os professores a preocupação que tinham em retomar os conteúdos, “perdidos” no período da pandemia, em especial, defasagens na leitura e escrita. Os dois supervisores já ofertavam oficinas de aprendizagem no contraturno e mediavam atividades voltadas aos estudantes com mais dificuldades. Neste sentido, a chegada dos bolsistas do PIBID seria de grande valor, também para a escola.

Outra situação relatada pelos professores, no entanto, me chamou a atenção “a maior dificuldade que temos é o relacionamento entre os estudantes. Muitos voltaram mais tímidos, outros violentos com os colegas e com os professores”. É certo que nosso objetivo primeiro era trabalhar a proposta do projeto apresentado à CAPES, no entanto, como poderíamos tratar “Direitos Humanos” negligenciando as subjetividades humanas inerentes ao contexto do cotidiano escolar? – Em outros termos, recuperar o conteúdo perdido apresentava-se, sim, essencial para promover igualdade de acesso e oportunidade aos estudantes das escolas públicas, mas seria impossível promover uma aprendizagem efetiva sem considerar que “o cotidiano de uma escola [...] está sempre envolvido com uma complexidade de situações, ações, interações” (Nogueira, 2012, p. 02), ou ainda que “a função ideológica da escola

se processa muito menos no âmbito dos conteúdos de ensino e muito mais no das metodologias de ensino” (Gallo, 2009, p. 127).

Além dos estudantes das escolas-núcleos do PIBID, também os professores supervisores e os futuros bolsistas encontravam-se em um cenário de profunda inconstância pós-pandemia: o cansaço do trabalho remoto, a carência de acesso e recursos, o problema da saúde mental diante do isolamento e da perda de familiares e amigos. Tais evidências conduziram-me à consciência de que, nesta edição no PIBID, estaríamos diante de necessidades muito específicas para todos os atores envolvidos neste processo, incluindo eu mesma.

Assim, nos tópicos que seguem, escrevo um breve de minha percepção diante da realidade de cada um dos sujeitos do PIBID – Letras/História: eu mesma, a coordenadora sujeita-submersa, os supervisores, sujeitos-esperança e os bolsistas, sujeitos-pérolas.

Coordenadora de área, sujeita submersa

Estando eu, em especial, convidada a coordenar o PIBID da área de Letras neste contexto e neste tempo, pude, inevitavelmente, associar estas necessidades pontuais da escola com as questões que pesquisava, enquanto integrante do grupo de estudos Perspectiva Ecologista da Educação, pensando, sobretudo “como nossas práticas sociais colaboram para que se (re)defina o compromisso político das práticas pedagógicas [...]?” (Reigota, 2010, p. 115).

Via-me, durante a prática, muitas vezes, envolta e, quase que submersa, às necessidades burocráticas do projeto: acompanhar

cadastro de informações na plataforma, gerenciar os bolsistas, conduzir reuniões e registrar as atas, conferir as fichas e relatórios. Um mar de ações que, por alguns dias, conduziu-me ao pensamento de que nunca chegaria, de fato, à parte, para mim, prazerosa do trabalho com o PIBID: a mediação das práticas pedagógicas.

Sentia-me, em outros momentos, distante da realidade escolar da escola pública, uma vez que, há muito tempo, envolvida com a pesquisa e docência no Ensino Superior. Estaria eu apta a realizar, desta forma, um bom trabalho?

Ao mesmo tempo em que, o trabalho burocrático de leitura dos relatórios que pedia aos bolsistas, permita que chegasse a “pequenas epifanias”, ao ler, por exemplo, um relato de um bolsista:

Desde o primeiro dia, me senti muito bem acolhido pelos discentes, uma galerinha bem diversificada, com escolhas e reformando suas opiniões sem ter medo de errar. E é motivado quando temos uma professora que se dispõe a dar ouvidos quando temos algo para falar, com os alunos da escola, e conosco bolsistas/estudantes. As aulas bem programadas, acontece muita coisa, num curto período, é realmente interessante a disposição e tranquilidade como ela leva as aulas, torna-se leve o “aprender”. (J.T. Bolsista na escola Getúlio Vargas)

A acolhida especial deste bolsista na escola e a construção de sua relação de amizade e admiração diante do trabalho de sua professora supervisora, evidenciavam que o PIBID, mesmo em tempos tão específicos, era capaz de cumprir o seu propósito de formação de professores críticos e conscientes das realidades com as quais iriam dialogar.

Os momentos de reunião como bolsistas para mim, como coordenadora, também são oportunidades de grande aprendizagem. A riqueza dos relatos e, até mesmo, as dificuldades que eles trazem da escola para que possamos pensar e solucionar em conjunto, constituem-se de materiais de grande valor prático e epistemológico.

Supervisores de área, sujeitos de esperança

Ao entrevistar os supervisores de área, a fim de escolher a equipe que trabalharia no subprojeto de Letras, ouvi, em vários momentos, questionamentos como: qual é o tempo que devo dedicar às atividades burocráticas – escrita de relatórios e reuniões com o planejamento?

O fato é que, os professores da rede pública, em especial das escolas municipais de Sorocaba possuem muitas responsabilidades que são inerentes à sua prática profissional em sala de aula: reuniões, formações, cobranças da equipe gestora e dos próprios pais dos estudantes pelos quais são responsáveis. Assim, inserir mais uma responsabilidade a seu dia a dia – cuidar de bolsistas-professores em formação, poderia ser uma atividade que, a eles, custaria muito mais que as horas de trabalho combinadas: passariam menos tempo com as famílias e dedicariam menos horas ao descanso.

Mesmo pensando muito nas responsabilidades, os professores supervisores assumiram suas tarefas com muito empenho. Mostraram-se, desde o início, muito preocupados com as características

de cada um dos bolsistas que recebiam, conscientes de que, também eles, estariam em processo de formação acadêmica.

Os bolsistas que permanecem no programa desde o início, definem seus supervisores com adjetivos como “essencialmente dialógicos”, “organizados”, “firmes”, “respeitados” e “criativos”. Destacam, em todos os relatos, que estes professores acabaram se tornando referências para a construção de suas próprias identidades como futuros docentes:

Relato da bolsista:

A professora havia passado exercícios sobre conjunção. A turma estava calma. Isso me surpreendeu um pouco, pois estava acostumada com uma turma mais agitada. Às vezes conversavam, mas não a ponto de atrapalhar a aula. Os alunos pareciam ter respeito pela professora. Não fiquei surpresa com isso. Ela era muito carinhosa com eles. Eu realmente admirava a professora por esse cuidado com os alunos. (B.S., que atuou na escola Dr. Getúlio Vargas.

Não há como negar que também o auxílio financeiro da bolsa CAPES, para os professores supervisores consiste em grande ajuda, uma vez que precisam se dedicar a jornadas exaustivas de trabalho e, por vezes, utilizam dos próprios recursos financeiros para sua formação e para compra de materiais que usarão nas atividades da escola.

No entanto, o que prevalecia, nas reuniões com os professores supervisores, não era, apenas, o olhar financeiro. Percebia os professores intimamente preocupados com os bolsistas

que supervisionam: quando chegam atrasados, ou quando se mostram estressados e aflitos nos períodos em que precisam se dedicar muito às atividades de seus cursos na Universidade. Também, considero-os “sujeitos de esperança” por acreditarem que a sua contribuição no PIBID poderá transformar a realidade em seus espaços, ainda que de maneira lenta e compassada.

Bolsistas, sujeitos pérola

O PIBID é destinado a estudantes-bolsistas que estão matriculados na primeira metade de seus cursos. Assim, pude acompanhar, neste tempo, bolsistas que estavam em diferentes etapas de formação: os calouros, dos primeiros e segundos semestre e os veteranos, que já caminhavam para a reta final do curso de Letras.

Aqueles que acabavam de chegar, mostravam-se, de início, muito tímidos nas interações durante as reuniões e nas escolas que frequentavam. Todos se descreviam como muito gratos pela oportunidade e, em alguns momentos, mostravam-se bem preocupados com a qualidade dos relatórios que produziam e com a frequência nas atividades regulares da escola nas reuniões.

Os veteranos, que já estavam a mais tempo na universidade, apresentavam segurança maior nas interações e no desenvolvimento das atividades de planejamento, ajudando seus colegas “mais novos”.

Impossível não considerar que, professores em formação, são também, no período noturno, estudantes de uma universidade

privada e, na própria história como alunos, carregavam suas dificuldades, angústias e cansaços. Alguns dos bolsistas apresentaram certa dificuldade de gerenciar os prazos ou compreender o formato dos relatórios e pude, em diálogo como os seus professores na Universidade, perceber que, também eles eram pérolas que precisavam de cuidados. As dificuldades de aprendizagem, os problemas pessoais e financeiros, as inseguranças inerentes à própria juventude, se faziam presentes e não podiam ser desconsideradas por mim e pelos seus supervisores diretos.

Os bolsistas que passaram pelo PIBID de Letras, de maneira unânime, são gratos pela oportunidade que tiveram de conhecer a realidade das escolas, para além dos estágios obrigatórios e, após a experiência, chegam à próxima etapa de formação certos das implicações que a escolha de atuar como professor carrega.

O ano é 2023. Passou tão rápido, carregado pelo tempo, pelas notícias e pela história. Chegamos à reta final de nosso PIBID nas escolas públicas de Sorocaba. Estamos em um novo cenário nacional e outras questões vêm à tona: algumas muito diferentes das que imperavam no início do projeto e outras, novas. No arcabouço das subjetividades encontramos bolsistas que são outros – transformados pela experiência. Encontramos escolas “impactadas” pelo projeto.

Encontramos supervisores, ainda ocupados, mas firmes em seus propósitos. Encontramos submersão. Esperança. Pérolas preciosas.

Referências

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

NOGUEIRA, Eliete. A construção de subjetividades nas práticas de disciplinamento: narrativas sobre o cotidiano escolar. **Série Estudos**, Campo Grande, MS, n. 34, p. 205 – 215, jul/ dez. 2012. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/94/52>. Acesso em: 03 jul. 2023.

REIGOTA, Marcos. Grupo de pesquisa: perspectiva ecologista da educação. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 5, n. 2, p. 113 – 117, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6223/4569>. Acesso em: 03 set. 2023.

3.1 E. M. “Dr. Getúlio Vargas”

3.1.1 Supervisora e aprendiz: a minha experiência com o PIBID

Profa. Denise Cenci

Supervisora da área de Letras na E. M. “Dr. Getúlio Vargas”

Introdução

A Escola Municipal Dr. Getúlio Vargas figura entre as principais escolas públicas de Sorocaba. Localizada na região central, ela atrai estudantes de várias regiões da cidade na busca por educação pública com reconhecida qualidade.

Mesmo tendo marcado gerações, que nela puderam cursar até o ensino médio, atualmente, seu atendimento está restrito às etapas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Após anos com desfalques em sua equipe de professores efetivos, hoje ainda vive um momento de integração e construção das perspectivas político-pedagógicas do coletivo recentemente constituído, após concurso em 2021.

Pessoalmente, venho de uma trajetória marcada pela educação popular e pela formação de professores, sempre à luz de pensadores como Paulo Freire, Demerval Saviani e Antônio Candido, portanto, foi muito auspiciosa a oportunidade de receber bolsistas do Pibid-Letras para atuar sob o tema Direitos Humanos.

Confirmando as expectativas, as oito vagas para bolsistas destinadas à escola estiveram sempre ocupadas por jovens interessantes e interessados, que muito contribuíram para a construção de conhecimentos compartilhados por todos os envolvidos.

Objetivos e metodologias

A recepção dos bolsistas deu-se a partir da apresentação da realidade escolar, com a contextualização das condições e perfis de cada turma que acompanhariam (uma turma de 7º ano, quatro turmas de 8º ano e uma turma das Oficinas de Aprendizagem), assim como as particularidades dos seus estudantes. Desde o início, buscou-se proporcionar acolhimento e tranquilidade por meio de diálogo que suscitasse a integração de todos às atividades da escola.

Sob a perspectiva da ação-reflexão-ação, foi possível fazer o alinhamento dos objetivos previstos com a intencionalidade dos bolsistas que acabaram aderindo, cada um ao seu modo, às ações planejadas e contribuindo para suprir as demandas ocorridas no transcurso do período letivo.

Com a clareza de que a proposta não previa regência, além de proporcionar a integração dos bolsistas aos planejamentos e avaliações, buscou-se também promover um contato estreito deles com os estudantes. Essa aproximação foi muito profícua, uma vez que os bolsistas foram vistos como modelos para o futuro na educação superior, parceiros de time de futebol

e até mesmo como referência de comportamento respeitoso para com as mulheres, por exemplo. Da mesma maneira, o interesse dos bolsistas pareceu contemplado diante da diversidade de condições cognitivas e socioemocionais, de comportamentos, de interesses e expectativas das turmas.

