

Organizadores

Adriano Regis Melo Rodrigues da Silva

Cristiano de A. C. Marcelino Júnior

Juliana Alves de Andrade

Lúcia Falcão Barbosa

Monica Lopes Folea Araújo

PIBID

**Reflexões Teóricas
e Vivências Formativas**

Coleção

Docência em Formação



PIBID

**Reflexões Teóricas
e Vivências Formativas**

Organizadores

Adriano Regis Melo Rodrigues da Silva

Cristiano de A. C. Marcelino Júnior

Juliana Alves de Andrade

Lúcia Falcão Barbosa

Monica Lopes Folena Araújo

PIBID

Reflexões Teóricas e Vivências Formativas

Coleção

Docência em Formação



Recife/2017



Prof^a. Maria José de Sena — Reitora
Prof. Marcelo Brito Carneiro Leão — Vice-Reitor

Conselho Editorial da UFRPE:

Marcelo Brito Carneiro Leão (Presidente)

Bruno de Souza Leão (Diretor da Editora)

Maria Wellita Santos (Diretora do Sistema de Bibliotecas)

Conselheiros:

Prof^a Andréa Carla Mendonça de Souza Paiva

Prof. Fernando Joaquim Ferreira Maia

Prof^a Maria do Rosario de Fátima Andrade Leitão

Prof^a Monica Lopes Folena Araújo

Prof. Rafael Miranda Tassitano

Prof^a Renata Pimentel Teixeira

Prof^a Soraya Giovanetti El-Deir

Editora filiada à



**Associação Brasileira
das Editoras Universitárias**

Revisão: Ângela Valéria Alves, Elaine Cristina Nascimento da Silva, Marlene
Maria Ogliari, Sandra Helena Dias de Melo, Thaís Ludmila da Silva Ranieri.

Projeto Gráfico/Capa: Bruna Andrade.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

P584 PIBID: reflexões teóricas e vivências formativas / Adriano Regis
Melo Rodrigues da Silva ... [et al.], organizadores. – 1. ed. –
Recife: EDUFRPE, 2017.
196 p. : il.

Inclui referências.

1. Educação 2. Ensino 3. Licenciatura I. Silva, Adriano Regis
Melo Rodrigues da, org.

CDD 370

ISBN: 978-85-7946-312-9



APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A coleção *Docência em Formação* tem por objetivo publicizar as experiências formativas vivenciadas por licenciandos, professores universitários, estudantes e professores da rede pública básica de ensino através do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UFRPE, bem como as reflexões sobre essas práticas.

O PIBID/UFRPE, aprovado em edital CAPES em 2008, é um programa financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC). Ele tem como finalidade fomentar a iniciação à docência de estudantes dos cursos de licenciatura da UFRPE, contribuir para a formação continuada dos professores da educação básica em Pernambuco e, em consequência, melhorar o desempenho dos estudantes das redes municipais e estadual de ensino.

São 14 licenciaturas presenciais envolvidas com o Programa, presentes em três *Campi* – Recife, Garanhuns e Serra Talhada e 24 Escolas Parceiras do Programa, distribuídas nos municípios de Recife, Camaragibe, São Lourenço da Mata, Serra Talhada e Garanhuns. O Projeto Institucional PIBID/UFRPE tem por desígnio

promover um ensino que prepare professores e alunos para uma inovação conceitual, procedimental e atitudinal, tomando como referência a dimensão complexa inerente aos fenômenos estudados em cada área do conhecimento.

Desenvolvemos um plano de trabalho institucional que, em consonância com as diretrizes da CAPES/MEC, tem como objetivos: 1 - Formar licenciandos da UFRPE voltados à pesquisa, à reflexão e, conseqüentemente, à docência centrada nos desafios oriundos do complexo sistema escolar, em especial, da escola pública, com as demandas que dela emergem; 2 - Contribuir para a formação continuada dos professores da rede pública de ensino, em conformidade com as problemáticas identificadas no processo de ensino/aprendizagem e coparticipação com licenciandos bolsistas do PIBID; 3 - Elevar a qualificação inicial de professores através de atividades que promovam a integração Universidade-Escola; 4 - Promover o protagonismo de professores como coformadores dos licenciandos; 5 - Promover a articulação entre teoria e prática no ensino/aprendizagem, através de atividades multi e interdisciplinares; 6 - Contribuir para o desenvolvimento de experiências inovadoras no que diz respeito ao uso da Tecnologia da Informação e Comunicação no ensino.

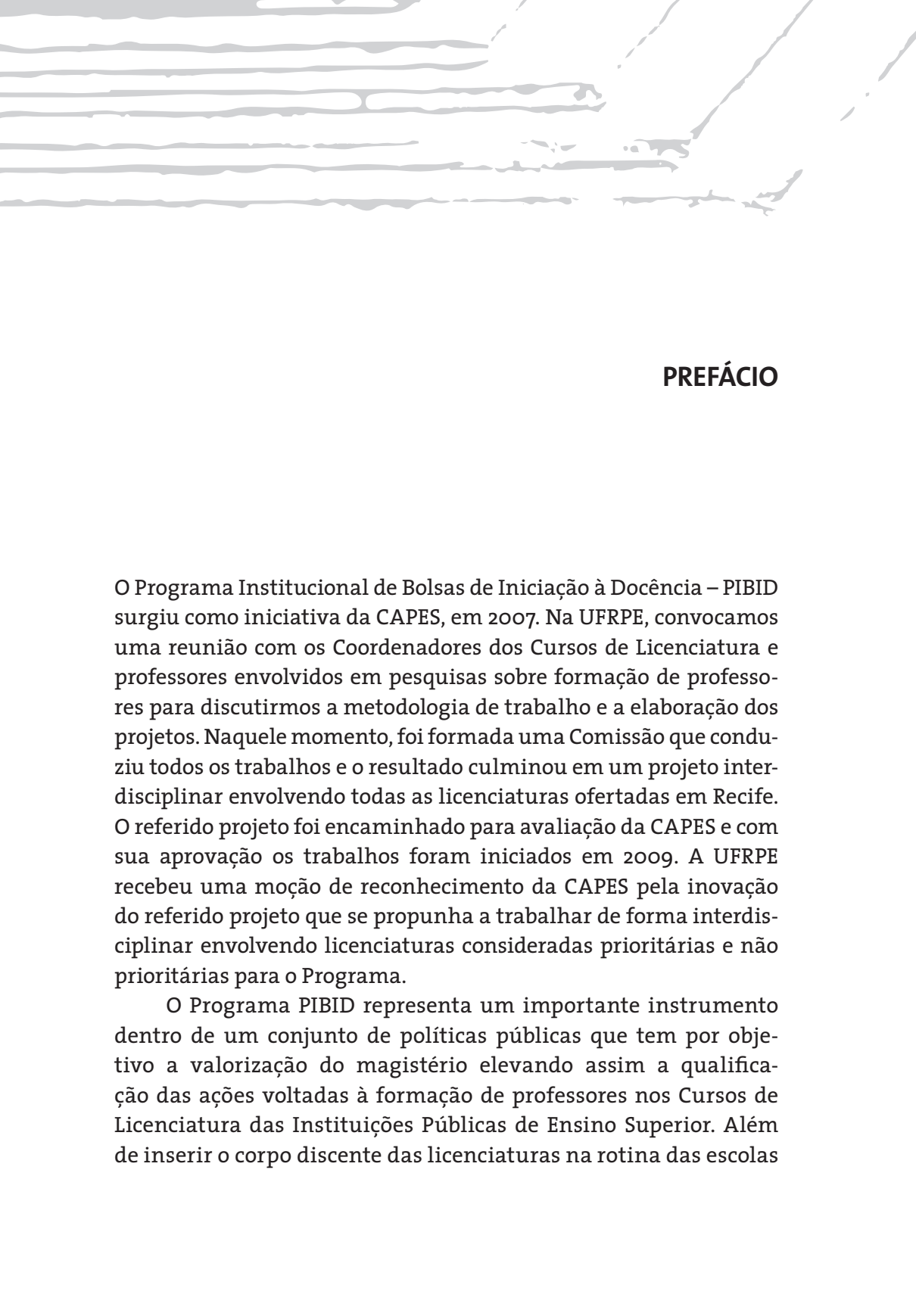
Desde o início das suas atividades nas Escolas Parceiras em 2009 até o ano vigente, o PIBID/UFRPE é concebido em uma perspectiva interdisciplinar, considerando o eixo temático “CIÊNCIA E CONTEXTO: letramento científico na Educação Básica”. Assim, prevê ações integradas entre a universidade e as escolas envolvidas, considerando: o acompanhamento administrativo, pedagógico e científico; atividades de ensino de caráter disciplinar e interdisciplinar; uso dos diferentes espaços escolares e espaços extraescolares; bem como atividades formativas da equipe e a produção de reflexões teóricas acerca da prática desenvolvida.

Ao longo de todos esses anos de trabalho, temos percebido uma mudança substancial em nossas licenciaturas e nas escolas parceiras, que se traduz, sobretudo, no aumento do número de monografias (TCC) com tema ensino/aprendizagem, no aumento

do IDEB nas Escolas Parceiras do Programa e no desenvolvimento de metodologias de ensino, recursos e materiais didáticos de caráter inovador. É com prazer que todos nós que fazemos a Coleção *Docência em Formação* compartilhamos com a comunidade acadêmica e com a sociedade os frutos desse trabalho.

Lúcia Falcão

Coordenadora Institucional do Programa de Iniciação
à Docência - PIBID/UFRPE



PREFÁCIO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID surgiu como iniciativa da CAPES, em 2007. Na UFRPE, convocamos uma reunião com os Coordenadores dos Cursos de Licenciatura e professores envolvidos em pesquisas sobre formação de professores para discutirmos a metodologia de trabalho e a elaboração dos projetos. Naquele momento, foi formada uma Comissão que conduziu todos os trabalhos e o resultado culminou em um projeto interdisciplinar envolvendo todas as licenciaturas ofertadas em Recife. O referido projeto foi encaminhado para avaliação da CAPES e com sua aprovação os trabalhos foram iniciados em 2009. A UFRPE recebeu uma moção de reconhecimento da CAPES pela inovação do referido projeto que se propunha a trabalhar de forma interdisciplinar envolvendo licenciaturas consideradas prioritárias e não prioritárias para o Programa.

O Programa PIBID representa um importante instrumento dentro de um conjunto de políticas públicas que tem por objetivo a valorização do magistério elevando assim a qualificação das ações voltadas à formação de professores nos Cursos de Licenciatura das Instituições Públicas de Ensino Superior. Além de inserir o corpo discente das licenciaturas na rotina das escolas

– o que aprimora de modo excepcional a formação dos futuros professores. Essa interação ocorre, sobretudo, porque se estabelece um princípio de co-responsabilidade na formação de professores e uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Tudo isso para garantir um conjunto de mudanças que envolvem uma conexão teoria/prática na formação de futuros (as) professores (as), a formação no contexto da escola, a legitimação da formação docente enquanto área de pesquisa e, sobretudo, a construção de uma nova cultura educacional.

Não temos dúvidas da importância de um Programa que busca a evolução metodológica do ensino-aprendizagem, estreitando a relação da educação básica com a educação superior; que oportuniza futuros professores a participarem de experiências inovadoras e práticas metodológicas; que busca a expertise pedagógica e didática, objetivando uma formação ativa e contextualizada. No âmbito do PIBID, professores, gestores e estudantes vivenciam e propõem novas metodologias de ensino básico e gestão de ensino nas escolas públicas da rede municipal e estadual. Todas as licenciaturas presenciais ofertadas pela UFRPE fazem parte do Programa o que vem proporcionar um diálogo mais estreito entre a universidade e a escola pública na formação inicial de professores. Essa aproximação possibilita a criação de uma sistematização do processo de ensino/aprendizagem, a produção de material didático, a utilização de novas tecnologias na educação, tornando o professor mais crítico e participativo das inovações educacionais e contribuindo, assim, para uma formação de qualidade. É uma produção de conhecimento constante.

Programas como esses precisam ter um olhar diferenciado por parte dos governantes, uma vez que seus objetivos e suas metas conduzem, sem sombra de dúvidas, a educação básica a um patamar de superação em todos os sentidos: cognitivo, didático, pedagógico, inovador, crítico, transformador, inclusivo, enfim conduz o ensino básico público e o fazer do profissional da formação de professores rumo à excelência.

Porém, nada seria possível, sem a dedicação, a competência e a responsabilidade de todo(a)s que fazem o PIBID UFRPE. Ao(s) Professores, Professoras e estudantes, todo nosso reconhecimento.

Maria José de Sena

Reitora da Universidade Federal Rural
de Pernambuco - UFRPE

NOTA DOS ORGANIZADORES

Nos últimos anos, o processo de formação dos (as) professores (as) no Brasil vem sendo reestruturado, em função das intervenções do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência-PIBID, tanto no contexto escolar e na vida acadêmica. Tal impacto vem sendo estudado por diversos especialistas, que buscam demonstrar a importância do Programa para a manutenção dos cursos de licenciatura, para a formação continuada dos docentes em exercício e para a inovação das práticas pedagógicas em sala de aula. Para nós que fazemos o PIBID, as investigações atestam o que vivenciamos na prática, ou seja, o Programa tem redefinido a forma de pensar a educação dos licenciados (as) e professores (as) em exercício, porque oferece uma estrutura pedagógica e técnica ao licenciando (a) para rever, pensar e (re) significar suas práticas pedagógicas.

Diante dessa potencialidade e magnitude, podemos ser mais contundentes em nossa assertiva ao afirmarmos que o PIBID tem redefinido as formas de pensar e agir na educação, pelo fato de buscar construir efetivamente uma proposta de formação pautada na ação-reflexão-ação, envolvendo nesse processo professores (as) da educação básica, professores (as) universitários (as), gestores (as) escolares e licenciandos (as) de modo horizontal.

Por isso, apresentamos, com muito entusiasmo e alegria, a você leitor, um conjunto de textos teórico-metodológicos e relatos de experiências vivenciadas no PIBID/UFRPE nas áreas de História, Biologia, Letras, Matemática, Educação Física e Pedagogia. Os artigos apresentam questões fundamentais para os professores(as) da educação básica, os futuros docentes, professores(as) formadores(as) de educadores, gestores e demais sujeitos envolvidos com a educação. Cada autor (a) buscou responder a seguinte questão: Como o PIBID tem colaborado para o processo de revisão de algumas tradições vivenciadas pelos professores e instituições escolares no campo do ensino-aprendizagem?

Dessa forma, o volume I intitulado *PIBID: Reflexões Teóricas e Vivências Formativas*, da coleção **Docência em Formação**, explora a partir dos relatos de experiência e apontamentos teóricos questões relativas ao ensino de história e a história do tempo presente; a importância da educação ambiental no cotidiano escolar. Neste volume são apresentados também novos espaços de aprendizagem no processo de formação de leitores; os novos objetos utilizados para o ensino da matemática; o papel da educação física na formação dos sujeitos históricos; os desafios da formação de professores para a educação infantil; novos temas e metodologias para o ensino da Biologia. Essas problematizações são produtos das reflexões realizadas pelos (as) Coordenadores (as) de Área, Coordenação Institucional e Coordenadores de Gestão de Processo Educacionais no período de 2014-2016. O exercício de rever, pensar e (re)significar a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente, instituiu no PIBID, entre outras práticas pedagógicas a cultura do registro, do planejamento e do compartilhamento das experiências vivenciadas.

Os fazeres pedagógicos contemporâneos ainda continuam sendo desafiados pela ausência da prática do registro e da reflexão sobre a ação docente cotidiana. Já que a importância de um profissional mais reflexivo tem sido sinalizado como princípio norteador da profissão, desde os anos de 1960, quando alguns intelectuais entre os quais Paulo Freire em sua obra "A Educação na cidade

(1986,p.16), apontaram o caráter processual da formação do (a) professor(a), ao lembrar que “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

É com esse espírito que convidados todos vocês, para apreciar esse excelente trabalho desenvolvido pelo PIBID/UFRPE. Este trabalho busca mostrar a partir de relatos de experiências, apontamentos críticos e orientações didáticas o quanto uma prática pedagógica reflexiva pode transformar o cotidiano escolar.

Recife, 06 de Maio de 2017.

Adriano Regis Melo Rodrigues da Silva
Cristiano de A. C. Marcelino Júnior
Juliana Alves de Andrade
Lúcia Falcão Barbosa
Monica Lopes Folena Araújo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO	V
PREFÁCIO	IX
NOTA DOS ORGANIZADORES.....	XIII

O PIBID/UFRPE e sua trajetória: historicizando o processo de institucionalização e fortalecimento de um programa de formação inicial de professores (as) no contexto Universidade-Escola.....	21
--	-----------

Cristiano de A.C. Marcelino-Jr

Lúcia Falcão Barbosa

Adriano Regis Melo Rodrigues da Silva

Juliana Alves de Andrade

Os documentos curriculares nacionais e o ensino da história do tempo presente: reflexões sobre as atividades do PIBID-história da UFRPE na Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins.....	51
---	-----------

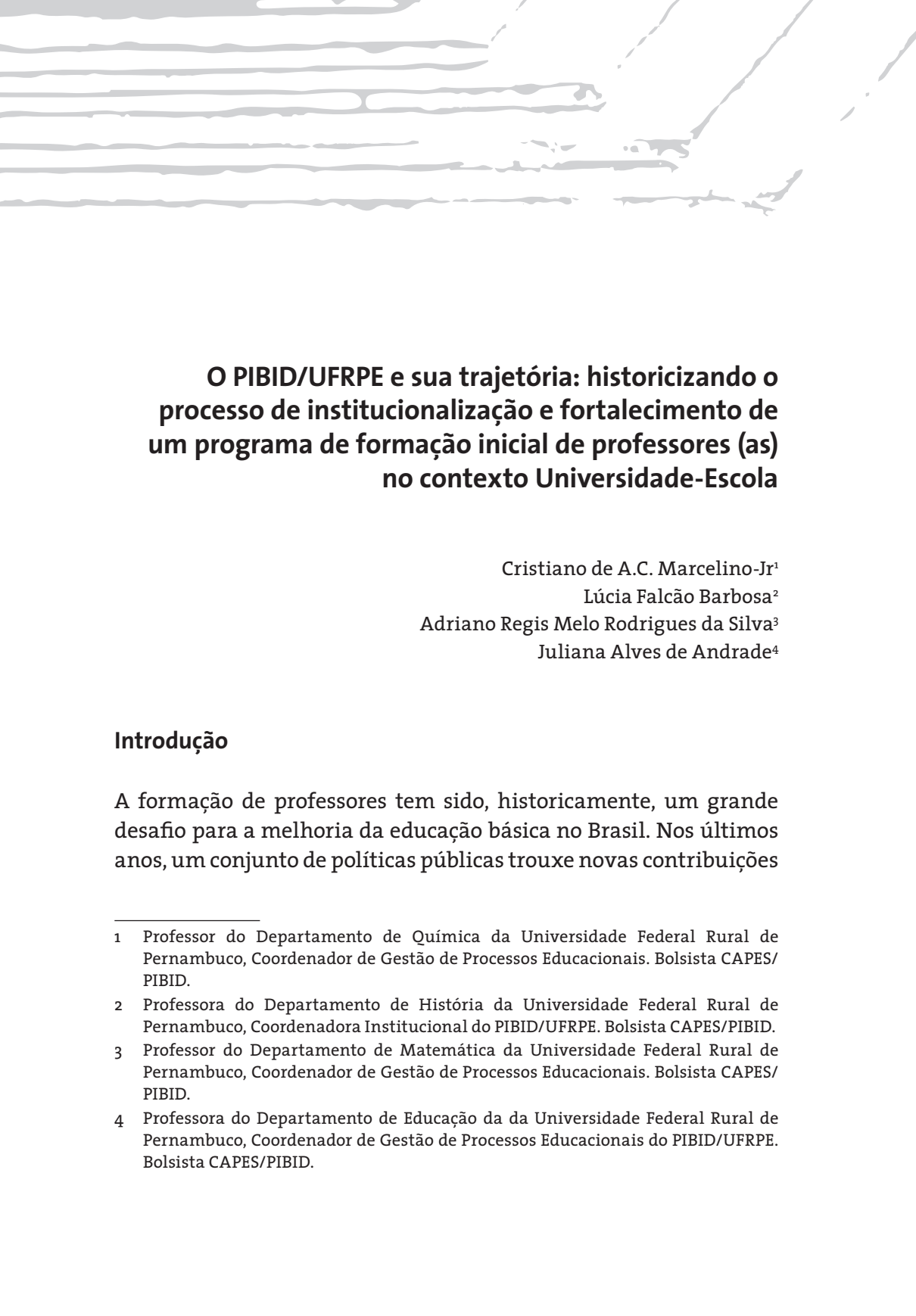
Lucas Victor Silva

A Educação Ambiental na formação de professores de Ciências e Biologia: ações do PIBID Biologia da UFRPE	69
---	-----------

Monica Lopes Folena Araújo

Biblioteca escolar: espaço de formação humana, social e linguística	85
Luiz Henrique Wink	
Vicentina Maria Ramires Borba	
O uso da linguagem iconográfica em sala de aula: um recurso construtor de conhecimento e subjetividades	95
Vaneska Ferreira de Azevêdo	
Élcia de Torres Bandeira	
Vivências formativas no PIBID na área de matemática 2014/2015	107
Márcia Pragana Dantas	
Maria Ângela Caldas Didier	
PIBID Educação Física-UFRPE: realidade e possibilidade	123
Rosângela Cely Branco Lindoso	
Erika Suruagy Assis de Figueredo	
Eduardo Jorge Souza da Silva	
Educação Infantil e o PIBID – superando o assistencialismo e possibilitando novas práticas	137
Valéria Suely Simões Barza	
A escola pública como campo de formação docente: entre conquistas e desafios	149
Taynah de Brito Barra Nova	
Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos: vivências múltiplas a partir do PIBID no curso de Licenciatura em Pedagogia	161
Taynah de Brito Barra Nova	
Débora da Silva Ferreira	
Josefa Roberta Roque dos Santos	
Maria Andja da Silva Souza	

O uso de jogos didáticos no ensino de genética: ação de intervenção realizada no CODAI.....	177
Josilene Alves de Souza	
Felipe Angelo dos Santos	
Betânia Cristina Guilherme	
DADOS DOS (AS) AUTORES (AS)	191



O PIBID/UFRPE e sua trajetória: historicizando o processo de institucionalização e fortalecimento de um programa de formação inicial de professores (as) no contexto Universidade-Escola

Cristiano de A.C. Marcelino-Jr¹

Lúcia Falcão Barbosa²

Adriano Regis Melo Rodrigues da Silva³

Juliana Alves de Andrade⁴

Introdução

A formação de professores tem sido, historicamente, um grande desafio para a melhoria da educação básica no Brasil. Nos últimos anos, um conjunto de políticas públicas trouxe novas contribuições

1 Professor do Departamento de Química da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Coordenador de Gestão de Processos Educacionais. Bolsista CAPES/PIBID.