No atual contexto, que ainda concorre com os impactos, em todos os aspectos, do período mais severo da pandemia de Covid-19, tem sido muito desafiador suprir as diversas necessidades de tantos adolescentes apinhados em cada sala de aula, portanto, a presença dos bolsistas foi decisiva em muitos momentos para ampliar o alcance do nosso trabalho.

A temática dos direitos humanos foi um importante fio condutor para as nossas atividades e para o ambiente escolar, que chegou a adotá-la como guia na elaboração do primeiro projeto político pedagógico (PPP) da recém-constituída equipe pedagógica, contribuindo bastante para a constante busca por um exercício crítico, reflexivo e democrático na educação. De modo geral, houve muita sinergia entre as afinidades e interesses dos bolsistas com o trabalho em curso, sendo assim, as nossas ações de maior destaque figuraram no campo da literatura e da leitura crítica.

A partir do consagrado direito à literatura, tão bem demarcado por Antonio Candido, e no lastro das discussões que acompanharam as ideias propostas pelos documentos oficiais acerca da abordagem literária na formação escolar e demais interessados, é sempre pertinente considerar a advertência Maria Amélia Dalvi (2003, p. 128 - 129):

Outro problema frequente é a adoção acrítica do discurso do “ler por prazer”, que privilegia uma função hedonista para a literatura; essa opção tem por consequência o entendimento de que é “errado” que a literatura seja tratada (também) como conteúdo (inclusive político) que necessita ser aprendido-ensinado e, portanto, avaliado (no sentido também de problematizado). O estudante precisa, sim, ser incentivado a ter contato com formas mais sofisticadas, que exigirão seu esforço in(ter)ventivo como leitor, e precisa saber que há certos conteúdos e posicionamentos que a instituição escolar e a sociedade esperam que ele aprenda.

Daí que nossas ações estiveram sempre pautadas na problematização do texto literário no âmbito das práticas sociais, em consonância com as diretrizes curriculares previstas e sob a ótica da triangulação autor-obra-público que permite um horizonte mais alargado aos leitores em formação.

A linguagem poética esteve bastante presente, a começar pela intervenção poética “Liberte um poema”, na qual uma gaiola decorada cheia de poemas produzidos pelos estudantes esteve em destaque no pátio juntamente com painéis e outros materiais que convidavam todos a escrever e expor poemas, além daqueles que fossem libertos.

Os poemas constituíram-se também uma importante estratégia para as Oficinas de Aprendizagem, que recebem em contraturno 15 estudantes na expectativa que desenvolvam competências e habilidades que os auxiliem a seguir mais preparados nos estudos. A maioria de seus participantes, nessa altura do percurso escolar, demonstra imensas dificuldades socioemocionais

e isso exige planejamento e atuação meticulosamente calculados a fim de promover avanços na interação e principalmente na exposição durante a produção e leitura de textos. A participação dos bolsistas nessas etapas foi muito enriquecedora, pois pudemos avançar em debates e reflexões desde a curadoria dos poemas à escolha das estratégias e os seus resultados.

A poesia também esteve presente na deflagração de um dos processos do nosso contínuo desafio na busca por uma educação antirracista, o poema *Vozes-Mulheres*, de Conceição Evaristo, abriu uma sequência didática que propiciou pesquisas e debates sobre as particularidades do racismo no Brasil, a partir de autores como os professores Kabengele Munanga e Lia Vainer Schucman. A riqueza dessas vivências, a partir de experiências estéticas literárias e do diálogo, suscitou a abertura para reversão de paradigmas há muito esperada à descolonização do olhar de formadores e formandos, dado que:

Levando a questão às últimas consequências, vê-se que no Brasil a literatura foi de tal modo expressão da cultura do colonizador, e depois do colono europeizado, herdeiro dos seus valores e candidato à sua posição de domínio, que serviu às vezes violentamente para impor tais valores, contra as solicitações a princípio poderosas das culturas *primitivas* que os cercavam de todos os lados. Uma literatura, pois, que do ângulo político pode ser encarada como peça eficiente do processo colonizador (Candido, 2001, p. 199).

A pauta antirracista, que não pode ficar restrita às formalidades do calendário, manteve-se em outras ações como a campanha

contra o racismo na escola, por meio da elaboração de cartazes e exposição de produções textuais que propunham versões alternativas para narrativas com marcas racistas etc. Mais especificamente, a leitura da obra “O diário de Anne Frank em quadrinhos”, de Mirella Spinelli, gerou um abrangente processo de análises acerca das potencialidades estéticas e sensoriais da linguagem dos quadrinhos, mas, sobretudo, descobertas e debates sobre as ideias nazistas, fascistas, antissemitas e toda a sorte de discriminações. Explorando a potencialidade dos recursos digitais, audiovisuais e do diálogo foi possível chegar a outro patamar de compreensão sobre conceitos comumente banalizados na torrente de desinformação que assola a todos na atualidade. Esse percurso culminou com a intervenção dramática “Nazismo nunca mais”, na qual um grupo de alunos dramatizou, de surpresa durante o intervalo, uma cena discriminatória que terminava com a exibição de cartazes com mensagens antinazistas etc. Conforme esperado, houve algumas reações, que puderam ser problematizadas em uma palestra subsequente, articulada com o professor de história, em parceria com os bolsistas do Programa de Residência Pedagógica.

À essa época, mesmo estando em processo de transição de bolsistas do Pibid, foi possível fazer uma avaliação muito positiva, sobretudo pela reação dos estudantes e da equipe escolar.

Resultados e considerações

A presença, em nossa escola, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) com os estudantes de

Letras da Universidade de Sorocaba (Uniso) tem sido uma valiosa parceria. A sempre oportuna aproximação com o universo acadêmico revigora as ações cotidianas dos educadores e dos estudantes permitindo que todos sigam aprendendo e avançando na busca por uma sociedade melhor.

Referências

CANDIDO, A. Literatura de dois gumes. *In*: CANDIDO, A. **A educação pela noite & outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1987. p. 197-217.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas, concepções, práticas. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 38, p. 11 – 34, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7896/5604>. Acesso em: 29 jul. 2023.

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

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo/leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SCHUCMAN, Lia V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

3.1.2 A importância do PIBID para a formação de professores

Aline Cristina Miola Klüpp

Aluna bolsista da E. M. “Dr. Getúlio Vargas”

Introdução

A figura do professor desempenha um papel essencial na sociedade, sobretudo no desenvolvimento das futuras gerações, e, como consequência, a própria formação de professores torna-se crucial para a manutenção da educação em si. A complexidade do ensino contemporâneo exige mais do que a simples transmissão de conhecimento teórico; exige a capacitação de educadores que compreendam as nuances da prática docente e estejam preparados para enfrentar os desafios do ambiente escolar em constante evolução. De acordo com Franco (2009, p. 13):

Os saberes da docência não podem se organizar no vazio teórico, o que lhes daria a concepção de aplicação tecnológica de fazeres. A prática docente universitária, que produz saberes, fundamenta-se em seu exercício enquanto práxis. O conteúdo para a reflexão crítica é retirado dos fundamentos da ciência pedagógica; apenas tais fundamentos permitem a organização do círculo dialético teoria/prática versus prática/teoria, num processo transformador das práticas e das teorias; processo esse fundador dos saberes pedagógicos.

Tendo em vista esse cenário, os projetos de iniciação à docência emergem como uma resposta para construir uma união entre a teoria e a prática, proporcionando benefícios substanciais para a formação de futuros professores e para a qualidade do ensino. Através de experiências práticas e imersivas, os futuros professores têm a chance de desenvolver habilidades pedagógicas, compreender as dinâmicas das salas de aula e aprimorar suas estratégias de ensino, além de proporcionar que enfrentem desafios reais da sala de aula, e com isso, adquirem uma visão mais fidedigna sobre a carreira docente.

Nesse contexto de preocupações com a qualidade da formação de professores e da melhoria do ensino básico do Brasil, surgem políticas públicas de estágio supervisionado como o PIBID.

O PIBID

Criado em 2007 como uma proposta de formação inicial para os alunos de licenciatura para a educação básica, O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), legalmente fundamentado na Lei nº 9.394/1996, Lei 11.273/2006 e no Decreto nº 7.219/2010, é um programa do Governo Federal através do Ministério da Educação (MEC), financiado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A proposta é responsável por oferecer bolsas de iniciação à docência, as quais são oferecidas aos alunos de cursos superiores de licenciatura, como uma forma de estágio em

escolas públicas, bem como pela formação continuada de professores já investidos na carreira do magistério: professores universitários podem atuar como orientadores do projeto, enquanto os professores das escolas públicas supervisionam as atividades dos bolsistas. É uma oportunidade de ampliar seus estudos, além de criar oportunidades de pesquisa e extensão.

O embate com os desafios da docência leva os licenciandos a valorizarem o trabalho dos professores que, por sua vez, passam a perceber o bolsista como alguém que traz novas ideias e contribuições para o trabalho da escola. [...] A partir da inserção no espaço escolar os alunos levam para as salas de aula das universidades as questões do cotidiano docente, promovendo o diálogo entre a dimensão teórica e prática da formação e um novo olhar para os conhecimentos teóricos, agora submetidos à releitura pelo filtro da prática (Ambrosetti, 2013, p. 166).

Dentre os diversos relatos de bolsistas e ex-bolsistas, Silva (2019) assevera a importância desta oportunidade prática-profissional proporcionada pelo PIBID, na evolução do universitário do curso de licenciatura para um professor:

Alunos de licenciatura precisam passar por esses momentos para que possam superar suas barreiras conceituais. Esse fator acontece também na construção de identidade docente, pois o apego a inquietações sobre características da docência leva o aluno a manter-se como aluno, impedindo sua evolução nos processos de aprendizagem (Silva, 2019, p. 114).

Por sua vez, Romero (2017), concorda com todos os benefícios do projeto, entretanto, vislumbra através de gráficos que a quantidade de bolsistas contemplados ainda é escassa, portanto, precisa de melhorias nesse quesito:

Consegue-se, assim, um diálogo com a realidade no exercício de lidar com a inconstância dos desafios cotidianos da escola, aprende-se a planejar considerando contextos reais, estudantes reais e aprende-se a preparar materiais didáticos específicos para determinados estudantes, levando em conta seus interesses. Há a possibilidade, por outra feita, de se compreender as bases e propósitos dos documentos oficiais, ao mesmo tempo em que se ousa experimentar e inovar no exercício da docência. Com isso, potencialmente, cresce o comprometimento dos participantes que trabalham com o propósito comum de desenvolver abordagens e estratégias que motivem e envolvam o estudante da escola pública no processo de construção do conhecimento. [...]. Enquanto um reduzidíssimo número de privilegiados vivencia a rica dialética escola real – teoria – significados construídos pelos diversos atores, todos os demais licenciandos continuam a seguir práticas de Estágio Supervisionado com inúmeras restrições e falta de incentivo. Discrepâncias gritantes com exatamente o mesmo propósito de formar para o desafiador exercício docente (Romero, 2017, p. 04).

Em minha própria vivência no projeto, até o presente momento, adquiri uma nova visão sobre a vivência de uma sala de aula da rede pública, com os desafios de manejar diversas expectativas e necessidades dos diferentes tipos de alunos que ali frequentam, com a elaboração de projetos, propostas de

trabalhos, e de oficinas destinadas aos alunos. São aspectos da docência que necessitam de uma vivência prática de fato, visto que o conhecimento teórico não é suficiente para suprir essa experiência enriquecedora para a formação de um professor.

Considerações finais

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se revela como um recurso vital na construção de uma formação de professores mais eficaz, comprometida e conectada com as demandas da educação básica. Ao longo deste estudo, identificamos a importância da vivência prática em sala de aula proporcionada pelo programa, para a preparação dos futuros educadores e sua influência positiva no aprimoramento da qualidade do ensino. Também testemunhamos os seus efeitos benéficos não apenas ao bolsista, mas aos professores orientadores e aos supervisores envolvidos no projeto, portanto, é um programa que envolve toda a estrutura da educação.

Referências

AMBROSETTI, Neusa Banhara *et al.* Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6615>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docência**. Disponível em: <http://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos**: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação. Disponível em: https://www.prrg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

GARCIA, Carlos Marcelo. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Belo Horizonte: Formação Docente, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/17>. Acesso em 29.out.2023.

ROMERO, Tania Regina de Souza. Pibid: prós, contras e (e) feitos. *In*: MATEUS, Elaine; TONELLI, Juliana R. A. **Diálogos (im) pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 57-75, 2017. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-list/9788580392708-346/list#undefined>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SILVA, Matheus Martins da. **Elaboração de significados e saberes docentes no Projeto Pibid – Química**. São José do Rio Preto, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/190853/silva_mm_me_sjrp.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 26 jul. 2023.