2 Professora do Departamento de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Coordenadora Institucional do PIBID/UFRPE. Bolsista CAPES/PIBID.

3 Professor do Departamento de Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Coordenador de Gestão de Processos Educacionais. Bolsista CAPES/PIBID.

4 Professora do Departamento de Educação da da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Coordenador de Gestão de Processos Educacionais do PIBID/UFRPE. Bolsista CAPES/PIBID.

para esse contexto, especialmente no que diz respeito à articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Entre as medidas tomadas no contexto federal direcionadas à formação inicial e continuada de professores está a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que é uma das ações inscritas no Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE).

O PIBID no contexto das políticas públicas para valorização do magistério

O programa faz parte de um conjunto de políticas públicas, do governo federal, visando à valorização do magistério, que abrange: 1) a regulamentação e promoção de mudanças nas matrizes curriculares das licenciaturas; 2) a coexistência e diálogo entre programas de financiamento da formação inicial e continuada de professores (PRODOCENCIA, LIFE, OBEDUC, PARFOR, Mestrados Profissionais etc.), 3) a criação de fóruns de discussão sobre as questões pertinentes à educação básica pública no Brasil – como a Conferência Nacional de Educação (CONAE) e os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente – que devem sustentar ações político-administrativas orientadas pelas demandas e necessidades dos estados e municípios.

Essa linha de ação do governo federal tem como objetivo enfrentar os principais problemas na formação de quadros para a educação básica no Brasil. Segundo Dalila Andrade Oliveira (*et all.* 2012), em estudo sobre a formação docente no Brasil⁵, ainda temos um grande número de professores trabalhando sem a devida habilitação superior. De acordo com sua análise dos dados do Censo da Educação 2012, entre os 100% dos docentes no Brasil, apenas 78, 14% tinham formação superior. Em Pernambuco, esse número

5 ESTUDIO SOBRE CRITERIOS DE CALIDAD Y MEJORA DE LA FORMACIÓN DOCENTE DEL MERCOSUR, PROGRAMA DE APOYO AL SECTOR EDUCATIVO DEL MERCOSUR (PASEM). Informe Brasil, 2013. <http://www.pasem.org/pt/>

tornava-se mais preocupante. Segundo a Secretaria de Educação de Pernambuco⁶, no mesmo ano, apenas 57,97% das funções docentes eram preenchidas por profissionais com formação superior.

Ano a ano, pesquisas estatísticas apontam para o fato de que as licenciaturas não estão entre os cursos mais concorridos nas Instituições de Ensino Superior (IES), bem como, entre muitos estudantes das licenciaturas, a docência não aparece como a primeira opção profissional, sendo ainda preocupante a grande taxa de evasão nesses cursos (PASEM, 2013). No Quadro 1, podemos ver que o número de desvinculamento das licenciaturas na Universidade Federal Rural de Pernambuco no ano de 2012 chega a ser superior ou quase igual ao número de ingressos no mesmo ano, em casos de licenciaturas como as de matemática e física. Ou o desvinculamento representa mais da metade de ingressos (licenciaturas em ciências biológicas, computação, história, pedagogia UAG, química UAST).

Quadro 1 – Quantitativo de alunos desvinculados (desistência, desligamento, desvinculamento, transferência interna/externa) das licenciaturas oferecidas pela UFRPE, no ano de 2012 – totalizando dois semestres.

LICENCIATURA	Ingresso 2012	Desvinculados 2012	Ativos 2012
Ciência Agrícola	70	45	418
Educação Física	80	34	287
Letras	82	46	400
Pedagogia	55	19	324
Ciências Biológicas	191	111	1.205
Computação	60	49	389
Física	84	112	560
História	95	47	688

6 Censo Escolar 2012. Fonte dos dados PE 2012: Secretaria de Educação PE, Gerência Geral de Tecnologia da Informação. http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/6197/FOLDER_2012.jpg

LICENCIATURA	Ingresso 2012	Desvinculados 2012	Ativos 2012
Matemática	145	141	816
Química	127	92	982
Letras UAG	81	26	484
Pedagogia UAG	79	44	577
Letras UAST	80	39	470
Química UAST	80	68	496

Fonte: UFRPE em números, nº 2 2012. Coordenadoria de Informações Institucionais e Indicadores. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, 2013.

Na pauta política de enfrentamento desses problemas, o PIBID tornou-se o principal programa do governo federal para investimento na formação inicial dos futuros profissionais do magistério. O seu crescimento, entre os anos de 2009 e 2014, dá mostra significativa do investimento no programa: de 3.088 bolsas financiadas em 2009 o número subiu para 90.254 em 2014⁷, tornando-se o maior programa de bolsas no âmbito das graduações nas IES.

O PIBID contempla o desenvolvimento de projetos de Instituições de Ensino Superior (IES) a serem desenvolvidos em parceria com as escolas públicas, via o financiamento público pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O foco do PIBID é contribuir para a valorização do magistério através da formação de uma identidade profissional docente. Com base no princípio de corresponsabilidade entre escolas de Educação Básica, IES e Secretarias de Educação, espera-se fortalecer as relações escola-universidade e teoria-prática, de modo a torná-las menos dicotômicas e mais contributivas para a formação inicial e

7 DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2009-2013: Relatório de gestão PIBID. Brasília, 2013.

continuada dos professores, favorecendo: a) o aumento da taxa de permanência nos cursos de licenciatura; b) a legitimação das licenciaturas no ambiente acadêmico; c) a construção de uma nova cultura educacional, baseada na reflexão sobre as ações docentes, ou seja, a busca de um caminho investigativo sobre a própria prática no contexto da Escola.

Na fala dos atores envolvidos com o programa, o PIBID trouxe impactos significativos para a Universidade Federal Rural de Pernambuco e para as Escolas Parceiras, tanto contribuindo para a melhora na qualidade de ensino nas escolas envolvidas – entre os anos de 2009 e 2011 das 25 Escolas Parceiras, 16 obtiveram melhoria no resultado do IDEB, 02 mantiveram o mesmo índice e 07 não puderam ser contabilizadas por não terem participado de mais de uma edição da avaliação nesse período – quanto favorecendo uma maior fixação dos graduandos em suas licenciaturas. Segundo a Comissão Própria de Avaliação da UFRPE, a universidade possui 50,34% de seus alunos oriundos da rede pública de ensino (CPA, 2013). E a maior parte desses alunos segue para os cursos de licenciaturas dos 03 *campi*, sendo a bolsa de iniciação à docência significativa para permanência no curso. Como podemos ver em depoimento citado no Relatório de Atividades do PIBID/UFRPE – ano base 2012.

Na execução das atividades pedagógicas e nos relatos dos alunos bolsistas percebe-se a importância do programa para o aluno, para a escola, professores envolvidos e curso de licenciatura participante. Também há muitos relatos positivos dos alunos das escolas e da gestão escolar. Esse resultado é atingido mediante parcerias com as secretarias de estado e do município com as universidades, reforçando a necessidade de uma interação contínua, assessorada pelo poder público da união. Esse programa também fornece suporte para que o aluno de licenciatura tenha um respaldo financeiro, auxiliando-o a permanecer e concluir sua formação universitária, além de possibilitar a prática na sua formação inicial, conforme colocações anteriores e depoimento de um dos bolsistas do PIBID/Letras/UAG/UFRPE: “o PIBID permitiu que eu estivesse cursando a

universidade e ao mesmo tempo obtendo uma experiência profissional”. (RELATÓRIO PIBID/UFRPE, 2012).

Partindo desse princípio, o presente artigo pretende mostrar o crescimento do programa na Universidade Federal de Pernambuco, enfatizando o papel e o funcionamento do grupo gestor de coordenadores-bolsistas no percurso da institucionalização do PIBID na UFRPE e na busca pela efetivação de uma gestão colegiada para o Programa. Na construção do texto, buscou-se realizar a tessitura de caminhos tomados para a solidificação do Programa, descrevendo-se algumas das principais medidas desenvolvidas pelo grupo gestor, conforme será verificado em continuidade.

A implantação e crescimento do PIBID/UFRPE

O primeiro edital do PIBID (Edital MEC/CAPES/FNDE/2007) foi publicado em 24 de janeiro de 2008. A sua divulgação levou a Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PREG) da UFRPE convocar os coordenadores dos cursos de licenciatura e os professores-pesquisadores da linha de formação docente para constituírem o grupo elaborador de um edital interno para seleção dos subprojetos do PIBID-UFRPE. O edital interno (Edital Interno de Seleção Pública de propostas de subprojetos voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID) foi construído democraticamente ao longo do ano de 2008. Os subprojetos encaminhados pela comunidade acadêmica foram analisados por uma equipe interna, acrescida de um consultor *ad hoc*. Os professores que tiveram suas propostas de subprojetos aprovadas pelo Edital Interno formaram a equipe que construiu coletivamente o Projeto Institucional apresentado a CAPES.

O Edital PIBID/CAPES/FNDE 2007 sugeria 4 (quatro) áreas de conhecimento prioritárias para o ensino médio: Biologia, Física, Matemática e Química. Porém, segundo consenso do grupo elaborador do projeto institucional, todas as licenciaturas da UFRPE deveriam compor o projeto dessa primeira seleção. Com isso, além das áreas contempladas no edital, foram acrescentadas as

licenciaturas em: Ciências Agrárias, Computação e História. Assim, o projeto abrangia 7 (sete) licenciaturas, todas da Sede, *Campus Dois Irmãos*, Recife. Para justificar a inclusão de todas as licenciaturas da UFRPE já no primeiro projeto institucional, o grupo optou por um projeto interdisciplinar, com o eixo temático “Ciência e contexto – letramento científico na Educação Básica”.

A ideia foi aceita e a aprovação do Projeto Institucional foi publicada no diário oficial da união em 27 de janeiro de 2009, na terceira relação de projetos aprovados⁸, e o PIBID-UFRPE iniciou as suas atividades nas escolas no primeiro semestre letivo de 2009⁹. O Quadro 2 indica a distribuição de bolsistas de Iniciação à Docência (ID) e de supervisores no início das atividades do PIBID-UFRPE.