3.1.3 Experiência pedagógica: sequências didáticas e o aprendizado sobre o nazismo nas escolas

Isabella Rodrigues Diniz Fabozzi

Natália Cristina Massoni Macruz

Alunas bolsistas da E. M. “Dr. Getúlio Vargas”

Durante o segundo bimestre do ano letivo, os alunos passaram por um processo didático sobre o nazismo e suas problemáticas, desenvolvendo atividades com base na sequência didática apresentada pela professora e aprovada pela orientadora pedagógica. Esta sequência procurou apresentar o tema para os discentes, utilizando dois livros que retratam o assunto com exemplos reais. “O Diário de Anne Frank” e “O Diário de Anne Frank em Quadrinhos” nortearam os estudos dos alunos, em conjunto com aulas de contexto histórico, trabalhadas com o professor de história.

Após leitura de ambas as obras, comentários e debates, os alunos puderam desenvolver outras atividades relacionadas, utilizando de seus conhecimentos e consciência sobre o assunto, para conscientizar outros alunos, colegas e familiares, explorando diversas áreas do conhecimento cognitivo e artístico, a fim de colocar em prática tudo que foi absorvido no decorrer do bimestre.

Durante os meses de maio e junho, na escola municipal Dr. Getúlio Vargas, presenciamos a realização de uma sequência didática com os alunos da 8ª série.

Sequência didática é uma metodologia de ensino que consiste na apresentação de um tema central, seguido de uma série de atividades que auxiliam os alunos a aprenderem de forma cada vez mais ativa sobre o tema que foi apresentado. Pode se destacar entre os benefícios dessa metodologia:

Esse método permite que o conteúdo seja trabalhado de forma progressiva, de acordo com o nível de conhecimento e a habilidade dos alunos, o que pode favorecer o aprendizado. Além disso, a sequência didática pode ajudar na construção de conhecimentos mais complexos e para a compreensão dos conceitos de forma mais ampla e integrada, já que os conteúdos são apresentados de forma interligada e com progressão lógica (Gomes, 2023).

Com essa sequência, o objetivo central foi incentivar os discentes à leitura e também a introdução do aprendizado sobre o nazismo. As atividades foram bem recebidas pelos alunos, até por aqueles que anteriormente apresentaram preconceito e ignorância sobre o tema.

Foi feita a leitura de trechos da obra “Diário de Anne Frank” acompanhado do livro “Diário de Anne Frank em quadrinhos” da autora Mirella Spinelli. Destaca-se a escolha de uma adaptação em quadrinhos, ferramenta de grande importância no incentivo à leitura, uma vez que, através da sua interdisciplinaridade, facilita a recepção do tema e das discussões e debates acerca da leitura feita, conforme Costa e Sgarbi (2005, p. 6):

Nos quadrinhos, constituem-se elementos que possibilitam a prática interdisciplinar, pois, além das adaptações literárias, resultam em um processo artístico, difusão dos conhecimentos científicos tanto na educação formal como na educação informal.

A leitura foi realizada em sala de aula, seguindo o acompanhamento da professora com conversas introdutórias e debates sobre o tema. Assim, gerando conscientização sobre a importância do aprendizado sobre o Nazismo e sua relevância na sociedade atual e, conseqüentemente, nas escolas. Para acompanhamento fiel da leitura, os alunos redigiram resumos dos capítulos da obra de Anne Frank, assim como, ao final da leitura, uma carta de indicação para amigos ou familiares destacando a importância dessas obras.

Após essa etapa, os alunos de uma das séries de 8º ano foram escolhidos para a realização de uma intervenção artística com o objetivo de conscientizar os demais alunos da escola sobre a importância de medidas contra o Nazismo e como este ainda se encontra presente em nossa sociedade.

Estes alunos foram divididos em grupos para representar os agressores e suas vítimas. Foram disponibilizadas algumas aulas para discussão de forma responsável sobre a atividade e também para ensaios da intervenção, nas quais os alunos se mostraram interessados em realizar a atividade de forma coerente e criteriosa. Além desses grupos, outros alunos ficaram responsáveis pela confecção de cartazes com mensagens

contra o nazismo para serem expostas ao fim da intervenção, como conclusão da encenação de seus colegas.

Essa etapa foi executada de forma organizada pelos alunos, que realizaram a intervenção artística com autonomia. No primeiro momento, gerou confusão nos demais colegas discentes que não sabiam sobre o que se tratava aquela intervenção. Entretanto, todos foram esclarecidos pelos cartazes apresentados no fim da encenação.

Concluindo a sequência, todos os alunos foram encaminhados para o auditório para assistir uma palestra sobre o nazismo. Dessa forma, puderam entender com clareza a seriedade das obras que consumiram ao longo das aulas anteriores, assim como, a importância de se debater o nazismo nos dias de hoje.

Considerações finais

A sequência de atividades ministradas foi proveitosa para o aprendizado e conscientização dos alunos sobre o nazismo e seus impactos em nossa sociedade. Com essa metodologia de ensino, foi possível ter uma experiência proveitosa como bolsista. Acompanhamos de perto o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos de forma mais ativa e como estes tiveram ideias benéficas para o desenvolvimento da intervenção artística, sem perder o foco no objetivo central da atividade.

Referências

COSTA, Juliana Veronice Conde; SGARBI, Nara Maria Fiel de Quevedo. Falar e escrever em quadrinhos: um estudo exploratório no 6º ano da escola Billy Gancho em Nova Xavantina – MT. **INTERLETRAS**, Dourados, MS, v. 3, n. 20, out. 2014 / mar. 2015. Disponível em: https://www.unigran.br/dourados/interletras/ed_anteriores/n20/artigos/10.pdf

FRANK, A. **O diário de Anne Frank**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

FRANK, Anne, 1929-1945. **O diário de Anne Frank em quadrinhos**. São Paulo: Nemo, 2017.

GOMES, Goodanderson. O papel da sequência didática no desenvolvimento de competências e habilidades. **Blog Luma Ensino**, 2023. Disponível em: <https://lumaensino.com.br/blog/rotina-de-estudos-e-aprendizagem/2023/03/28/o-papel-da-sequencia-didatica-no-desenvolvimento-de-competencias-e-habilidades/>. Acesso em: 13 de agosto de 2023.

3.1.4 Intervenção artística como aula prática retórica em discursos sociais

João Pedro Ressio Totti

Aluno bolsista da E. M. “Dr. Getúlio Vargas”

A propaganda antirracista, como intervenção artística

A ação feita na Escola Municipal Getúlio Vargas, de Sorocaba, São Paulo, no dia 28/06/2023, foi em resposta aos discursos de ódio que eram proferidos de alunos para alunos em forma banalizada, gerando ambientes desconfortáveis não só aos professores, mas também aos demais alunos que não concordavam com a situação presente dos colegas.

A professora começou a trabalhar então a literatura de culturas diferentes, mitologias, lendas e itãs, de forma que por meio da literatura os alunos pudessem compreender as diferentes culturas que se estende ao mundo, e se reconhecerem como seres culturais, que consomem diversas culturas.

E feito a introdução da importância da variedade cultural, o livro “O Diário de Anne Frank em quadrinhos” por Anne Frank (Autor), Mirella Spinelli (Autor, Ilustrador), foi trabalhado a construção do conhecimento sobre o racismo dos nazistas com os judeus que gerou o holocausto.

A professora sugeriu à equipe a ideia de uma intervenção teatral, com o intuito de propagar a ideia antinazista,

aproveitando o gancho de toda a base teórica desenvolvida no decorrer do semestre.

A ação toda se resume em os opressores sendo reeducados e humanizados pelos oprimidos, mostrar a ideia de que a violência exaltada pelos opressores em seu empoderamento, são desmotivados com o embate dos oprimidos exaltando sua liberdade e a liberdade dos opressores, como cita Freire (1970, p. 20):

[...]. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, roeste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria [...].

O projeto teve uma aceitação não só dos alunos, mas de toda equipe gestora e do corpo docente da escola.

A ação demonstrou aos alunos a importância de se reconhecerem como seres igualitários, em um ambiente que todos têm o mesmo direito, de usufruir de toda infraestrutura da instituição de ensino e da ajuda dos profissionais da instituição.

Se ver como um ser, indivíduo, que faz parte de uma sociedade, que envolve muitas ideologias, opiniões e liturgias. Compreensão despertada através da literatura, algo básico, um direito que é herdado desde o momento em que inflam os nossos pulmões e berramos ao mundo, chegamos. Como diz Candido (2004, p. 3):

A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.

O discurso que os alunos propagavam, diminuíram, pois, a percepção de que os discursos que eram proferidos, tinham uma carga social negativa, e que não existe ressignificação para palavras e nem para gestos.

Considerações finais

O projeto da propaganda antinazista foi interessante e motivador, demonstrou que o papel da escola é formar cidadãos preparados para conviver em sociedade, em respeitar as diferenças culturais que cada um carrega em sua historicidade.

A propaganda antinazista tem que ser considerada um ato de resistência, diante aos massacres em instituições de ensino, onde a motivação era o ódio e a não aceitação a pluralidade cultural.

Referências

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura e outros ensaios**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank em quadrinhos**. São Paulo: Nemo, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

3.1.5 A importância do PIBID para minha formação como docente

Sophia Romero Motta

Aluna bolsista da E. M. “Dr. Getúlio Vargas”

Introdução

Neste texto serão apresentadas as contribuições do PIBID à formação de professores e como a criação desse programa de bolsa, como medida de gestão pública para lidar com a qualidade precária da educação brasileira, valorizou o sistema de ensino e ainda continua enaltecendo a aprendizagem brasileira e incentivando jovens professores em formação. Também são apresentados os porquês deste programa educacional ser um construtor de conhecimentos e experiências profissionais, e como, tudo isso contribui para a minha formação docente.

O PIBID é uma grande oportunidade para preparar o corpo docente, porque apresenta aos bolsistas o dia a dia de um profissional formado e atuante na educação. Aprender a ser um educador em uma escola, possibilita a criação de conhecimentos, os quais transformam-se em conquistas e vantagens para os professores.

Há relatos de professores que atuaram no programa, os quais contam que graças à experiência ganhada pelo PIBID, eles começaram a repensar suas práticas e a aperfeiçoar suas

aulas, pois a cada dia de PIBID, eles se encontravam com dificuldades as quais os levavam a questionar seus métodos de ensino (Sarkis *et al.*, 2011). Nesses relatos, Lidiane Ribeiro da Silva observou em sua pesquisa (“5.3 Motivos que os levaram a se candidatar ao PIBID” (2013, p. 24) que a maioria (cerca de 75%) dos atuais ex-bolsistas que participaram da pesquisa, disseram explicitamente que o principal motivo que os levou a participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência foi pela experiência profissional em sala de aula.

Primeiramente, foi pelo fato do projeto nos colocar dentro de sala de aula quando ainda somos alunos, isso é realmente muito importante para a iniciação de um licenciado. Em segundo lugar pela bolsa, pois é uma enorme ajuda de custo para o curso (Bolsista B).

Segundo o educador e filósofo brasileiro, Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, ele diz que “não há docência sem decência”, uma vez que a formação de professores gera subsídios os quais favorecem a prática educativa, essencial à autonomia dos alunos.

Para Freire (1996, p. 22), o educador em formação necessita saber que o ato de ensinar não é o de transferir o conhecimento, mas sim o de proporcionar possibilidades a sua construção, assim entende-se o porquê de não existir docência (o ensino) sem decência (a aprendizagem), porque “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Logo, compreende-se a importância na educação de programas de

formação de professores, tal qual o PIBID, já que, além de proporcionar conhecimentos educacionais aos formandos, os alunos participantes também contemplam novos conhecimentos.

Dessa forma, analisando como a inserção de programas de formação docente tem aprimorado o desenvolvimento das aulas, os conhecimentos dos professores, e também a preparar os licenciandos para a carreira de educadores e auxiliar na melhor educação aos alunos participantes, fica nítido o quão valioso são os programas de bolsa, como o PIBID, e por isso eles são essenciais à elaboração do corpo docente.

Portanto, ao analisar as referências levantadas no artigo, assim como as opiniões dos seus autores, é correto afirmar que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é de suma importância para a minha formação como professora, uma vez que ele consegue proporcionar toda uma experiência, em sala de aula, com novos e sofisticados conhecimentos e métodos educacionais, para os educadores em processo de formação, assim como para os professores e os estudantes das escolas que participam do PIBID.

Com os artigos, os livros, os educadores e filósofos apresentados, conclui-se que um programa governamental de bolsa que visa preparar o licenciando à vida de um educador em sala de aula, é extremamente precioso e necessário, pois além de preparar o educador, também contribui para a melhora e a valorização da educação e do professor, uma vez que se preocupa em formar bons docentes e aumentar o apoio escolar do corpo discente.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SARKIS, B.; RODRIGUES, J.; LEITE, R. C. Formação de professores de biologia: contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 8., 2011, Campinas. Campinas, 2011, v. 30, p. 1-13.

SILVA, Lidiane Ribeiro da. **A contribuição do PIBID para a formação de professores de biologia.** 2013. TCC (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal da Paraíba, Areia, Paraíba, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12104?locale=pt_BR. Acesso em 29.out.2023

3.2 E. M. “Leonor Pinto Thomaz”

3.2.1 Esse ofício de professor-supervisor no PIBID: um relato de experiência

Prof. Emídio Júnior Santos Bahia
Professor-supervisor da E. M. “Leonor Pinto Thomaz”

Introdução

“Parturient montes, nascetur ridiculus mus”
(Horácio, *Epistula ad Pisones*, 139)

Este trabalho busca sintetizar alguns momentos da experiência de um professor-supervisor (às vezes chamado apenas de “supervisor”) no âmbito do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido pela Universidade de Sorocaba (Uniso) no contexto do município de Sorocaba.

Essa experiência, segundo nossa compreensão, congrega um conjunto de atividades que precisam ser realizadas pelo supervisor no cumprimento de suas funções, o qual é comumente chamado de “atribuições”. Porém, essas atribuições, quando descritas em documentos oficiais, estão mais relacionadas à natureza administrativa da função, não contemplando de modo efetivo a função primordial de um professor-supervisor do PIBID,

qual seja: a de auxiliar na formação dos futuros professores.

Para nós, muito mais do que uma função administrativa, a atividade do supervisor poderia ser descrita também como a realização de duas atividades-chave, a saber: a) o gerenciamento das situações didáticas na escola-campo em paralelo com a orientação dos bolsistas, oportunizando, nessas situações, momentos para que os universitários possam formar-se germinalmente em campo profissional; b) o auxílio à formação inicial dos futuros professores (planejando com eles as situações didáticas, orientando a ação deles nessas situações e dando a eles o devido *feedback*) já que eles estão na escola para, ao menos hipoteticamente, iniciar uma experiência profissional na docência, tendo um par mais experiente como orientador e supervisor.

E, para que consigamos partilhar essa experiência, dividimos este relato em duas partes: i) o início da experiência: em busca das atribuições de um professor-supervisor no PIBID; no qual constatamos que os documentos oficiais não orientam, de modo efetivo, as atribuições do professor-supervisor para a esfera didático-pedagógica; ii) o professor-supervisor em face dos discentes universitários e das situações didáticas; no qual buscamos demonstrar como, na prática diária, e levando em conta os objetivos do programa, a principal atribuição de um supervisor no PIBID é didático-pedagógica, isto é, sua principal é auxiliar na formação profissional dos futuros professores. Essas partes organizam os capítulos deste trabalho e aglutinam os tópicos de discussão deste relato que a seguir apresentamos.

O início da experiência: em busca das atribuições de um professor-supervisor no PIBID

Quem, em algum momento, iniciou as suas atividades enquanto professor-supervisor no PIBID, já deve ter-se feito esta pergunta fundamental: “Afinal, o que faz um professor-supervisor?”. Se se é novo no Programa Institucional de Iniciação à Docência, provavelmente não se sabe ao certo por quais caminhos seguir e quais orientações dar aos universitários que chegam à escola ávidos por aprender esse ofício das interações humanas (Tardif; Lessard, 2014).

Nessa perspectiva, logo vem à mente essa pergunta-capital e dela derivam outras duas mais específicas: “Quais as atribuições formais do professor-supervisor nesse programa?”; “Essas atribuições descrevem verdadeiramente o que se espera de um professor-supervisor levando em conta os objetivos do PIBID?”. Esses questionamentos, certamente inquietantes, levaram-nos a ir em busca de respostas que, embora não definitivas, ajudaram-nos a guiar a nossa atividade profissional no contexto do programa.

Ao olhar as normativas legais para nos situarmos e respondermos a nós mesmos os respectivos questionamos, encontramos dois documentos norteadores das ações do PIBID que poderiam ajudar nesse esclarecimento: o decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que instituiu o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; e a Portaria CAPES nº 83, de 27 de abril de 2022, que regulamentou o respectivo programa.

Numa breve leitura de ambos, percebemos que, apesar de presentes nos documentos, a descrição das atribuições de um professor-supervisor estava essencialmente relacionada à natureza administrativa da função. No decreto, por exemplo, é assim apresentada a atribuição do professor-supervisor:

Art. 2o Para fins deste Decreto, considera-se:

[...]

IV - Professor supervisor: o **docente da escola de educação básica** das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, **responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas** de iniciação à docência (Brasil, 2010, grifos nossos).

Sem dúvida, o professor-supervisor deve ser um docente de uma escola da educação básica, contudo, os verbos “acompanhar” e “supervisionar” em nada esclarecem quais atividades devem ser realizadas por ele no desempenho de suas funções. Acompanhar as atividades dos bolsistas caberia em várias possibilidades de atuação como a apresentação da escola-campo aos universitários, a verificação de sua frequência e o respectivo encaminhamento à coordenação institucional, bem como o verbo “supervisionar” caberia em outras tantas possibilidades como a aferição de que os bolsistas estão desenvolvendo as suas atividades e que essas atividades estão de acordo com as determinações legais e deontológicas, por exemplo.

Essas atribuições, com certeza esperadas de um supervisor, são relevantes para o funcionamento do PIBID, mas pouco

contribuiriam para o alcance dos objetivos do programa¹, pois restringiriam o escopo de atuação desse profissional à esfera administrativa, alijando-o, acreditamos, de sua principal função na iniciação à docência, que é o auxílio à formação inicial dos futuros professores.

Evidentemente que, por sua natureza, um decreto não traga consigo um conjunto tão específico de atribuições que orientem a ação do professor-supervisor em sua prática profissional, haja vista que esse tipo de orientação deveria estar, *ipso facto*, em um documento mais regulamentador do que em um instituidor, como é o caso do decreto. Desta feita, após verificarmos que esse documento não possibilitaria respostas suficientes às nossas indagações, em virtude de sua própria natureza instituidora, passamos ao exame da Portaria CAPES nº 83, que é um documento regulamentador do PIBID, tal como já mencionamos.

Ao examinarmos essa portaria, constatamos que nela havia um conjunto mais detalhado de atribuições do supervisor, entretanto, quase todas as atribuições estavam restritas à esfera administrativa, somente indicando uma atribuição que poderia estar relacionada à esfera didático-pedagógica. Para ilustrar isso, listamos no quadro abaixo algumas dessas atribuições e as classificamos de acordo com as esferas de atuação:

¹ Destacamos aqui alguns dos objetivos do programa que estão descritos no decreto nº 7.219: “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura” e “proporcionando-lhes [aos bolsistas universitários] oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (Brasil, 2010, grifo nosso).

Quadro 1 - Atribuições do supervisor²

| Esfera didático-pedagógica | Esfera administrativa |
|--|--|
| I - Elaborar, desenvolver e acompanhar, em parceria com as redes e com o coordenador de área, as atividades dos discentes; | II - Controlar a frequência dos discentes, repassando essas informações ao coordenador de área; |
| | III - informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no programa; |
| | VII - enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos discentes sob sua supervisão, sempre que solicitado; |
| | IX - firmar termo de compromisso por meio de sistema eletrônico próprio da CAPES, atestando o atendimento aos requisitos de participação e o aceite das condições para o recebimento da bolsa. |

Fonte: Brasil (2022).

Observando o quadro acima, é possível identificar que quase todas as atribuições estão na esfera de atuação administrativa. Controlar a frequência dos bolsistas, informar o coordenador de área da Instituição de Ensino Superior sobre possíveis impedimentos para participação no programa, enviar a ele relatórios, firmar

² Essas atribuições estão descritas em sua integralidade no artigo 40 da Portaria CAPES nº 83, de 27 de abril de 2022.

termos de compromisso, são todas atividades de cunho administrativo e que possuem, sem dúvida, importância para o bom funcionamento do PIBID, mas em nada contribuiriam para ajudar o futuro professor a ter uma melhor atuação na sala de aula e nem proporcionar-lhes-ia oportunidades de participação em experiências metodológicas e em práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, tal como descrito nos objetivos³ do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Ainda na leitura do quadro acima, vemos uma única atribuição do supervisor relativa à esfera didático-pedagógica, contudo, essa atribuição mostra-se demasiado genérica e não permite ao professor-supervisor projetar, no plano concreto, o que ele deveria fazer na escola-campo para auxiliar, ao menos incipientemente, o universitário a tornar-se um professor profissional (Altet, 2001), um expert em seu ofício. “Elaborar” quais atividades, perguntar-se-ia um supervisor em início de trabalho; quando “desenvolver” e “acompanhar” essas atividades, indagar-se-ia esse mesmo supervisor. Tal como elaborada, essa atribuição não nos permitiu conceber esse ofício do professor-supervisor no início de nossas atividades no programa.

Alguns críticos mais atentos poderiam afirmar que os apontamentos acima realizados sobre os documentos oficiais não seriam pertinentes porque as atribuições mais específicas de um supervisor do PIBID poderiam ser melhor definidas no projeto institucional que é submetido pela Instituição de Ensino Superior à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) ou nos subprojetos gerenciados pelo coordenador de área, uma vez

³ Para verificar, consulte a nota de rodapé de número 2.

que esses projetos coadunariam as normativas aos respectivos contextos de cada local de atuação do PIBID. Todavia, cremos no contrário, que não definir detalhadamente as atribuições didático-pedagógicas nas normativas oficiais seria vaticinar que em todos os projetos ou subprojetos, sem exceção, haveria a definição das atividades a “elaborar” e “desenvolver”, o que pode muitas vezes não acontecer. E ainda, cremos que não definir seria usurpar, da autoridade regulamentadora, a competência para determinar detalhadamente as atribuições dos participantes do PIBID, no caso concreto, usurpar da Capes a competência para descrever quais as atribuições didático-pedagógicas de um professor-supervisor no programa.

Levando tudo isso em consideração, nós resolvemos, ainda no início das atividades no PIBID, fixar, para nós mesmos, uma atribuição mais concreta da atividade do professor-supervisor. Essa atribuição foi concebida num exercício de depreensão da atribuição didático-pedagógica estabelecida pela Capes e ficou assim definida: “*elaborar e desenvolver situações didáticas na escola-campo, em parceria com as redes de ensino e com o coordenador de área, nas quais haja a participação ativa dos discentes universitários*”. No centro dessa atribuição depreendida estaria a noção de “situação didática”. É por meio dela que iríamos organizar e gerenciar as atividades a serem desenvolvidas pelos universitários, ou professores em formação, na escola-campo.

Apenas a título de esclarecimento: por situação didática entendemos, parafraseando o pensamento de Brousseau, que é aquela situação gerenciada pelo professor, em contexto escolar, para ajudar os estudantes a aprender (Brousseau, 1998);

situação que envolve os saberes a aprender, os estudantes da escola-campo, o meio ou contexto no qual estudantes e saberes a aprender estão envolvidos, o professor e suas intenções pedagógicas, bem como os métodos, as técnicas, os recursos e os modos de usá-los (os saberes profissionais) dos quais ele, o professor, lança mão para intervir nesse meio ou contexto de modo a favorecer a aprendizagem dos estudantes dessa escola-campo.

Ainda nesse exercício de apreensão, resolvemos, após fixada essa atribuição, decupá-la em trechos mais inteligíveis, os quais listamos no quadro abaixo:

Quadro 2 - Atribuições didático-pedagógicas do supervisor.

| |
|--|
| elaborar e desenvolver situações didáticas na escola-campo, em parceria com as redes de ensino e com o coordenador de área, nas quais haja a participação ativa dos discentes universitários. |
| planejar, em conjunto com os discentes e com o coordenador de área, as situações didáticas na escola-campo, reservando nelas momentos para a participação dos discentes; |
| orientar, juntamente com o coordenador de área, os discentes para a participação nas situações didáticas, principalmente nos momentos destinados à sua ação; |
| supervisionar a atuação dos bolsistas na situação didática e intervir nessa atuação quando necessário; |
| avaliar, em conjunto com o coordenador de área, a atuação dos discentes nas situações didáticas, inclusive dando a eles o <i>feedback</i> necessário para o ajuste das suas ações e para o seu desenvolvimento profissional. |

Para nós, planejar situações didáticas, orientar a participação dos discentes, supervisionar e intervir na atuação deles e avaliá-los, dando a eles o devido *feedback*, são atribuições fundamentais de um professor-supervisor do PIBID. Sem elas, a sua função estaria restrita à esfera administrativa, tal como já analisamos, o que, possivelmente, dificultaria o alcance dos objetivos do programa.