-
- 8 Os projetos institucionais aprovados foram distribuídos em quatro relações: 1ª Relação, divulgada em 30/08/2008; 2ª Relação, em 19/12/2008; 3ª Relação, 27/01/2009; e 4ª Relação, em 20/02/2009.
- 9 Segundo o Relatório de Gestão DEB/CAPES 2009-2013, as ações de todos os projetos institucionais aprovados para o Edital de 2007 tiveram início no ano de 2009. *In DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2009-2013: Relatório de gestão PIBID. Brasília, 2013.*

Quadro 2 – Distribuição de bolsistas de ID e de supervisores no início das atividades do PIBID-UFRPE

BOLSISTAS	ESCOLAS CONTEMPLADAS	
	LIONS DE PARNAMIRIM (Projeto: A ciência e o impacto ambiental)	JOAQUIM XAVIER DE BRITO (Projeto: A ciência e o impacto sociocultural)
Total de ID	23	23
Biologia	4	4
Computação	4	4
Ciências	3	
ID	Agrárias	
	Física	4
	História	3
	Matemática	4
	Química	4
SUPERVISORES	6	6
TOTAL DE BOLSISTAS	29	29

Fonte: Projeto Institucional PIBID-UFRPE 2008

Contando com o total de 66 bolsistas (46 bolsistas de ID), 12 supervisores, 7 coordenadores de subprojetos e 1 coordenador institucional), inicialmente, as atividades foram desenvolvidas em duas escolas públicas de Educação Básica, ambas no Recife: Escola Estadual Lions de Parnamirim, no bairro de Dois Irmãos, e Escola Estadual Joaquim Xavier de Brito, na Iputinga. Cada uma dessas escolas deveria trabalhar um projeto associado a um tema gerador – com ênfase ambiental ou com ênfase em história das ciências – para facilitar as ações multi e interdisciplinares.

O crescimento institucional da UFRPE convergiu com a abertura de novos cursos de licenciatura, tanto na Sede quanto nas Unidades Acadêmicas implantadas no interior do Estado, nas cidades de Garanhuns e Serra Talhada. A primeira expansão do PIBID-UFRPE ocorreu com a aprovação do novo projeto no Edital 02/2009, conforme publicado no DOU de 28 de dezembro de 2009. Além dos

subprojetos das licenciaturas contempladas no primeiro edital, houve a inclusão de outros cursos: da Sede (*Campus Dois Irmãos*) – licenciatura em Letras e em Pedagogia; da Unidade Acadêmica de Garanhuns – licenciatura em Pedagogia e em Letras; e da Unidade Acadêmica de Serra Talhada – licenciatura em Química e em Letras, adquirindo a característica multicampi, com uma atuação em diferentes regiões geográficas do estado. Uma nova expansão, em 2011, incluiu a Licenciatura de Educação Física (*Campus Dois Irmãos*); com isso, o PIBID-UFRPE passou a contemplar as 14 licenciaturas presenciais oferecidas pela Universidade. O Quadro 3 mostra a expansão do PIBID-UFRPE a partir dos dados disponíveis nos editais internos da Pró-reitoria de Ensino de Graduação para seleção para preenchimento de vagas do PIBID/UFRPE.

Quadro 3 – Editais Internos para seleção de bolsistas ID e SUPERVISORES do PIBID/UFRPE

Ano edital UFRPE	Referência	Áreas Sede	Áreas UAG	Áreas UAST	ID	S	Escolas Sede	Escolas Garanhuns	Escolas Serra Talhada
2009	01/09 PREG	07	X	X	46	12	02	X	X
2010	Complementar	09	02	02	174	26	05	04	04
2011	03-PREG	10	02	02	251	30	08	05	04
2012	16/2012 Fluxo Contínuo ¹⁰	10	02	02	315	61	14	09	05
2013	^{*11}	10	02	02	315	61	14	09	05
2014	6/2014 Fluxo contínuo	10	02	02	335	65	12	09	06
2015	^{*12}	10	02	02	335	65	09	09	06

Fonte: Editais Internos de seleção para o PIBID/UFRPE (Pró-reitoria de Ensino de Graduação UFRPE).

¹⁰ Nesses anos (2013 e 2015), o processo de seleção interna seguiu o edital de fluxo contínuo do ano anterior.

¹¹ Nesses anos (2013 e 2015), o processo de seleção interna seguiu o edital de fluxo contínuo do ano anterior.

¹² Nesses anos (2013 e 2015), o processo de seleção interna seguiu o edital de fluxo contínuo do ano anterior.

A expansão do PIBID-UFRPE vem acompanhando a expansão das licenciaturas nessa universidade, bem como a expansão do Programa no país. Com o aumento dos subprojetos e da quantidade de bolsistas, de iniciação à docência e coordenação de área, de coordenadores de gestão para assuntos educacionais e de supervisores, com o crescimento das Escolas Parceiras do Programa, cresce o desafio da administração do Programa na universidade. Com o edital 61/2013, o PIBID-UFRPE atingiu o quantitativo atual de 426 bolsistas. O Quadro 4 mostra o quantitativo de Escolas Parceiras e de bolsistas ao longo dos anos de 2009 a 2015.

Quadro 4 – Total de Bolsistas PIBID e de Escolas Parceiras por edital interno

Ano Edital Interno UFRPE	ID	S	CA**	CI**	CGPE**	ESCOLAS
2009	46	12	07	01	X	02
2010	174	26	13	01	X	13
2011	251	30	14	01	01	17
2012	315	61	14	01	02	28
2013¹³	315	61	14	01	02	28
2014	335	65	22	01	03	27
2015¹⁴	335	65	22	01	03	24

Fonte: Editais Internos de seleção para o PIBID/UFRPE (Pró-reitoria de Ensino de Graduação UFRPE).

Com o crescimento do Programa na universidade, um dos principais desafios do grupo de coordenadores vem sendo institucionalizar o PIBID/UFRPE. Nesse sentido, e atendendo ao que foi

13 Nesses anos (2013 e 2015), o processo de seleção interna seguiu o edital de fluxo contínuo do ano anterior.

14 No Edital Interno de Seleção para o PIBID/UFRPE não consta o número de bolsas para coordenador institucional, coordenadores de área e coordenadores de gestão de processos educacionais. Essas informações constam nos Projetos Institucionais do PIBID/UFRPE.

estabelecido no Regulamento do PIBID/CAPES, publicado na portaria Nº096, de 18 de Julho de 2013, o grupo colegiado de coordenadores criou o Regimento Interno do PIBID/UFRPE, aprovado em Resolução 163/2014 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade Federal Rural de Pernambuco – que reconhece e aprova o Regimento Interno do PIBID/UFRPE. O Edital 6/2014 de seleção de bolsistas já atende às normas estabelecidas no Regimento Interno do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFRPE. Outra resolução, 236/2014 CEPE, reconhece e aprova o Projeto Institucional do PIBID/UFRPE, bem como as portarias Nº 1 e 2 da PREG/UFRPE designam os coordenadores de área e gestão que formam o grupo colegiado do PIBID/UFRPE, e os membros da Comissão de Acompanhamento do PIBID/UFRPE, respectivamente.

Institucionalização da gestão democrática do PIBID/UFRPE a partir da coordenação colegiada

O projeto institucional **PIBID/UFRPE** nasceu e se mantém estruturado na perspectiva interdisciplinar, tendo como eixo articulador o tema “Ciência e Contexto: letramento científico na Educação Básica”. Essa opção se vinculou ao desafio permanente de superar os trabalhos individuais e isolados dos subprojetos pelo estabelecimento de ações integradas tanto na universidade quanto nas escolas envolvidas. As múltiplas ações do Programa envolvem: i) o acompanhamento pedagógico e científico da formação inicial e continuada de professores; ii) o desenvolvimento de atividades de ensino de caráter disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar; iii) o uso dos diferentes espaços, escolares e extraescolares; iv) o planejamento de atividades formativas dos bolsistas – licenciandos, professores da Educação Básica e professores das licenciaturas, que atuam como coordenadores; e v) a produção de reflexões teóricas sobre a prática desenvolvida na realidade escolar, interpretando suas contradições e refletindo sobre as formas de organização do trabalho docente. A tarefa de planejar, coordenar, acompanhar e

avaliar essa multiplicidade de ações do Programa é delegada a um grupo gestor institucional, que procura desenvolver uma gestão democrática e participativa.

Uma gestão colegiada se configura como um modelo de descentralização da organização, proporcionando menos hierarquia e mais poder de decisão aos seus membros. Esses membros atuam com responsabilidade compartilhada e equilíbrio de poder dinâmico, construído no próprio processo de decisão. Nesse tipo de gestão, os setores são modulares e independentes, porém com interdependência garantida por um mínimo de valores, absolutamente compartilhados, e por um sistema de comunicação intensiva. As propostas têm intenção de descentralizar o poder e a autoridade, visando à elaboração de estratégias compartilhadas de planejamento, execução, acompanhamento e resolução de problemas, com o uso de sistemas de informação mais simples e diretos.

A gestão colegiada tem sido constantemente buscada dentro do PIBID/UFRPE. Historicamente, o Programa tem sido gerido na Universidade por coletivos de professores vinculados aos diferentes cursos de licenciatura da UFRPE. Tal opção ocorre desde a concepção do primeiro edital interno de seleção de subprojetos para a elaboração do primeiro projeto institucional. Com a aprovação desse projeto, o exercício de gestão democrática e participativa passou a ser desenvolvido por um grupo gestor formado pelos coordenadores-bolsistas, instituídos pela CAPES: coordenador(a) institucional, coordenadores (as) da área de gestão de processos educacionais e coordenadores (as) de área.

Nas ideias de Paulo Freire (1967, 1970), há importantes contribuições sobre uma concepção emancipadora de educação, atribuindo-lhe um viés democrático e participativo, incluindo os processos de gestão. Apesar das propostas freirianas e de outras experiências prévias ocorridas em sistemas de ensino estaduais e municipais, algumas delas amparadas por instrumentos legais locais, apenas na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDBEN-Lei nº 9.394, de 1996) a gestão democrática se incorporou como um princípio legal do ensino público.

A LDBEN/96 institucionalizou, no âmbito federal, os princípios para uma gestão democrática e participativa: a descentralização, a participação e a transparência (TORRES, 2014). A descentralização corresponde ao poder compartilhado com os diferentes segmentos que compõem o grupo. A participação deve ser estimulada e alcançada via a adoção de instrumentos que garantam o engajamento de todos os envolvidos no processo. Por sua vez, a transparência remete a execução de estratégias que facilitem o acesso à informação, por meio de canais de comunicação, e que deem voz a todos os segmentos do processo. Essas características são esperadas nas gestões públicas, que podem ter diferentes modelos, como o modelo de gestão colegiada ou compartilhada.

O percurso do PIBID na UFRPE tem sido pautado pela construção de uma gestão democrática e participativa, seguindo os princípios da descentralização, participação e transparência para a gestão educacional, conforme orientação da LDBEN – Lei nº 9.394. Ao longo do desenvolvimento do Programa na Instituição, verifica-se no âmbito do grupo gestor o incremento na disposição para o diálogo e nas tomadas das decisões, efetuadas com base no diálogo e no respeito ao outro, visando à construção de coletivos. Tais posicionamentos auxiliam a dar um tratamento diferenciado à estratificação proporcionada pela hierarquia de cargos do PIBID, pois a cada uma dessas coordenações são regimentalmente atribuídas funções específicas pela CAPES.

A dinâmica de atuação do grupo gestor envolve um conjunto de estratégias para contemplar a execução dos recursos financeiros e das práticas dos subprojetos, segundo as atividades propostas no Plano de Trabalho Aprovado pela CAPES (PTA). As reuniões periódicas (mensais) e os encontros extraordinários se efetivam como oportunidades de planejamento e avaliação administrativo-financeira e de formação didático-pedagógica.

A diversidade de tarefas e a exigência de dedicação para o cumprimento dos objetivos do projeto institucional e para a estruturação administrativa do Programa têm exigido bastante empenho e dedicação do grupo gestor. No entanto, em meio a tantas

ações realizadas ao longo dos anos, o processo de institucionalização do Programa na estrutura organizativa da Universidade ficou pendente. Para suprir e enfrentar tal lacuna de formalização, foram empreendidos esforços para a criação de documentos que situassem o PIBID no organograma da UFRPE e que proporcionassem diretrizes para integrar a proposta da CAPES ao contexto local. Algumas das principais medidas tomadas nessa direção estão descritas a seguir.

A proposta para a formalização da coordenação de gestão colegiada

A Coordenação de Gestão Colegiada é o resultado de uma estratégia de gestão democrática, operacionalizando o exercício do poder do PIBID/UFRPE por meio de deliberação plural. Essa instância é composta pelo(a) coordenador(a) institucional, pelos(as) coordenadores(as) da área de gestão de processos educacionais e pelos(as) coordenadores(as) dos subprojetos.

Considerando as atribuições e as responsabilidades hierárquicas normatizadas pela CAPES, a Coordenação de Gestão Colegiada tem por objetivo principal o exercício do poder e a tomada de decisão por um coletivo, tornando-se responsável pela administração e pela coordenação dos recursos e das ações propostas no projeto institucional e no plano de trabalho aprovado pela CAPES. Do ponto de vista operacional, no coletivo, todos seus membros possuem o mesmo grau decisório, quanto às funções de planejamento, deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora, conforme caracterizado a seguir:

Função de planejamento – Corresponde à preparação de instrumentos de organização e sustentáculos do projeto institucional, na Universidade e nas escolas parceiras do Programa.

Função deliberativa – Trata da competência para deliberar e decidir em instância final sobre determinadas questões, especialmente as de natureza pedagógico-organizacional.

Função consultiva - Relaciona-se ao caráter de assessoramento, que é exercido por meio de posicionamentos e pareceres, para responder e prestar esclarecimentos a consultas da comunidade do PIBID e extraprograma, interpretando as recomendações da CAPES, o Regimento do PIBID/ UFRPE e/ou propondo ações para as problemáticas identificadas.

Função fiscal – Envolve a competência para analisar e acompanhar o uso e a aplicação de recursos financeiros adquiridos e utilizados no Programa, fiscalizando o cumprimento de normas e a legalidade ou legitimidade de ações de planejamento, utilização e prestação de contas, aprovando-as ou determinando providências para sua alteração.

Função mobilizadora – Volta-se à ação efetiva e contínua de mediação entre os parceiros envolvidos no Programa e a sociedade, estimulando estratégias de participação e de efetivação do compromisso de todos com a promoção das atividades propostas no projeto institucional.

Os membros da Coordenação de Gestão Colegiada devem partilhar o processo de tomada de decisão, quanto à diversidade de demandas, percepções, expectativas e interesses das múltiplas atividades do Programa. Para tanto, devem garantir o fomento e manutenção constante de práticas comunicativas para o acesso a informações fidedignas, provendo o diálogo e a interação entre os coordenadores, os supervisores, os bolsistas de ID, os cursos de licenciatura e a comunidade escolar.

A partir desse entendimento de Coordenação de Gestão Colegiada, o PIBID/UFRPE desenvolve ações de gestão para dar vencimento às demandas e atingir aos objetivos propostos pelo Programa. Respeitando as características das atribuições normativas dos coordenadores, as decisões são tomadas em conjunto. Nesse modelo as decisões não são centralizadas e as propostas de planejamento e de execução de recursos e de atividades são discutidas e avaliadas pelo coletivo. Por meio de uma postura dialógica e

participativa, esse tipo de vivência tem resultado em crescimento, ao mesmo tempo, individual e do grupo.

A opção por uma Coordenação de Gestão Colegiada também remete a um modelo de gestão em permanente construção. Essa estruturação contínua tem se adaptado aos diferentes contextos vivenciados em cada edital, ressignificando-os e abrindo espaço para tomadas de decisões coletivas e criativas. Porém, por ser um modelo que é fruto e influenciado pela ação humana, ele também está vinculado a tensões.

A busca pela articulação entre os componentes da Coordenação Colegiada nem sempre se dá de forma tranquila, pois os coordenadores são seres políticos, dotados de vontade própria, nem sempre compatíveis, e vinculados a relações de poder. No entanto, as mediações dos conflitos que emergem dessas relações tornam-se menos árduas pela adoção de uma postura de relação dialógica coletiva, que aumenta o engajamento, a corresponsabilidade e a autonomia individual e coletiva na busca pelo alcance dos objetivos do Programa. Assim, esse modelo de gestão no PIBID/UFRPE tem se caracterizado pela mediação e coordenação do esforço de todos coordenadores.

O papel da coordenação de gestão de processos educacionais

A divisão de papéis na coordenação de área de gestão de processos educacionais se tratou de mais uma sinalização no sentido do fortalecimento de uma gestão colegiada. Apropriando-se e indo além das atribuições dos coordenadores-bolsistas dessa área, dispostos na Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013, decidiu-se atribuir três tipos de especificações principais para cada coordenação, sendo elas: financeira, administrativa e pedagógica.

Essa setorialização para a coordenação de área de gestão de processos educacionais desloca-se de uma mera formalização para implantar uma burocracia pública tecnicista e autorreferenciada, como meio para realizar as tarefas requeridas pelo Programa. Pelo

contrário, esse procedimento buscou estabelecer uma coerência interna do aparato da Coordenação de Gestão Colegiada, para que, dialeticamente, essa especificação resulte em uma unidade na diversidade para organizar as ações e contribuir com medidas para que os demais coordenadores e bolsistas participem e atuem nas decisões, sentindo-se comprometidos com o Programa.

As 3 (três) coordenações de área de gestão de processos educacionais implementaram diferentes ações em prol da consecução de metas coletivas do Programa. Para tanto foram estabelecidos diferentes mecanismos para lidar com a dimensão participativa e plural da Coordenação de Gestão Colegiada, desenvolvendo e aperfeiçoando meios de interlocução e de administração para atividades e recursos. Nos próximos tópicos, são descritas algumas das experiências tomadas nessa direção.

A gestão democrática dos recursos financeiros do PIBID

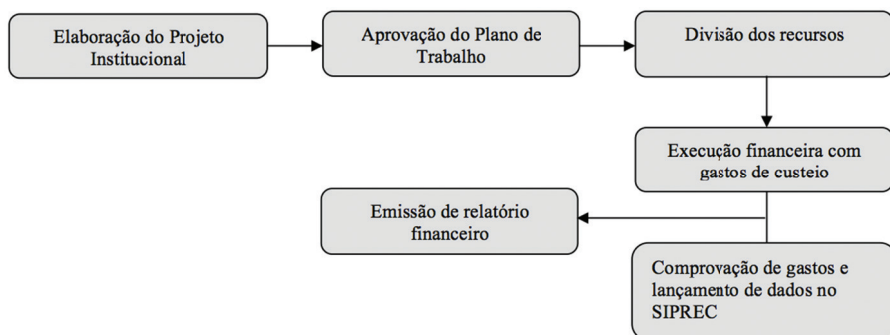
Na Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013, encontram-se estabelecidos os critérios, para o financiamento do PIBID pela CAPES. Esse órgão de fomento concede recursos financeiros para a execução dos projetos aprovados nas chamadas públicas do Programa. Os tipos de apoio concedidos e os valores para cada categoria econômica (custeio ou capital) são estabelecidos em edital e o repasse é condicionado à disponibilidade orçamentária, de acordo com a legislação vigente e com a regulamentação da CAPES.

Os recursos financeiros destinam-se, exclusivamente, ao pagamento de despesas aprovadas pela área técnica do programa e devem estar ligados diretamente aos resultados pretendidos no projeto e às atividades que envolvem sua execução. Os itens financiáveis e a forma de execução das despesas são regulamentados por meio do “Manual de Orientações para Execução de Despesas”.

Os itens financiáveis dos recursos de custeio são: I – material de consumo, II – outros serviços de terceiros – pessoa física; III – outros serviços de terceiros – pessoa jurídica; IV – diárias,

que cobrem despesas com hospedagem, alimentação e locomoção urbana; e V – passagens e despesas com locomoção.

Fluxograma 1 – A sequência do ciclo orçamentário do PIBID/UFRPE 1.



Fonte: Sequência do ciclo orçamentário do PIBID/UFRPE

Na elaboração do orçamento dos projetos institucionais, a gestão examinava as necessidades dos subprojetos e previa as e despesas para que se pudessem atingir os objetivos previstos. Depois de aprovado o Plano de Trabalho pela CAPES, os recursos são divididos em uma proposta participativa e a execução financeira é realizada, com gastos de custeio para atender às atividades do projeto. A comprovação dos gastos é lançada no Sistema de Prestação de Contas da CAPES – SIPREC, um sistema *online*.

No Plano de Trabalho Aprovado pela CAPES (PTA) e fornecido à Universidade, constavam o total de recursos de custeio aprovado pela CAPES, em uma projeção para liberação dos valores em duas etapas (repasso inicial e repasse final). A distribuição dos recursos era resumida de acordo com: i) os planos de aplicação por elementos de despesa (correspondentes aos itens financiáveis dos recursos de custeio: material de consumo, serviços de terceiros – pessoa física e pessoa jurídica, diárias e passagens) e ii) os valores projetados pelas etapas cadastradas no PTA (por exemplo, no Edital Nº 61/2013 essas etapas foram: Organização e Preparação; Formação da Equipe/Planejamento; Execução de Atividades Formativas

e Didático-Pedagógicas nas Escolas; Atividades Formativas e Didático-Pedagógicas em Campo; Acompanhamento do projeto; Socialização dos resultados).