Aliás, é importante salientar que, quando se formula a expressão “atuação dos discentes” nessa lista de atribuições, não se está concebendo uma ação deles semelhante àquela do estágio supervisionado ou semelhante à ação de um professor no exercício de suas funções laborais. Até porque, conforme estabelece a Portaria CAPES nº 83, é vedado ao discente universitário assumir a regência de classe. Quando falamos em “atuação dos discentes”, falamos em ações ou atividades, em momentos específicos da situação didática, que são planejadas, pelo professor-supervisor e pelo coordenador de área, para possibilitar ao discente a aprendizagem de alguns saberes profissionais iniciais, saberes adequados à etapa de formação do universitário.

Depois dessa longa discussão sobre as atribuições do professor-supervisor e de como uma descrição detalhada das atribuições didático-pedagógicas desse profissional é fundamental para o atingimento dos objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, partimos para o segundo momento deste relato, no qual buscamos descrever sinteticamente as nossas ações enquanto professor-supervisor no programa. Para isso, ilustramos o nosso relato com dois casos concretos

nos quais elaboramos e desenvolvemos situações didáticas nas quais houve a participação ativa dos discentes universitários, situações que acreditamos terem sido significativas para o desenvolvimento profissional desses futuros professores.

O professor-supervisor em face dos discentes universitários e das situações didáticas

Definida como referencial de ação didática a atribuição do professor-supervisor por nós depreendida daquela estabelecida pela Capes, iniciamos nossas atividades no PIBID considerando efetivamente os objetivos do programa, principalmente aquele relativo à oportunidade, aos discentes universitários, da participação em práticas docentes que buscassem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Nossas ações iniciaram-se no final do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e dois e ocorrem semanalmente na escola-campo “E. M. Leonor Pinto Thomaz”, pertencente à rede de ensino público do município de Sorocaba (SP). Essa escola, localizada no centro da cidade, atende, segundo informações da própria gestão escolar, a um público variado de estudantes de diversas regiões do município e até de municípios vizinhos em virtude de sua localização estratégica muito próxima ao terminal rodoviário e aos terminais municipais de integração do transporte público.

Foi nessa escola pública municipal que buscamos elaborar e desenvolver situações didáticas nas quais houvesse momentos

significativos que pudessem auxiliar os discentes universitários a desenvolverem saberes profissionais importantes para o exercício da docência. Para ilustrar isso, descrevemos neste relato dois casos em que concebemos e desenvolvemos situações didáticas para oportunizar a aprendizagem de dois saberes profissionais importantes para a atividade docente, a saber: a) a capacidade de conceber avaliações diagnósticas para verificar as necessidades de aprendizagem dos estudantes (Hadji, 1994) e b) a capacidade de implementar, numa sequência didática, o gesto didático fundador “criar uma memória didática” (Schneuwly, 2009).

Para oportunizar aos discentes universitários o desenvolvimento do primeiro saber enunciado, realizamos, junto com eles, já nos meses de janeiro e fevereiro de dois mil e vinte e três, o que à época denominamos de “Planejamento de um professor de Língua Portuguesa”, um momento de participação ativa dos discentes universitários no qual concebemos, o professor-supervisor e os discentes, uma avaliação diagnóstica para ser executada com duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. Descrevemos mais detalhadamente esse momento no quadro abaixo:

Quadro 3 - Planejamento de um professor de Língua Portuguesa.

Parte 1:

O professor-supervisor e os discentes universitários realizaram uma sessão virtual de planejamento utilizando o serviço de comunicação por vídeo *Google Meet*. Nessa sessão, o professor-supervisor buscou fundamentar teórica e didaticamente a necessidade de uma avaliação diagnóstica antes de qualquer ação docente, isto é, antes da intervenção em situações didáticas elaboradas para o desenvolvimento de habilidades previstas no currículo. A argumentação utilizada pelo professor-supervisor foi a de que não haveria lógica de iniciar uma situação didática para aprender algo já dominado pelo estudante. E, para evitar esse equívoco didático, é sempre necessário fazer uma avaliação diagnóstica para verificar aquilo que os estudantes sabem ou não e para selecionar quais conteúdos devem ser aprendidos primeiramente, numa perspectiva de progressão das aprendizagens. Ainda nessa sessão, foi explicado pelo professor-supervisor que seguiríamos os pressupostos da sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Os discentes universitários definiram que desenvolveríamos o gênero textual “carta de apresentação”, pertencente ao campo das autobiografias, como avaliação diagnóstica, pois o conteúdo temático desse gênero já seria, segundo eles, previamente dominado pelos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.

Parte 2:

Os discentes universitários e o professor-supervisor conheceram as turmas de 6º ano da escola-campo nas primeiras semanas de fevereiro de 2023, até para confirmar a pressuposição dos discentes de que os estudantes do 6º ano já dominavam o conteúdo temático da “carta de apresentação”. Ainda nesse início de mês, o professor-supervisor apresentou às turmas do 6º ano a proposta de aprender sobre o respectivo gênero e desenvolveu com essas turmas a *apresentação da situação de comunicação* prevista na sequência didática.

Parte 3:

Os discentes universitários, sob orientação do professor-supervisor, elaboraram uma tarefa diagnóstica na qual os estudantes do 6º ano deveriam escrever uma carta de apresentação destinada ao professor da classe para que ele pudesse conhecer melhor cada estudante. Nessa tarefa, além do nome completo, cidade onde nasceu e bairro onde mora, era fundamental que os estudantes escrevessem também sobre os seus gostos pessoais e seus sonhos para o futuro.

Parte 4:

O professor-supervisor implementou a tarefa diagnóstica nas turmas de 6º ano sob a observação dos discentes universitários.

Parte 5:

O professor-supervisor e os discentes universitários realizaram um encontro presencial na escola-campo. Nesse encontro, os discentes fizeram a leitura das tarefas diagnósticas para verificar, com o auxílio do supervisor, as necessidades de aprendizagem dos estudantes da escola-campo. Durante esse encontro, os discentes fizeram um registro escrito dos desvios encontrados nas tarefas, bem como destacaram aqueles desvios que ocorriam com maior frequência nas cartas de apresentação.

Parte 6:

Os discentes universitários e o professor-supervisor realizaram outro encontro presencial na escola-campo para definir quais conteúdos deveriam ser aprendidos primeiro pelos estudantes do 6º ano, levando em consideração o registro dos desvios encontrados na tarefa diagnóstica e as habilidades previstas no Currículo Paulista.

O quadro acima descreve as partes de um momento fundamental das situações didáticas: o diagnóstico. Sem ele, a ação do professor perderia o devido direcionamento, visto que toda intervenção didática visa ajudar o estudante a aprender algo - o saber a ensinar (Chevallard, 1991), as práticas sociais de referência (Martinand, 1986) - e só é possível verificar o que o estudante precisa aprender quando se faz um diagnóstico, isto é, quando se constata aquilo que ele já sabe para definir aquilo que ele precisa aprender.

Ainda sobre o quadro acima, a “parte 1” é um exemplo que representa concretamente a atribuição “a.1” do professor-supervisor descrita no quadro 2 deste trabalho. A sessão virtual foi uma ocasião para planejar, em conjunto com os discentes, um diagnóstico para subsidiar as ações iniciais de uma situação didática na escola-campo. Nessa parte, os universitários puderam participar ativamente do processo definindo qual gênero seria o mais apropriado para a realização do diagnóstico com as turmas do 6º ano.

Já a “parte 3” é um exemplo que retrata efetivamente as atribuições “a.2” e “a.3” do quadro 2. Nela, o professor-supervisor orienta os discentes universitários na elaboração de uma tarefa diagnóstica para verificar as necessidades de aprendizagem dos estudantes da escola-campo e supervisiona as ações desses discentes de modo a facilitar a concepção da tarefa. Para nós, isso traduz, para o plano material, as atribuições didático-pedagógicas de um supervisor no PIBID acima apontadas, pois retrata uma das múltiplas ações desse profissional para ajudar os universitários a compreender o funcionamento das situações didáticas,

mais particularmente, o funcionamento de um diagnóstico. E, além disso, auxilia, segundo nossa compreensão, o discente universitário a desenvolver germinalmente uma capacidade que é dele esperada quando assumir, de fato, as funções de um professor.

E, finalizando o planejamento, as partes “5 e 6” também ilustram, no plano material, as atribuições “a.2” e “a.3” do professor-supervisor, também descritas no quadro 2, uma vez que ele (o supervisor) orienta a participação dos discentes nesse momento inicial de uma situação didática, com a verificação das necessidades de aprendizagem dos estudantes baseando-se na leitura das tarefas diagnóstica e com os respectivos registros dos desvios encontrados e, além disso, ainda supervisiona a seleção dos conteúdos do currículo a serem aprendidos, os quais subsidiarão a concepção e o desenvolvimento de outros momentos das situações didáticas.

Nessa perspectiva, os exemplos acima destacados mostram que a principal função de um professor-supervisor no âmbito do PIBID é didático-pedagógica, pois, para que os objetivos do programa sejam atingidos, não basta apenas o controle da frequência, o envio de relatórios ao coordenador de área da Instituição de Ensino Superior responsável pelo projeto; é necessário, ao contrário, que o supervisor planeje, em conjunto com os discentes universitários, as situações didáticas para que eles compreendam o funcionamento da atividade docente e que desenvolvam um saber profissional fundamental desse ofício das interações humanas, que no caso evidenciando foi a capacidade

de conceber avaliações diagnósticas para verificar as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Já para oportunizar aos discentes universitários o desenvolvimento do segundo saber profissional enunciado no início deste capítulo, nós (o supervisor e os discentes universitários) desenvolvemos, nos meses de agosto e setembro de dois mil e vinte e três, o planejamento e a execução de uma situação didática na qual os discentes ficaram responsáveis por executar uma atividade específica própria de um professor profissional: mobilizar o gesto fundador “criar a memória didática” (Schneuwly, 2009, p. 40). E, além disso, os universitários deveriam executar essa tarefa em um momento específico da situação didática: o início de cada aula.

Contudo, antes de iniciarmos a descrição de como isso ocorreu, é importante explicar que as “Oficinas de Aprendizagem” são um projeto desenvolvido nas escolas públicas municipais de Sorocaba e têm por objetivo auxiliar os estudantes do terceiro ao nono anos do Ensino Fundamental da respectiva rede de ensino na consolidação de suas aprendizagens por meio da realização de estudos de recuperação paralela que acontecem uma vez por semana em contraturno. Com isso, busca-se, em tese, garantir a todos os estudantes desses anos o direito de aprender e de desenvolver

⁴ Segundo Schneuwly (2009), o gesto profissional “criar a memória didática” é fundamental para dar sentido ao objeto de ensino, o qual é decomposto e sequenciado para o processo de aprendizagem. “Criar a memória didática” é, segundo ele, reconstituir a relação/unidade entre as diferentes partes desse objeto decomposto.

as habilidades essenciais previstas no currículo para as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, sendo informações da própria Secretaria Municipal de Educação⁵.

Ademais, é importante explicar também que o público-alvo das Oficinas é composto por estudantes com baixo rendimento escolar. E que, para chegarmos à constituição do grupo que participaria dessas Oficinas, nós (o professor-supervisor) estabelecemos um outro critério de seleção além do baixo rendimento escolar: que o estudante realizasse uma avaliação diagnóstica e que, ao realizá-la, nós constatássemos que ele não havia desenvolvido, até aquele momento, as habilidades de leitura e de escrita necessária para acompanhar, com êxito, os conteúdos relativos à disciplina Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, principalmente aqueles pertencentes ao 6º e 7º anos.

Dito isso, passemos então à descrição do planejamento da situação didática, bem como a sua execução, na qual os discentes universitários puderam mobilizar o gesto didático fundador “criar a memória didática”:

⁵ Para saber mais sobre o projeto Oficinas de Aprendizagem, acessar a matéria escrita por Bruno Rodrigues (2021) para o portal Agência Sorocaba de Notícias.