Em seguida, era apresentado um detalhamento dos elementos de despesa por cada atividade prevista para cada uma das etapas do projeto. Desse modo, o PTA traz uma visão macro, plural, para a execução financeira do projeto, deixando a cargo da instituição a elaboração e o controle da distribuição dos recursos para cada subprojeto. Considerando as especificidades de cada uma das áreas de gestão de processos educacionais, a tarefa de projetar um modelo de distribuição desses recursos ficou sob a responsabilidade da área financeira.

O PTA foi socializado em reunião de coordenação colegiada, via sistema de comunicação interna da coordenação (Dropbox®). A partir dessa publicação foi elaborada uma proposta de execução financeira para a distribuição dos recursos. Inicialmente, elaborou-se uma proposta de parcelamento dos recursos projetados para os repasses da CAPES, considerando elementos de despesa, atividades e etapas. A partir dessa projeção, coletivamente, remanejaram-se recursos entre as duas parcelas previstas, mantendo-se os valores aprovados no PTA por elementos de despesa. Depois, por sugestão do coletivo, desenvolveu-se uma proposta de distribuição de recursos do 1º repasse da CAPES para aquisição de material de expediente e de serviços com cópia e impressões, que considerasse a variação na quantidade de bolsistas de ID. Com isso, cada área foi contemplada com R\$ 100,00 (cem reais) por bolsista e a coordenação institucional com os valores restantes para a aquisição de materiais e contratação de serviços dessa natureza.

As especificidades de cada subprojeto também foram consideradas quando na distribuição de recursos para viabilizar atividades próprias de cada área, realizadas individualmente ou em conjunto com outra área. Nesse caso foi efetuada uma proposta de distribuição de recursos do 1º repasse da CAPES para aquisição de outros materiais de consumo e de serviços com pessoa física. Por fim, a coordenação institucional ficou com os recursos destinados a

custear outras despesas do projeto institucional: camisas, diárias, página do programa e hospedagem de bolsistas de ID no Simpósio de Iniciação à Docência.

A proposta de distribuição considerou o conjunto de atividades da coordenação institucional, as comuns a todos os subprojetos e as específicas a cada um deles. Todas as propostas foram lançadas na forma de tabelas, distribuídas em coordenação colegiada e disponibilizada no sistema de comunicação interna. Discussões sobre as mesmas também foram itens de pautas de reuniões de coordenação colegiada. A aprovação das mesmas ocorreu por unanimidade entre os presentes nas reuniões administrativo-pedagógicas.

A distribuição de recursos muitas vezes gera conflitos, tendo em vista que os recursos são finitos e escassos. Estabelecer prioridades na sua alocação pode expor diferenças de interesses e gerar tensões. Porém, uma das formas de estimular a cooperação sobre esse processo está na participação decisória e na transparência sobre os gastos e os compromissos do Projeto, trazendo visibilidade para esses atos, em conjunto, evitando os casuísmos e os improvisos.

A área financeira da coordenação de gestão de processos educacionais procurou assessorar a coordenação institucional no estabelecimento dos parâmetros necessários à alocação dos recursos no orçamento do PIBID/UFRPE, de forma a garantir a realização das atividades contempladas no PTA. Ela também procurou compatibilizar e socializar as diretrizes do **“Manual de Orientações para Execução de Despesas”** à estimativa das disponibilidades financeiras para o exercício do projeto, considerando a política de aplicação da CAPES, com base na receita emitida e nas despesas autorizadas, reforçando a ligação entre o planejamento e a execução do gasto público.

A transparência das ações pôde ser garantida pela participação da Coordenação de Gestão Colegiada nas etapas de planejamento e execução dos gastos e pela emissão de relatórios de execução orçamentária. Como propostas para futuras ações na democratização da proposta orçamentária do Programa, pretende-se contribuir para o desenho institucional por meio do uso de mecanismos para

acesso público e ampla divulgação das informações lançadas no SIPREC, assim como das ações de planejamento, partilha e participação da Coordenação Colegiada nesse processo decisório.

Estabelecendo estratégias para acompanhamento coletivo das ações do programa

Coordenar um programa institucional de bolsas da magnitude do PIBID/UFRPE – atualmente o maior programa de bolsas da Universidade Federal Rural de Pernambuco – é um grande desafio para qualquer grupo de professores; especialmente quando não se tem a formação em gestão ou a experiência administrativa adequada a empreitada. Por outro lado, é também grande a determinação e o compromisso de toda a equipe PIBID com um ensino público de qualidade e a melhoria da formação docente. E tem sido assim desde a gênese do projeto institucional.

A complexidade das relações que se estabelecem, entre os principais atores envolvidos e a dinâmica peculiar das escolas parceiras (além da conjuntura educacional já mencionada), faz deste programa um ambiente rico para formação profissional, mas com grandes dificuldades a serem enfrentadas e superadas. Aliado a tudo isso, o rápido crescimento do PIBID/UFRPE nos últimos anos, colocam à prova os mecanismos de gerenciamento utilizados e demandam a busca por mais praticidade e eficiência.

A experiência adquirida pela gestão nos últimos editais, não apenas na coordenação geral, mas também nas coordenações das áreas dos subprojetos, tem permitido repensar e aprimorar os dispositivos de acompanhamento das ações do projeto em toda sua pluralidade. Não pretendemos discutir a forma ideal de conduzir ou administrar um programa com essa dimensão; talvez a busca por essa resposta seja um dos objetivos a serem perseguidos, capaz de estimular metodologias inovadoras e avaliações contínuas. Contudo, descreveremos como algumas das práticas instituídas têm se desenvolvido, a fim de: a) viabilizar um melhor mapeamento

de nossa atuação; b) facilitar a comunicação entre os membros executores; c) e favorecer a avaliação dos resultados.

- **Acompanhamento e registro das atividades**

É inegável a importância de se estabelecer estratégias de registro e acompanhamento das atividades do PIBID. Entendemos que esse processo, em absoluto, está associado a circunstâncias meramente burocráticas, mas fazem parte de um conjunto de ações de caráter formativo e pedagógico, além de fornecer subsídios para a avaliação do programa e reflexão das práticas adotadas. Já nos primeiros anos de funcionamento, alguns procedimentos foram implementados com esta finalidade.

As escolas parceiras adotavam (exclusivamente) um “livro de presença” – caderno para registro das atividades realizadas e presença dos licenciandos – sob responsabilidade dos professores supervisores. Os bolsistas de Iniciação à Docência, por sua vez, faziam o registro das atividades na concebida “folha de atividades” que deveria ser assinada pelos supervisores a cada atividade realizada. Estas folhas de atividades eram entregues mensalmente aos respectivos coordenadores das áreas e repassadas à coordenação institucional para o devido controle. Com o aumento do número de licenciandos envolvidos e escolas participantes, essa metodologia se mostrou, isoladamente, pouco eficiente. O grande volume de dados recebidos e as dificuldades operacionais inviabilizavam o acompanhamento e análise do material a curto e médio prazo.

A partir de 2012, foram pensados e introduzidos novos recursos de informação, gerenciamento e armazenamento de dados, presentes de forma gratuita e acessível na internet. As aplicações dessas ferramentas transcendem as necessidades administrativas e tornam-se um importante veículo para a formação profissional de todos os indivíduos envolvidos no projeto, dando início a uma série de ações e políticas de formação e conscientização para o uso de novas tecnologias.

Um dos instrumentos de registro e acompanhamento das atividades dos licenciandos nas escolas é constituído de um formulário eletrônico do *Google Drive*.

Trata-se de um recurso útil e bastante utilizado para realização de pesquisas, testes com estudantes, enquetes, planejamento de eventos ou armazenamento de informações de forma simples. Cada escola dispõe de um formulário específico com os nomes dos bolsistas e questões relevantes sobre as práticas realizadas (substituindo a “folha de atividades”). Os professores supervisores são orientados a preencher os campos solicitados no formulário para cada atividade realizada pelos estudantes bolsistas, individualmente, e enviar a resposta em até vinte e quatro horas após a sua realização.

Imagem 1 – Página Publicada do Formulário de Acompanhamento das Atividades dos Supervisores nas Escolas Parceiras

Controle de Atividades do PIBID - Escola Dom Bosco

Formulário de acompanhamento das atividades dos bolsistas ID na escola. Os Supervisores que acompanharam as atividades deverão preencher este formulário diariamente, em um prazo de no máximo 24 horas após a realização da atividade do bolsista.

*Objetivo

DIA DA ATIVIDADE *
Informe a data em que a atividade foi realizada.

Mês : Dia : 2015 :

SUPERVISOR *
Nome do supervisor que acompanhou o bolsista na atividade a ser descrita, não necessariamente o supervisor responsável pela área do bolsista.

☐ Anna Maria Dornelles Camara Barbosa
☐ Aurino Bocerra Ferreira
☐ Osvaldo Jose Baude Lins
☐ Valfrido de Araújo Silva
☐ Outro:

Continuar »

0% concluído

Powered by Google Forms

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.
Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais

Fonte: PIBID/UFRPE

As respostas dos formulários são armazenadas em uma planilha do Google Drive dotada dos meios necessários para um possível

tratamento estatístico. Um resumo das informações enviadas é disponibilizado automaticamente em forma de gráficos e dados percentuais. A plataforma permite que a planilha seja publicada como uma página da internet – amplamente divulgada entre todos os coordenadores – possibilitando um acompanhamento simples e imediato de todas as atividades realizadas pelos bolsistas de iniciação à docência.

Imagem 2 – Resumo publicado dos Indicadores das Atividades realizadas nas Escolas Parceiras

INDICADOR DE ATIVIDADES

OBJETIVO



1. Confeccionar recurso didático para História	36	12,5%
2. Criar blogs para facilitar a comunicação entre alunos e professores das escolas	0	0%
3. Criar perfil em redes sociais	2	0,7%
4. Desenvolver e produção de textos escritos	8	2,8%
5. Desenvolver Jogos para auxílio no processo ensino-aprendizagem de História	0	0%
6. Discutir textos teóricos voltados à temática central do subprojeto da História	6	2,1%
7. Elaborar e realizar sequência didática para o ensino de História	60	17,4%
8. Elaborar materiais didáticos disciplinares e interdisciplinares, inspirados nas demandas e necessidades da comunidade escolar,	27	9,4%
9. Elaborar Nota para o jornal da escola	0	0%
10. Estimular e preparar os alunos a participarem de olimpíadas de História	0	0%
11. Identificar e propor formas de utilização da biblioteca e dos recursos de ensino disponíveis.	2	0,7%
12. Identificar e propor formas de utilização da sala de informática e dos recursos de ensino disponíveis.	0	0%
13. Identificar e propor formas de utilização do laboratório de ciências e dos recursos de ensino disponíveis.	0	0%
14. Observar prática docente do ensino de História	26	9%
15. Participar de encontros de formação inicial e continuada e de avaliação dos resultados obtidos pelo programa.	11	3,8%
16. Participar de evento com apresentação de trabalho	22	7,6%
17. Participar de Reuniões de planejamento e/ou acompanhamento promovido pelo coordenador da área, professor orientador ou supervisor da escola.	31	10,8%
18. Produzir e apresentar artigos técnicos-científicos	2	0,7%
19. Produzir sites para ampliar os recursos pedagógicos de ensino-aprendizagem	1	0,3%
20. Produzir uma peça teatral	1	0,3%
21. Promover e participar de Feiras do Conhecimento integrando o conjunto da comunidade escolar;	6	2,1%
22. Realizar aulas práticas no laboratório de História	1	0,3%
23. Realizar diagnóstico da escola	5	1,7%
24. Realizar diagnóstico da turma	0	0%
25. Realizar Monitoria nas Aulas de História	24	8,3%
26. Realizar oficinas com as temáticas relativas à História	26	9%
27. Utilizar jogos como recurso didático para motivar as aulas e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de História	1	0,3%

Fonte: PIBID/UFRPE

Outro recurso estabelecido em nosso cotidiano é o *Dropbox* – Serviço de armazenamento remoto que permite a formação de uma rede de compartilhamento de arquivos entre os membros da equipe. A coordenação colegiada trabalha com pastas compartilhadas para dar mais agilidade aos encaminhamentos administrativos e ter os documentos internos armazenados com segurança.