Quadro 4 - Planejamento e execução de uma situação didática para a aprendizagem de estratégias de compreensão leitora

Parte 1 (planejamento):

Ao iniciar o segundo semestre do ano de dois mil e vinte e três, os universitários perceberam que era necessário o desenvolvimento de uma situação didática que auxiliasse os estudantes das Oficinas a desenvolverem estratégias de leitura, uma vez que em tarefas anteriores, que serviram de diagnóstico, eles verificam que nenhum dos estudantes pertencentes ao grupo conseguia mobilizar, com êxito, estratégias de compreensão leitora (Solé, 2014) como antecipar ou tentar antecipar o conteúdo de um texto lendo os seus paratextos como título, capa etc., bem como nenhum deles conseguia formular perguntas pertinentes durante o processo de leitura para possibilitar inferências ou esclarecer possíveis dúvidas, além de que nenhum deles conseguia também resumir, com eficácia, um texto lido para a compreensão global do assunto tratado. Tudo isso serviu de subsídio para que nós (supervisor e discentes) decidíssemos iniciar atividades de leitura que possibilitasse a aprendizagem das respectivas estratégias.

Parte 2 (planejamento):

De posse do diagnóstico, planejamos (o professor-supervisor e os discentes universitários) trabalhar com a leitura de uma obra literária em formato impresso que estivesse disponível na sala de leitura da escola-campo. Essa decisão, sugerida pelos discentes universitários, foi tomada em virtude da falta de recursos para a aquisição de obras literárias em formato digital, bem como para evitar qualquer dispersão de atenção que um dispositivo eletrônico, como os *tablets*, poderia causar. Para selecionar a obra, partimos do campo de interesses sociais e culturais dos estudantes das Oficinas; interesses previamente conhecidos pelo professor-supervisor e pelos universitários. A obra selecionada pelos universitários, sob a supervisão do professor, foi “Alice no país das maravilhas”, do escritor Lewis Carroll, uma vez que faz parte do campo de interesses culturais dos estudantes, sempre muito interessados nos filmes da *Disney*, conforme argumentaram os discentes.

Parte 3 (planejamento):

O professor-supervisor orientou os discentes universitários que as aulas de leitura do livro “Alice” estariam divididas da seguinte maneira:

a) na aula 1, de posse do livro, os estudantes, conhecedores ou não da obra cinematográfica homônima, deveriam tentar antecipar os assuntos abordados na obra fazendo apenas a leitura do título do texto literário e observando a ilustração de Arthur Rackham que compõe a capa do livro “Alice no país das maravilhas”, traduzido e adaptado Lúcia Benedetti (2013). Após a leitura, eles deveriam produzir um desenho dessa antecipação e explicar oralmente esse desenho. Além disso, na sequência, o professor-supervisor faria a leitura em voz alta de dois capítulos da obra para os estudantes e, no percurso de leitura, faria, junto com os estudantes universitários, o processo de mediação, com o esclarecimento de vocábulos que poderiam ser desconhecidos e focalizando alguns aspectos da narrativa. E, ao final, uma tarefa de inferência do conteúdo lido destinada aos estudantes em formato de palavras cruzadas.

b) já na aula 2 e nas demais, a única diferença seria a atividade inicial que, ao invés de uma tarefa de antecipação de leitura realizada pelos estudantes, seria o momento de atuação dos discentes universitários, no qual eles deveriam elaborar, sob a orientação do supervisor, atividades de recapitulação do conteúdo lido na semanas anteriores, uma vez que as aulas das Oficinas sempre acontecem uma vez por semana e a distância entre uma leitura e outra talvez não permitisse a compreensão global do assunto tratado. E, para evitar isso, a cada início de aula os universitários seriam designados para implementar o gesto profissional “criar uma memória didática”, para reconstituir a relação entre as partes do texto sequenciadas em cada aula de leitura.

parte 4 (execução):

A cada início de aula, os discentes universitários executaram, sob a supervisão do professor-supervisor, uma tarefa com perguntas de múltipla escolha na qual os estudantes das Oficinas tiveram que responder sobre uma gama variada de assuntos contidos nos capítulos já lidos do livro como os estados emocionais de Alice no início da história, o nome de sua gata, como ela descreveu o jardim visto no fim do corredor, o significado de uma frase em francês que aparece na história, o conselho da Lagarta Azul dirigido a Alice para fazê-la crescer etc. Essa tarefa teve como objetivo estabelecer a relação entre as partes do texto (criar uma memória didática, enfim) e possibilitar aos estudantes das Oficinas uma compreensão global dos conteúdos da obra literária.

O quadro acima descreve sinteticamente o planejamento e a execução de uma situação didática na qual os discentes universitários, sob a orientação do supervisor, puderam desenvolver a capacidade de implementar, numa sequência didática, o gesto didático fundador “criar uma memória didática” (Schneuwly, 2009). Para isso, houve a constatação da necessidade dos estudantes de aprenderem as estratégias de leitura pelos próprios discentes universitários que, atentos às tarefas anteriores, perceberam que os estudantes não conseguiam usar, com eficácia, as estratégias de leitura. Isso nos mostra que a capacidade discutida no caso anterior e desenvolvida no início do ano de dois mil e vinte três, isto é, a capacidade de diagnosticar as necessidades de aprendizagem dos estudantes, já estava consolidada no grupo de universitários participantes do PIBID na

escola-campo, uma vez que eles conseguiram identificar essa necessidade em tarefas que não foram concebidas inicialmente para serem avaliações diagnósticas. A “parte 1”, do quadro 4, retrata isso muito evidentemente.

A “parte 2” remete-nos à atribuição “a.1” do quadro 2, pois ocorreu o planejamento em conjunto da situação didática concebida para ajudar os estudantes das Oficinas a aprenderem estratégias de leitura. Inclusive, os próprios discentes selecionaram a obra a ser lida levando em consideração o campo de interesses dos estudantes da escola, bem como sugeriram que a respectiva obra deveria ser lida em formato impresso, mostrando com isso uma participação ativa nesse processo de planejamento da situação didática, corroborando os objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência que estabelecem, por exemplo, a participação dos universitários em experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, como no caso específico, a superação do problema do não domínio das estratégias de leitura essenciais para compreensão de uma obra literária e de outros textos que circulam na sociedade.

Já a “parte 3” do quadro acima remete-nos à atribuição “a.2” do quadro 2 deste relato, uma vez que o supervisor orientou os discentes para a participação na situação didática, detalhando em qual momento eles deveriam atuar, indo desde a elaboração, sob a orientação do professor-supervisor,

das atividades de recapitulação do conteúdo, até a implementação dessas atividades no início de cada aula, ainda sob supervisão do professor, para possibilitar aos estudantes das Oficinas a compreensão global do texto lido.

E a “parte 4”, enfim, faz referência à atribuição “a.3” descrita no quadro 2 deste trabalho. Nessa parte, universitários executaram, sob a supervisão do professor-supervisor, uma tarefa em um momento da situação didática cujo objetivo era estabelecer a relação entre as partes do texto que foi dividido e sequenciado para facilitar a aprendizagem das estratégias de compreensão leitora. Essa participação supervisionada permitiu aos universitários a mobilização do gesto profissional “criar memória didática”, um saber essencial de todo professor profissional, e a sua respectiva aprendizagem em contexto profissional.

Os dois casos acima descritos e analisados relativos à concepção de avaliações diagnósticas e à implementação do gesto profissional de “criar a memória didática” demonstram concretamente como a principal função de um professor-supervisor do PIBID é didático-pedagógica, posto que, para auxiliar os universitários a desenvolverem os saberes profissionais, foi necessário conceber situações didáticas e desenvolver momentos específicos nelas para oportunizar essa aprendizagem fundamental das competências de um professor profissional.

Além disso, os dois casos evidenciam como é importante estabelecer claramente as atribuições de um professor-supervisor do PIBID, pois essa atuação mais voltada à esfera

didático-pedagógica só foi possível quando definimos, para nós mesmos, as atribuições de um supervisor depois de uma compreensão das normas legais do programa e de um exercício intelectual de apreensão dessas atribuições tendo em vista os objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Considerações finais

Este relato buscou sintetizar algumas experiências de um professor-supervisor no âmbito do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido pela Universidade de Sorocaba (Uniso) no município de Sorocaba.

Essas experiências estão condensadas em dois capítulos que buscaram demonstrar a importância de estabelecer detalhadamente as atribuições de um professor-supervisor para subsidiar a atuação desse profissional.

É importante destacar que a não apresentação neste relato de um caso que representasse concretamente a atribuição avaliativa de um professor-supervisor não significa que essa atribuição se fez presente durante nossa atuação profissional, mas que, para este relato, foram selecionados esses dois casos para demonstrar como, na vida diária, as ações de um supervisor do PIBID estão vinculadas essencialmente à espera didático-pedagógica, apesar de nas normas legais essa atribuição fundamental não ter sido desenvolvida apropriadamente.

Esperamos que, em outras oportunidades, possamos preencher as lacunas deixadas neste relato e contribuir, de modo mais abrangente, com o debate acerca das atribuições do professor-supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, este profissional fundamental para o cumprimento dos objetivos do programa, sobretudo aqueles direcionados para a formação de professores mais bem preparados para atuar nas escolas.

Referências

ALTET, Marguerite As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *In*: PAQUAY, Léopold *et al.* (org.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre, Artmed, 2001.

BENEDETTI, Lúcia. **Alice no país das maravilhas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010** (Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Portaria Nº 83, de 27 de abril de 2022** (Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Brasília, DF, 2022.

BROUSSEAU, Guy. **La théorie des situations didactiques** (Textes rassemblés et préparés par Nicolas Balacheff, Martin Cooper, Rosamund Sutherland, Virginia Warfield). Grenoble: La Pensée Sauvage, 1998.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. 2. ed. Grenoble: La Pensée Sauvage. 1991.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento: *In*: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (org., trad.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

HADJI, Charles. **Avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1994.

MARTINAND, Jean-Louis. **Connaître et transformer la matière**. Berne: Peter Lang, 1986.

RODRIGUES, Bruno. **Sedu disponibiliza oficinas de aprendizagem para estudantes do ensino fundamental**. 2021. Internet. Disponível em: <https://noticias.sorocaba.sp.gov.br/sedu-disponibiliza-oficinas-de-aprendizagem-para-estudantes-do-ensino-fundamental/>. Acesso em: 3 set. 2023.

SCHNEUWLY, Bernard. Le travail enseignant. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Des objets enseignés en classe de français**. Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 2014. e-PUB.

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

3.2.2 A participação dos bolsistas do PIBID na formação de estudantes da rede pública municipal

Antony Thomas Moscatelli Nigri

Aluno bolsista da E. M. “Leonor Pinto Thomaz”

Introdução

O Programa Institucional de Bolsistas de Iniciação à Docência (PIBID) tem a premissa de trazer os futuros docentes para dentro da sala de aula, no papel de um auxiliar de professor, para lidar com o cotidiano de um professor e em contato com os alunos. Eu auxilio em uma turma de reforço de língua portuguesa, composta por alunos de diferentes classes. Logo que comecei, observei que muitos alunos não se interessavam em produzir as atividades propostas pelo professor, ainda mais se tratando de alunos que possuem alguma dificuldade como TDHA (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). O que venho relatar aqui é o que mudou, pelo menos com os alunos mais próximos a mim, quando eu comecei a acompanhá-los nas atividades não só como ajudante, mas me colocando no lugar deles de também fazer a atividade proposta pelo professor.

Descrição da atividade

A primeira atividade em que acompanhei os alunos foi em relação aos textos instrucionais e aos verbos no imperativo, na

qual eles produziram um detonado, uma revista com manuais e estratégias de jogos de videogames.

No segundo dia da atividade, um aluno que havia faltado na aula anterior me pediu para ajudá-lo a fazer a dobradura do livreto para começar a produção do detonado. Eu tirei uma folha do meu caderno e pedi para ele copiar as minhas dobraduras na folha dele. Depois de feito ele se focou em fazer o desenho da capa. Os alunos possuem muito mais interesse nesse tipo de atividade (desenhos, dobraduras), a dificuldade fica restritamente na falta desse mesmo interesse na parte teórica das aulas (a parte escrita, ortográfica e gramatical).

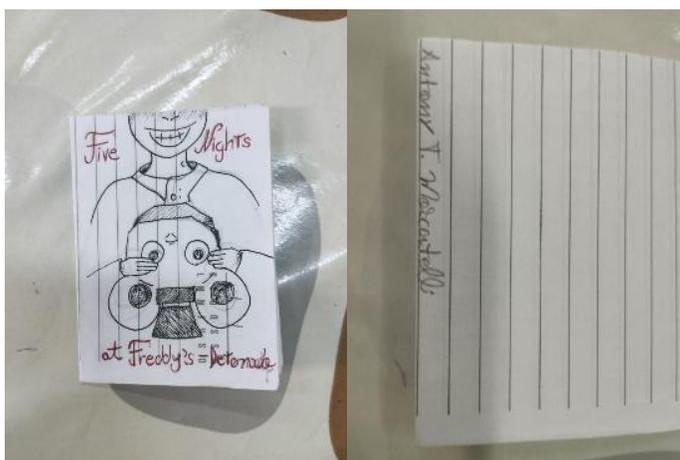
Por conta desse interesse já estabelecido na atividade, eu e outros bolsistas ficamos ociosos, considerando que um dos nossos trabalhos ali é tentar manter o foco dos alunos. Particularmente, eu tenho certa dificuldade em lidar com essa ociosidade, então resolvi fazer um detonado também, seguindo as mesmas orientações dadas pelo professor aos alunos no início da aula, como uma forma de fazer algo sem tirar a atenção dos alunos e me mantendo dentro da proposta da aula.

No terceiro dia da atividade, me sentei com uma aluna que fazia os últimos detalhes da capa de seu detonado. Eu pedi para ela falar um pouco do jogo que ela usaria de base para ajudá-la a organizar as ideias quando ela terminasse, considerando que essa é uma das principais dificuldades da maioria dos alunos ali: trazer as ideias para o papel. Quando senti que tinha informações o suficiente, e a convenci a começar a escrever,

peguei meu detonado e comecei a usar de exemplo alguns detalhes que eu já havia escrito para ajudá-la. Quando esta aluna percebeu que eu estava fazendo a mesma atividade que ela, se criou um interesse novo nela. Ela começou a perguntar sobre qual jogo eu estava fazendo, sobre o que eu escreveria mais, pois ela fez questão de me lembrar que eu precisava terminar ele, já que estava incompleto etc.

Após isso, eu percebi que ela acabou me procurando muito mais do que antes para tirar dúvidas sobre como explicar certos detalhes, pedindo inclusive para ler o que eu já tinha escrito até aquele momento para encontrar semelhanças entre o meu e o dela, pedindo ajuda com os desenhos, etc.

Figura 1 - Detonados feitos por mim durante a atividade



Fonte: autoria própria

Figura 2 - Detonados feitos pelos alunos durante a atividade



Fonte: elaboração própria

A partir disso eu comecei a me incluir nas atividades e observei uma melhora significativa no interesse desta aluna específica. observei também uma maior expressão criativa, em que ela me perguntava por diversas vezes se eu podia ajudá-la em ilustrações de outras atividades, me explicava como ela queria os desenhos e, de modo embaralhado, o que queria escrever. Percebi que ela passou a me ver não mais como um bolsista, alguém que estava lá apenas para dizer “Preste atenção no que o professor está dizendo agora” ou “Termine de escrever, o tempo

está passando”, mas sim como uma dupla, algo que Leontiev, por exemplo, chamaria de mediação.

As ações e operações requeridas, bem como a formação das faculdades e funções necessárias à sua realização apenas são desenvolvidas na criança porque a relação que ela estabelece com os objetos é mediatizada por outros seres que já se apropriaram desses objetos. Podemos então ampliar o conceito de mediação, incluindo a mediação social, como ação compartilhada entre pessoas com os elementos mediadores. A criança entra em comunicação prática e verbal com outros sujeitos que já dominam as ações e operações com os mediadores culturais (Sforni, 2008, p. 5).

Como Sforni explica, a mediação pode ser, muitas vezes, confundida com a presença de um professor em sala, entretanto é mais do que isso. A mediação envolve a forma como se guia o aluno durante a aprendizagem para que este absorva o conteúdo:

Mesmo estando em um ambiente letrado, o que implica interação constante com letras, palavras, textos, numerais e demais representações gráficas, a comunicação prática com outras pessoas usuárias dessa forma de linguagem não é suficiente para que a criança se aproprie desses elementos mediadores. Nesse caso, para que a apropriação ocorra, a comunicação verbal e prática devem ser intencionalmente dirigidas para a reprodução das ações adequadas com o objeto em pauta, de modo que sejam apropriadas pela criança como instrumentos simbólicos que permitem a ação mental com o mundo circundante (Sforni, 2008, p. 6).

Para esta aluna em específico, a forma mais pertinente de a fazer entender e se interessar pelas atividades foi ter alguém com mais conhecimento fazendo a mesma atividade.

Considerações finais

Sei que, enquanto professor, é difícil manter uma conexão com os alunos, no entanto, enquanto bolsista, percebi como essa proximidade pode ser benéfica por incentivar a colaboração e maior abertura para pedir ajuda em partes da atividade no qual o aluno tenha dificuldade e tirar dúvidas, além de enriquecer o processo da aprendizagem tanto do lado do aluno quanto do bolsista.

Referência

SFORNI, Maria Sueli de Faria. **Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cursoobjetosaprendizagem/sforn_mediacao.pdf. Acesso em 29 out. 2023

3.2.3 A importância do PIBID para a formação de professores

Lídia Leite Santos

Aluna bolsista da E. M. “Leonor Pinto Thomaz”

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que oferece bolsas de iniciação à docência para estudantes de cursos presenciais que realizem estágio em escolas públicas, com o compromisso de atuar como professores na rede pública após a graduação. O objetivo principal do PIBID é estabelecer uma conexão antecipada entre os futuros mestres e as escolas públicas, visando promover a melhoria do ensino em regiões onde o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional.

A vivência da experiência prática no PIBID é fundamental para o desenvolvimento do estudante de licenciatura, pois complementa o aprendizado teórico com situações do mundo real, proporcionando a oportunidade de aplicar conceitos abstratos em contextos concretos e aprimorando a compreensão e a retenção do conhecimento. Segundo Tardif (2007, p. 53):

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Analisando a citação de Tardif, fica claro que ele destaca a importância da prática na formação de professores e sugere que essa prática envolve traduzir e adaptar a formação acadêmica à profissão. Isso implica em descartar elementos abstratos irrelevantes e manter o que é aplicável à realidade da sala de aula. A experiência prática no PIBID, como estudante de licenciatura, é uma oportunidade valiosa para aplicar teorias pedagógicas na prática. Através de um engajamento ativo, desenvolvo habilidades cruciais, incluindo o planejamento de aulas e a adaptação às necessidades dos alunos. A imersão na realidade escolar amplia meu entendimento das demandas curriculares e fortalece minha confiança para a futura carreira docente. A interação com mentores experientes enriquece minha compreensão das estratégias pedagógicas mais eficazes. Finalmente, a interação com professores experientes, que atuam como mentores no PIBID, é uma fonte inestimável de orientação, enriquecendo minha compreensão das melhores práticas e estratégias pedagógicas.

Em conclusão, a experiência prática proporcionada pelo PIBID é uma oportunidade excepcional para traduzir teoria em prática, desenvolver habilidades tangíveis e me preparar integralmente para os desafios da carreira docente.

O incentivo à docência refere-se ao estímulo oferecido aos estudantes de licenciatura para considerarem a carreira de professor como uma opção viável e gratificante. Esse impulso pode englobar programas como o PIBID, que proporcionam oportunidades para vivenciar a prática docente em ambientes

reais de ensino. Durante a formação na licenciatura, esse estímulo desempenha um papel crucial ao conectar o aprendizado teórico à realidade da sala de aula. A experiência prática resultante não somente aprimora as habilidades pedagógicas dos futuros professores, mas também os prepara para enfrentar os desafios e as demandas do ensino de maneira eficaz e confiante. Além disso, o incentivo à docência exerce uma função crucial na mitigação da demanda por professores qualificados em áreas carentes, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação e tendo um impacto positivo na sociedade em geral

A observação enfatiza a importância das estruturas de apoio, como os programas de mentoria, para facilitar a transição dos educadores para a prática profissional. A interação com mentores experientes no âmbito do PIBID, que atuam como mentores, constitui uma extensão desse conceito, proporcionando aos futuros professores uma oportunidade valiosa de orientação e aprendizado prático.

O incentivo à carreira de docência pelo PIBID representa uma alavanca significativa para o meu desenvolvimento como estudante de licenciatura. Ao concentrar a atenção em áreas da educação básica com carência de professores especializados, o programa me capacita a preencher lacunas cruciais no sistema educacional. Através dessa experiência prática em ambientes de ensino reais não apenas solidifico meu conhecimento teórico, mas também compreendo as demandas e desafios reais da sala de aula. Minha participação em atividades pedagógicas, propostas

pelo PIBID, fortalece as competências necessárias para a carreira docente, desde o planejamento de aulas até a adaptação às necessidades diversificadas dos alunos. A interação com professores experientes, que atuam como mentores, aprimora minha compreensão das melhores práticas pedagógicas, enriquecendo minha formação e capacidade de fornecer uma educação de qualidade. Essa experiência não somente me beneficia individualmente, mas também exerce um papel vital na abordagem da carência de professores especializados em áreas carentes, contribuindo para elevar a qualidade da educação e impactar positivamente a sociedade em geral. Conseqüentemente, a oportunidade de participar do PIBID e ser incentivado a seguir a carreira docente representa uma jornada enriquecedora que molda meu futuro como educador comprometido e qualificado.

A aproximação com a realidade escolar durante o Pibid refere-se à experiência prática vivenciada pelos estudantes de licenciatura ao trabalharem diretamente em ambientes de ensino reais, como escolas públicas. Durante o programa, os alunos têm a oportunidade de estar presentes em salas de aula, interagindo com alunos reais, lidando com desafios reais e aplicando as teorias pedagógicas aprendidas em situações concretas. A importância dessa aproximação com a realidade escolar para a formação dos alunos de licenciatura é imensa. Ela proporciona uma visão profunda das dinâmicas do ambiente escolar, dos dilemas enfrentados pelos professores e das necessidades dos alunos. Isso permite que os futuros professores entendam as complexidades da educação na prática, desenvolvam

habilidades de resolução de problemas, adaptação e gestão de sala de aula. Além disso, essa experiência prática possibilita que os alunos testem e aprimorem suas abordagens pedagógicas, compreendendo a aplicabilidade das teorias em contextos reais. Dessa forma, a aproximação com a realidade escolar durante o Pibid contribui de maneira significativa para a preparação dos futuros educadores, tornando sua formação mais completa e eficaz. Segundo Velayutham (1987, p. 29):

No campo da educação, os professores não apenas trabalham com colegas na escola, mas também com pessoas fora da escola, como pais, líderes comunitários, trabalhadores religiosos e até mesmo com pessoas no nível da base. Portanto, o papel profissional dos professores vai além da situação em sala de aula.

Essa afirmação destaca que o papel profissional dos professores vai além das atividades em sala de aula, envolvendo interações com diversos grupos e contextos para atender às necessidades educacionais de forma mais ampla e abrangente. Como estudante de licenciatura, posso perceber o impacto positivo da aproximação com a realidade escolar proporcionada pelo Pibid. Ao vivenciar diretamente o ambiente da sala de aula e interagir com alunos reais, consigo desenvolver um entendimento mais profundo das complexidades educacionais e dos desafios enfrentados pelos professores. Essa experiência me permite adquirir habilidades práticas de adaptação, resolução de problemas e gestão de sala de aula, que são cruciais para uma carreira bem-sucedida como educador.

Além disso, ao testar minhas abordagens pedagógicas na prática, posso aprimorar minha capacidade de ensinar de maneira eficaz e compreender como aplicar as teorias acadêmicas de forma relevante para os alunos. Em resumo, a aproximação com a realidade escolar pelo Pibid é uma oportunidade valiosa para construir uma base sólida para minha futura carreira como professor comprometido e eficaz.

Referências

INGERSOLI, Richard M.; STRONG, M. **The impact of induction and beginning programs for beginning teachers**: a critical review of the research. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/50313706_The_Impact_of_Induction_and_Mentoring_Programs_for_Beginning_Teachers_A_Critical_Review_of_the_Research. . Acesso em: 29 out. 2023

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VELAYUTHAM, T. Curriculum making or taking. **Pacific Curriculum Network**, v. 1. n. 1, set. 1987.

3.2.4 Revisão de literatura: a importância do PIBID para a formação de professores

Selma Pinheiro Rocha

Aluna bolsista da E. M. “Leonor Pinto Thomaz”

A atuação do professor hoje, exige a consciência de que a docência vai além da sala de aula, pois, é preciso “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52). O professor, não é mais o detentor do conhecimento, mas o mediador entre o aluno e o ensino, portanto, como em qualquer outra profissão, ele precisa de habilidades e práticas que façam com que a aprendizagem seja feita de uma maneira atraente, motivadora e que traga para o aluno a conscientização de que ele também é responsável pela sua aprendizagem (Tardif, 2012).

Mas como desenvolver as habilidades necessárias para que o ensino hoje, ocorra de uma forma eficiente e dinâmica, trazendo o aluno para a participação mais ativa dentro das aulas, se o curso teórico, bem como, os conhecimentos técnicos da Licenciatura, não prepara totalmente o professor para os acontecimentos e imprevistos do cotidiano escolar?