As redes de compartilhamento ocorrem também nas áreas dos subprojetos. Os estudantes armazenam todo o material de planejamento de atividades, plano de aulas, artigos, entre outros, numa pasta do Dropbox compartilhada e criada pelo coordenador de área. Isso permite o monitoramento em tempo real do planejamento e facilita orientação das atividades dos bolsistas, além de evitar perda dos arquivos por problemas técnicos ou danos em computadores pessoais. Ademais, este serviço possibilita a criação um link para cada arquivo, que pode ser usado por qualquer usuário da rede para download. É desta forma que orientamos todos os licenciandos participantes a divulgarem seus produtos e utilizamos esses links para anexar parte das produções do PIBID/UFRPE nos relatórios parciais de finais de atividades encaminhados à CAPES.

- **Relatórios de atividades**

A elaboração dos relatórios do PIBID/UFRPE tem recebido atenção especial pela importância na análise dos resultados e avaliação do programa. Trabalhamos com relatórios Parcial (julho) e Final (dezembro) das áreas para um posterior tratamento das informações e execução do relatório institucional. Para confecção dos mesmos são desenvolvidos formulários do Google Drive para cada subprojeto e escola parceira, estruturados de maneira conveniente para sistematizar as informações. Indicadores gerais alinhados aos objetivos do projeto institucional são elencados no formulário e as respostas evidenciam aqueles que são preponderantes e também revelam os aspectos mais frágeis da nossa atuação.

Imagem 3 – Página Publicada dos Formulários de Acompanhamento dos ID's (Relatórios de Acompanhamento Bimestral)

Relatórios 2014 - Aprese... RELATÓRIO QUANTITATIVO...
https://docs.google.com/forms/d/1jxuqB6K1zg1uJ5E3qyCr2e1uZWY8oXROQu5rE/formResponse

RELATÓRIO QUANTITATIVO PIBID/UFRPE - "ÁREA DO SUBPROJETO" - 2014

***Obrigatório**

INDICADOR DE ATIVIDADES

DESCRIÇÃO SUCINTA DA ATIVIDADE *

A descrição deve ser um texto que reflita os seguintes questionamentos: • Que tipo de atividade foi realizada: Projeto, etapa de um projeto, oficina, intervenção didática, monitoria, etc. • Com quem foi realizado: Turmas de alunos participante, bolsistas do PIBID envolvidos, professores, etc. • Quando foi realizado: Inserir início e período de realização. • Como foi realizado: Descrever sucintamente.

RESULTADOS ALCANÇADOS *

Demonstrar a relação entre a atividade desenvolvida e os resultados alcançados. É importante explicitar, com clareza, de modo a exibir o cumprimento do objeto a que se destina o programa. Os resultados devem apontar para a formação do professor, o trabalho coletivo desenvolvido, as aprendizagens possíveis, a apresentação de trabalho em eventos, a manipulação de instrumentos para a docência e a investigação educacional, a produção de conhecimentos e saberes sobre a docência e a escola, dentre outros.

« Voltar Continuar »

31% concluído

Fonte: PIBID/UFRPE

A produção dos estudantes, quando o formato permite, é anexada aos relatórios através do link gerado diretamente da pasta Dropbox. Uma página com as respostas de cada área é publicada e as informações são socializadas entre alunos bolsistas e coordenadores. Esse mecanismo se revela um forte aliado na análise dos impactos e reflexão de nossas ações e práticas pedagógicas. E vem nos ajudando no estabelecimento de uma cultura de documentação de todas as atividades desenvolvidas.

Imagem 4 – Página publicada da planilha de respostas do Relatório de Área.

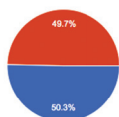
CLASSIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO (1)	TIPO DO PRODUTO (1)	DESCRIÇÃO DO PRODUTO GERADO (1)	ANEXOS (1)	DESEJA INSERIR OUTRO PRODUTO?	CLASSIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO (2)
14	Produções Didático-Pedagógicas	diagnose escolar	a diagnose tratou o espaço escolar como um todo a partir do perfil socioeconômico dos alunos na perspectiva de subsidiar o plano de aula, e deu através da Análise e das condições de ensino da escola como: infraestrutura, material didático utilizado, biblioteca uma melhor compreensão da rotina escolar.	https://www.dropbox.com/sh/v01trhf5qixpt/AAcuPISiSHis	NÃO
15	Produções Didático-Pedagógicas	plano de atividades	plano de atividade elaborado para ajudar o 5º ano do ensino fundamental para contribuir para a formação integral dos estudantes com ações de promoção e atenção à saúde, envolvendo especificidades da turma, em relação a dificuldades no ensino aprendizagem no ensino de ciências.	https://www.dropbox.com/s/1c9810ad2kai43/PLANO%20	NÃO
16					
17	Produções Didático-Pedagógicas	cartazes	cartaz produzido para demonstrar os vários tipos de biomas existentes e sua importância para a saúde como um todo.	https://www.dropbox.com/s/731fe49a65db/SAM_3794_	SIM

Fonte: PIBID/UFRPE

Imagem 5 – Resumo automático dos relatórios de uma das áreas do subprojeto PIBID/UFRPE

PRODUÇÃO EDUCACIONAL GERADA

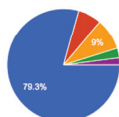
HOUE PRODUTO RELATIVO A ESSA ATIVIDADE?



SIM 145 50.3%
NÃO 143 49.7%

1. DESCRIÇÃO DA PRODUÇÃO EDUCACIONAL GERADA

CLASSIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO (1)



Produções Didático-Pedagógicas 115 79.3%
Produções Bibliográficas 10 6.9%
Produções Artístico-Culturais 13 9%
Produções Desportivas e Lúdicas 4 2.8%
Produções Técnicas, Manutenção de Infraestrutura e Outras 3 2.1%

Fonte: PIBID/UFRPE

- **Meios de divulgação e comunicação**

Durante os anos de 2011 e 2012, a divulgação de relatórios dos licenciandos, suas produções e grande parte de nossa comunicação foram realizadas através de uma plataforma online de rede social personalizada para o nosso programa – Ning. A experiência adquirida com o Ning foi bem sucedida e impulsionou novos passos nessa direção. Entretanto, com a troca da coordenação institucional, perdemos as informações da referida plataforma e constatamos a necessidade de criação de uma página oficial do programa alocada na página oficial da UFRPE online. Dessa forma, as eventuais mudanças de gestão não implicarão em perdas de informações e histórico de nossas atividades, tendo em vista ser um programa institucional.

Atualmente, a coordenação de gestão tem se esforçado para concluir a reformulação da página institucional do PIBID na UFRPE que passou por mudanças recentes de plataforma. Estas ações fazem parte de um plano estratégico para melhorar a comunicação, divulgação de resultados, promover maior integração entre os participantes e, conseqüentemente, contribuir para o acompanhamento e a avaliação da sistemática do projeto em nossa instituição.

Em paralelo, vimos buscando outras possibilidades de comunicação entre os atores do programa. Nesse sentido, procuramos nos apropriar das redes sociais disponíveis. As redes sociais vêm ocupando um espaço cada vez maior no cotidiano da sociedade, sobretudo, da população mais jovem. E o *Facebook* tem posição de destaque. Diante desse cenário, é fundamental trabalhar a utilização desses recursos de forma cuidadosa e consciente.

O PIBID/UFRPE tem se dedicado a promover espaços para divulgação das ações nas escolas, fóruns de discussões acadêmicas, planejamentos, entre outros, através da criação de páginas e grupos no facebook para as áreas, escolas, supervisores e

coordenadores. Grupos de e-mails do *googlegroups* também fazem parte da rotina de comunicação, principalmente entre coordenadores. No entanto, esse mecanismo tem se intensificado e estendido para grupos de Supervisores e Bolsistas de ID, com a mais recente intervenção da CAP, na qual todos os seguimentos atuantes possuem representação.

Considerações finais

Os modos de coordenação e condução de políticas públicas apresentam uma complexidade, que envolve fatores de ordem histórica, social e político-institucional. Essa é situação concreta da gestão de um Programa como o PIBID. Ela envolve o esforço coletivo para o planejamento e para a utilização de estratégias e de recursos para alcançar, da melhor maneira possível, objetivos e metas estabelecidos, por meio de uma gestão colegiada.

A estrutura colegiada tem permitido, coletivamente, a organização, execução, acompanhamento e o controle das ações do Programa, pautando-se numa dialogicidade promotora de um consenso na dinâmica do trabalho coletivo administrativo-pedagógico. A efetivação de uma Coordenação de Gestão Colegiada tem se constituído em uma possibilidade de inovação, introduzindo práticas participativas diferenciadas do padrão de gestão vigente em muitas instituições públicas. Esse modelo tem proporcionado uma dinâmica que supera o insulamento burocrático e o divórcio entre subprojetos do Programa, além de proporcionar possibilidades de criação e recriação de novos padrões, contemplando autonomia e responsabilidade aos gestores envolvidos. Desse modo, coletivamente, os coordenadores se transformam em elaboradores de estruturas, de regras e de tomadas de decisão, situadas em determinados contextos sociais.

Referências Bibliográficas

- OLIVEIRA, D.; VIEIRA, L. **O trabalho na educação básica em Pernambuco**. Recife: GESTRADO/CCS Gráfica e Editora, 2014.
- _____. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: OLIVEIRA, D.; DUARTE, A. **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011.



Os documentos curriculares nacionais e o ensino da história do tempo presente: reflexões sobre as atividades do PIBID-história da UFRPE na Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento LNs

Lucas Victor Silva¹

No contexto de crise da profissão docente, o acontecimento do PIBID no âmbito da formação inicial de professores no Brasil é formidável. O espaço deste artigo é muito pouco para evidenciar a complexidade e a importância que o PIBID tem adquirido ao longo dos últimos anos, sobretudo nas universidades públicas brasileiras. Falamos todos do PIBID com os olhos brilhando, com emoção e com esperança renovada. O que não nos desobriga a continuar lutando também por melhores das condições de trabalho e de carreira docentes, fatores que somados ao aperfeiçoamento da formação de professores onde o PIBID atua, são igualmente importantes para a melhoria da educação básica brasileira.