Nesse sentido, podemos dizer que o PIBID vem para ajudar a responder essas premissas, que fazem com que os estudantes de licenciatura acabem sentindo dificuldades ou até

mesmo medo de enfrentar uma sala de aula. O programa vem trazer para esse novo professor a possibilidade de desenvolver essas habilidades, bem como, aprender novas técnicas e métodos pedagógicos para serem colocados em prática.

Frequentemente, as queixas dos professores recém formados que ingressam no quadro docente das escolas, refere-se à insegurança para a prática pedagógica de sala de aula, apesar da boa fundamentação construída na sua formação. Essas queixas têm se referido, dentre outras coisas, à pouca oportunidade de articular, de forma efetiva, a tão evocada relação dialética entre teoria e prática durante o processo de formação profissional (Beckmann; Tembil, 2014, p. 107).

Sendo assim, o PIBID visa trazer uma maior qualificação ao estudante de licenciatura, através da oportunidade de poder interagir com os alunos desde o princípio de sua formação (CAPES, 2013). Através da observação e da participação em sala de aula e das vivências adquiridas dentro da escola, esse novo profissional consegue adquirir mais autonomia e conhecimentos para desenvolver suas habilidades como professor (Tardif, 2012).

O Programa possibilita aos bolsistas colocarem em prática todos os conhecimentos teóricos adquiridos em seu curso, bem como, que tenham contato e aprendam novas técnicas e métodos pedagógicos que realmente sejam eficientes. O PIBID permite também uma troca de conhecimentos entre o licenciando e o professor tutor da sala de aula, o que pode ajudar na

motivação de ambos, bem como, na renovação das estratégias utilizadas com os alunos da escola, visto que:

[...] cabe lembrar que os benefícios se ampliam, uma vez que a escola também ganha com o programa, porque há um planejamento de ações a serem concretizadas no âmbito escolar. Além disso, os alunos têm a oportunidade de aprender com as aulas e o próprio professor regente da turma dispõe de um momento de reflexão e autoavaliação sobre sua prática docente (Beckmann; Tembil, 2014, p. 127).

Para os professores em formação o programa faz com que ele se veja à frente das dificuldades que as escolas enfrentam, como falta de estrutura e de recursos e juntamente com os professores tutores que já conhecem essa realidade e lidam com ela todos os dias, os estudantes de licenciatura podem conhecer e entender como enfrentar, o que esperar e como superar essas dificuldades no futuro, quando já estiverem formados.

Considerações finais

Através desse trabalho, podemos observar que o PIBID vai além do objetivo a que se propõe: ser um programa de bolsas de formação docente - ele traz para o estudante em Licenciatura a oportunidade de se qualificar através do exercício da prática em sala de aula, bem como, a possibilidade de lidar com os percalços enfrentados pelos profissionais dessa área no cotidiano escolar.

Como uma estudante recém participante do PIBID, posso dizer, que ele ajuda muito a conciliar a parte teórica da Licenciatura com a prática docente. Através da oportunidade de ingressar no programa com participação na Escola Municipal Leonor Pinto Thomaz (Sorocaba), hoje consigo entender a dimensão dos problemas enfrentados pelos profissionais dessa área, como a falta de estrutura, pouca participação da comunidade escolar, bem como, falta de recursos para as atividades escolares. Pude observar também, que o programa beneficia não somente o estudante de licenciatura, mas também a escola, que tem acesso a um programa bem estruturado e organizado que é disponibilizado aos seus alunos, assim como, aos seus professores, que através do contato com os bolsistas participantes do programa, tem a possibilidade de uma maior motivação, renovação das práticas pedagógicas, bem como, a oportunidade de acrescentar e avaliar sua própria atuação no seu dia a dia.

Portanto, podemos concluir que o PIBID é um programa inovador, que trata de qualificar e preparar o estudante de Licenciatura não somente nas práticas docentes teóricas, mas o prepara e o motiva para enfrentar os desafios encontrados cotidianamente pelos profissionais da carreira docente.

Referências

BECKMANN, Karina Worm; TEMBIL, Márcia Terezinha. **Formação de professores:** contribuições do PIBID. Guarapuava, PR: Editora Unicentro, 2014.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAND, Catarina André; GOMES, Denise Lemos; GOMES, Elizete Aparecida de Souza; LEME, Maria Regina Vannucchi. **PIBID/Uniso: registros e experiências**. Alumínio, SP: Jogo de Palavras, 2019.

LE MOS, Sandra Monteiro; AZEVEDO, Gilmar de (org.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS**. Porto Alegre: Criação Humana/Evangraf, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

4

CONHECER. SENTIR. APRENDER

Prof. Dr. Roger dos Santos

Prof. Coordenador de área – subprojeto Arte.

Dizer que o ser humano vive a arte soaria como repisar lugar já visto há muitos milênios e que não é apanágio exclusivo nosso, homo sapiens, pois outros tipos humanos criaram objetos com marcas próprias, ferramental para além do simplesmente funcional.

A arqueologia já colheu evidência de que o homem de Neandertal já compunha adornos para seu corpo de objetos que criava. A necessidade de compor para a beleza estava em prática nessa espécie humana já extinta. Contudo, nossa espécie, que conviveu com a àquela, também compôs objetos que para si eram de gosto agradável.

Desde brincos à ferramentas adornadas, pinturas corporais ou paredes de pedra significadas pela ação humana, produzir o belo passa a ser parte daquelas e daqueles que se esforçavam na concepção de itens dos mais diversos.

Há cerca de 30 mil anos estátuas carregadas de simbolismo eram criadas por pessoas que, no mínimo, sentiram falta de referenciais físicos que correspondessem a entidades da

natureza, desde o homem leão esculpido em marfim até as estatuetas femininas que exacerbam as formas da mulher, genitália e seios, mesmo que tais detalhes seja partes de uma obra que varia entre quatro e doze centímetros de altura.

Para além dessa indústria de tom artesanal, soma-se os ritos característicos de cada etnia, de conotação religiosa ou beligerante, que, para culturas ancestrais, há um entrecruzamento das forças, pois o incompreensível fisicamente era visto a partir dos prismas da espiritualidade e do sobrenatural. Culturas em que figura de muita idade são referenciais para o grupo, geralmente quem está mais apto a dialogar com as forças não concretas, e, ao dialogar com elas, podem assumir comportamentos outros, exclusivos daquela experiência espiritualista, acompanhada por canções e ritmos percussivos.

Ao leitor já ficou clara a apresentação, sintética, da história da Arte, nas artes visuais, no teatro, na dança e na música, a partir de uma suposição praticada por pessoas como nós, em algum lugar do tempo passado, ou mesmo desta contemporaneidade.

Difere de nosso cotidiano que aderimos à cultura multimídia. O que pode ser pensado por Cultura aqui serão práticas e fazeres realizados corriqueiramente, sem reflexão sobre, como alimentar-se pelo cardápio prosaico do cotidiano, mesmo diante das mais diferentes ofertas de sabores, que comporão acessório no prato, ao passo que ingredientes da história de cada um, arroz, feijão, farinha, são bases, inegociáveis. A cultura multimídia

pode ser pensada a partir desse repertório gastronômico, pois para a sociedade que tem no smatphone a ferramenta essencial do dia a dia, todos os dias, acessar redes, vídeos, canais de notícias, tornou-se cultural, feito à revelia da reflexão.

É neste mosaico de contradições que chegamos. Não abrimos mão da Arte, mas muito desse universo está circunscrito a uma tela de cinco ou seis polegadas, pela qual se busca a fruição artística, ao se procurar por uma apresentação musical, uma peça teatral gravada, mesmo a experiência do cinema, que vivida a partir de uma amostragem tão diminuta, quase o tamanho de um pão francês, se questiona sobre a potência daquela experiência.

O que sabemos de arte nos foi compartilhado, ensinado, pela família e amigos, mas sem dúvidas, por docentes que conhecemos ao longo da trajetória. Não raro são relatos de estudantes que conheceram as notas musicais em sala de aula, tempos e compassos tão comuns nas cantigas tradicionais como aquela melodia assoviada inconscientemente; na aula de Artes Visuais se aprendeu sobre a Adinkra africana e sobre o as máscaras do teatro grego antigo, como também a significação de gestos e movimentos vistos em tantas apresentações de danças, porém, adquiridos na vida escolar, assim como a concepção de personagens, uma vez soltos e sem contexto, ganhavam vida e lugar nas narrativas compostas nos exercício de teatro.

Essa mescla cultural e intelectual é marca do histórico do ensino de Arte no Brasil.

Desde o período colonial a aproximação e entrecruzamento de saberes enriquece a cultura nacional. A partir dos mais variados saberes dos povos originários, aos quais veio a ampla gama de saberes africanos, mais o que o europeu trouxe, marcou com fortes tintas o gosto artístico do que seria (e é) o povo brasileiro.

Já os primeiros jesuítas perceberam o gosto da gente da terra pelo canto e pela dança. Por óbvio, foi ensinado aos povos indígenas, repertório religioso cristão, na música e no teatro, ferramenta educacional daquela época que está presente entre nós.

No decorrer do tempo, ganharam relevo na produção artística o Barroco, Rococó, Neoclássico, o Modernismo e suas rupturas e deglutições estéticas, essas dentre outras propostas que podem ser conhecidas e vividas.

O saber humano ganha lugar nas aulas de arte, trabalhado por docentes responsáveis e nessa esteira, entram os futuros profissionais do ensino de Arte que são os protagonistas maiores deste livro, estudantes bolsistas do PIBID, que serão Professoras e Professores de Arte, cada qual, com formação específica em uma das quatro linguagens pela qual optou. Contudo, aquelas e aqueles que transitam com facilidade pelas vias da Arte em suas plurais expressões.

É necessário salientar que, por desdobramentos que escapam ao administrativo da UNISO, apenas no correr do ano de 2023 houve reabilitação do PIBID Arte, o que gerou a impossibilidade da participação dos bolsistas, nesta edição do corrente

livro, o que não altera a importância das vivências aqui descritas por estudantes das outras áreas.

Longe de postular contra a cultura multimídia. Está cristalizada para boa parte da população. Na realidade histórica deste século, interagir com dispositivos digitais, ao que parece, é caminho em diante, sem retorno, mas quem trilha esse caminho é a pessoa humana, dotada dos sentires, potências e carências como outros, de muito tempo atrás, também humanos, que, pela arte, alegraram-se, alegraram-se ao ponto de soltar uma lágrima, síntese da percepção maior do belo, inquestionável, puramente emotivo, porque é estético. Assim, pelas páginas impressas, ou escritas e desenhadas em sala de aula, sem abrir mão do ferramental digital à disposição, a experiência proporcionada pelo PIBID, para graduandas e graduandos, docentes, instituição escolar em geral, representada por seus agentes, se constituem no arcabouço atual que oferta, semanalmente nas aulas de arte, como outrora anciãs e anciões faziam, elementos para crescimento e percepção do que é o belo, sensível, irracional, recorte de tempo suspenso na experiência estética.

5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que chegamos ao final deste e-book, é importante refletir sobre a jornada que percorremos ao longo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no período de setembro de 2022 a fevereiro de 2024. As páginas anteriores nos levaram a uma exploração profunda das experiências, reflexões e contribuições valiosas de alunos, professores-supervisores, coordenadores do PIBID.

Durante esse tempo, mergulhamos nas práticas pedagógicas, nas vivências em sala de aula e na integração entre teoria e prática. Observamos como o PIBID desempenhou um papel vital na formação dos futuros professores, permitindo-lhes uma imersão real no ambiente escolar, transformando suas visões e enriquecendo suas habilidades.

Aqui, neste e-book, procuramos documentar as experiências e aprendizados que moldaram o PIBID na Universidade de Sorocaba (Uniso). Este é um registro das conquistas, dos desafios superados e do compromisso contínuo com a melhoria do ensino e da formação docente.

Os relatos apresentados por nossos colegas de reflexão e trabalho demonstram a importância do PIBID na construção

da identidade docente e na promoção de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. As ações implementadas nas escolas parceiras tiveram um impacto significativo na aprendizagem dos alunos da educação básica e na formação dos alunos bolsistas.

Além disso, a colaboração entre universidade e escolas públicas foi evidenciada como uma parte essencial do sucesso do programa. O compartilhamento de saberes e a abordagem colaborativa possibilitaram o enfrentamento das desigualdades no ensino e a valorização do magistério.

Que venham novos desafios...

Agradecemos a todos os envolvidos por seu comprometimento e dedicação ao PIBID, e esperamos que as lições compartilhadas nestas páginas continuem a iluminar o caminho para um futuro educacional mais brilhante e inclusivo.

Obrigado por fazer parte desta jornada.

Catarina André Hand

Coordenadora Institucional Pibid/Uniso – 2022 a 2024