¹ Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Coordenador da Área de História do PIBID UFRPE (2012 – 2016). Bolsista CAPES/PIBID. Contato: lucasvictor@uol.com.br.

Mesmo assim, o PIBID parece um bálsamo, um fármaco de incrível poder transformador da experiência formativa nas licenciaturas pois possibilita a realização de diversas ações a muito reivindicadas pelos educadores, tais como a:

- Valorização da formação de professores e do magistério;
- Valorização da articulação entre teoria e prática na formação docente;
- Aproximação entre a escola pública e as instituições formadoras;
- Articulação da escola básica como instituição co-formadora de professores;
- Formação continuada permanente;
- Inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação;
- Investimento em oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras e;
- Incentivo à realização de práticas interdisciplinares

A Universidade Federal Rural de Pernambuco atua junto a CAPES na realização do PIBID/UFRPE desde 2007, quando enviamos a primeira proposta da instituição. Em 2008, teve início o trabalho ininterrupto com a iniciação a docência que se estende aos dias atuais. O eixo estruturador da proposta da UFRPE é “Ciência e contexto: o letramento científico na educação básica” que é trabalhado em uma perspectiva interdisciplinar:

Muitas são as dificuldades apontadas pela literatura no que se refere à formação inicial dos professores, uma delas diz respeito à articulação entre as necessidades da atuação no universo escolar e o conjunto de conhecimentos disciplinares (saber específico de cada campo científico) e pedagógicos (o quê e como ensinar). A universidade, em geral, forma professores desatentos

à necessidade de relacionar os saberes acadêmicos com os interesses de aprendizagem dos alunos; forma professores que usam pouco ou de forma inapropriada os recursos didáticos (do quadro negro ao computador); e que mais reproduzem práticas pedagógicas tradicionais do que constroem novas estratégias de ensino em acordo com as demandas educacionais da atualidade. (UFRPE, 2013).

Notemos que a proposta da UFRPE valoriza a contextualização na prática docente. Entende-se que, nesta perspectiva, os componentes curriculares precisam contextualizar os conteúdos articulando-os a realidade e ao cotidiano escolar e, por conseguinte, ao cotidiano discente. Contextualizar também significa investir em abordagens didáticas que destaquem os modos de produção do conhecimento científico.

A área de História justificou sua proposta de iniciação à docência com o diagnóstico da inadequação do ensino de história ao tempo presente. O subprojeto de história registra que “é da sociedade e da escola que brotam intermitentemente os questionamentos da pertinência de continuarmos praticando a história escolar como tradicionalmente fazemos” (UFRPE, 2013). Constatou-se que

De fato, somos parte de uma crise mais geral: a de legitimidade do conhecimento humano em uma sociedade individualista e pragmática. E se a escola está em crise, é nas aulas de história que esta se manifesta com mais pertinência: porque tão poucos alunos gostam de história? (UFRPE, 2013)

Se pensamos rapidamente sobre a demanda renovadora da história escolar ressaltada por absolutamente todos os pesquisadores da área, concordaremos com alguns dos diagnósticos abaixo:

- Ainda ensinamos os mesmos conteúdos praticamente desde o século XIX;

- Somos docentes excessivamente “conteudistas”;
- Do ponto de vista metodológico, ensinamos da mesma forma como ensinávamos desde o século XIX, de maneira cronologicamente linear;
- Partimos sempre da mesma periodização quadripartite eurocêntrica (Histórias Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) faz pelo menos duzentos anos;
- Majoritariamente praticamos a aula expositiva com o apoio apenas do livro didático enquanto os docentes de outras áreas incorporam com mais intensidade jogos didáticos, livros paradidáticos, e outros recursos didáticos mais diversificados;

Não é demais concluir que a reconstrução da legitimidade e da efetividade da história escolar depende também da disposição de professores-historiadores em renovar a formação de professores e em enfrentar os desafios de uma sociedade de acelerada mutação tecnológica. Tal diagnóstico já foi inclusive registrado no final dos anos noventa em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de história (BRASIL, 1997). O subprojeto da área de História da UFRPE caminha no mesmo sentido alertando sobre a necessidade de redirecionamentos na formação de professores de história:

[...] A transformação dos caminhos da história e do seu ensino devem passar inicialmente pelas instituições formadoras através da revalorização das reflexões pedagógicas na formação dos historiadores; do investimento em uma formação teórico-prática em detrimento do excessivo “conteudismo” historiográfico; da aproximação universidade-escola e universidade- instituições culturais e de pesquisa; e da incorporação de novos conhecimentos na formação inicial em tecnologia da informação. Todos estes desafios têm no PIBID um instrumento de suas realizações (UFRPE, 2013).

Como esse intuito inovador foi traduzido em estratégias e práticas de iniciação à docência? Como o PIBID de História se construiu?

Destaco duas propostas registradas do documento da área (UFRPE, 2013):

- Realizar o ensino através de práticas interdisciplinares, realizadas e planejadas por docentes da escola conveniada e bolsistas ID das diversas áreas de conhecimento sobre temas agregadores e amplos o suficiente para permitirem contextualização dos mais diversos saberes como Feira de Ciências, Dia do Meio Ambiente e/ou a produção de dossiês temáticos sobre o contexto escolar e o local que recebe a escola e o PIBID;
- Realizar o ensino utilizando-se de linguagens e recursos alternativos aos já utilizados tradicionalmente como o cinema, o *tablet*, os jogos didáticos, a internet, as histórias em quadrinhos, a música, o museu, o patrimônio, as imagens, a fotografia, o teatro, o *RPG* e documentos históricos, dentre outras possibilidades;
- Realizar a aprendizagem como pesquisa, pois entendemos que o ensino-aprendizagem em história é mais eficiente e libertador quando realizado através de projetos de pesquisa.

Durante a construção do programa, observou-se a necessidade de definir as temáticas interdisciplinares que possibilitassem tanto o ensino por projetos quanto a utilização realmente renovada dos chamados recursos didáticos alternativos. Neste sentido, foi central a reflexão sobre o currículo como um possível eixo que possibilitou oportunidades para a renovação do planejamento escolar nas instituições conveniadas. Aos poucos, a dinâmica de construção do PIBID nas escolas, a rotina de diálogo com a escola – entre supervisores, gestores, docentes, bolsistas IDs, orientadores de projetos e coordenadores de área – possibilitou a definição das atividades, dos projetos, do calendário de realizações.

O PIBID da UFRPE (SEDE) tem conveniadas as escolas estaduais Ministro Jarbas Passarinho, EREM Professor Cândido Duarte, EREM Dom Bosco, Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas, EREM Ginásio Pernambucano, EREM Trajano de Mendonça e Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins.

A observação das mais diversas atividades realizadas ao longo dos anos de 2012, 2013 e 2014 possibilitou refletirmos sobre a pertinência do tempo presente como eixo estruturador das atividades do PIBID. Se existiram atividades que pouco dialogavam com a escola, pois refletiam mais os interesses do bolsista ou de seu orientador, quando o programa conseguiu junto ao planejamento escolar a definição de temáticas do tempo presente houve uma qualificação inegável das ações implementadas.

Ensino de História e tempo presente segundo os documentos curriculares oficiais

No Brasil, a leitura dos documentos curriculares oficiais para o ensino de história evidencia o reconhecimento, desde a década de 1990, da relevância do tempo presente como eixo estruturador do currículo. Pensemos primeiro nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série) divulgados pelo MEC a partir de 1997. Eles apontam uma organização curricular, como sabemos, por eixos temáticos, desdobrados em subtemas.

Os PCNs propõem para os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental a abordagem dos seguintes eixos temáticos: História local e do cotidiano (que é subdividido em “Localidade” e “Comunidades indígenas”) e História das organizações populacionais (que é subdividido em “deslocamentos populacionais”, “organizações e lutas de grupos sociais e étnicos” e “organização histórica e temporal”).

Segundo o documento,

Os conteúdos propostos estão constituídos, assim, a partir da história do cotidiano da criança (o seu tempo e o seu espaço), integrada a um contexto mais amplo, que inclui os contextos históricos.

Os conteúdos foram escolhidos a partir do **tempo presente** no qual existem materialidades e mentalidades que denunciam a presença de outros tempos, outros modos de vida sobreviventes do passado, outros costumes e outras modalidades de organização social, que continuam, de alguma forma, presentes na vida das pessoas e da coletividade (BRASIL, 1997, p. 35, grifos nossos).

Nesta perspectiva, para o documento,

o estudo do meio, como recurso didático, favorece uma participação ativa do aluno na elaboração de conhecimentos, como uma atividade construtiva que depende, ao mesmo tempo, da interpretação, da seleção e das formas de estabelecer relações entre informações (BRASIL, 1997, p. 62).

Nos PCNs referentes aos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 1998, p. 47, grifos nossos), a definição dos conteúdos precisa levar em consideração “as **problemáticas contemporâneas** pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural da localidade onde leciona, de sua própria região, do seu país e do mundo”.

Segundo do documento,

No sentido de contribuir para que os alunos **compreendam a realidade atual em perspectiva histórica**, é significativo o desenvolvimento de atividades nas quais possam **questionar o presente**, identificar questões internas às organizações sociais e suas relações em diferentes esferas da vida em sociedade, **identificar relações entre o presente e o passado**, discernindo semelhanças

e diferenças, permanências e transformações no tempo. (BRASIL, 1998, p. 53-54, grifos nossos).

Do ponto de vista prático, há a proposta de se problematizar o que é chamado de “realidade atual” e de se trabalhar didaticamente e historicamente com um ou mais problemas identificados em espaços próximos e mais distantes.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000, p.28) definem, entre outras coisas, a necessidade de se ensinar/aprender a habilidade de posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.

As Orientações Curriculares Complementares para o Ensino Médio, também chamadas de PCN + (Ensino Médio), indicam a organização do trabalho docente a partir de quatro eixos temáticos para o ensino de História. São eles: Cidadania: diferenças e desigualdade; Cultura e trabalho; Transporte e comunicação no caminho da globalização; Nações e nacionalismos (BRASIL, 2002).

O novo documento curricular sugere a contextualização como eixo para a construção de propostas interdisciplinares em ciências humanas. Aqui, contextualização é entendida como um caminho pedagógico na direção “significação dos temas/assuntos a serem estudados pelos educandos, no âmbito do viver em sociedade amplo e particular dos mesmos”. Nesses textos complementares aos PCNs originais, a noção de contextualização “passa a ser compreendida como a soma de espaços de vivências sociais diretas e indiretas, nas quais os educandos identificam e constroem/reconstroem conhecimentos a partir da mobilização de conceitos, competências e habilidades próprios de uma determinada área e/ou disciplina escolar” (BRASIL, 2002, p.22).

O que significa essa necessidade de construção de um conhecimento escolar contextualizado em história? Significa ensinar a história relacionando-a com o presente. E para quê? Para ensinar o alunado a “posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado”:

Ultrapassar a posição de espectador passivo diante da vida coletiva e da visão fragmentada da realidade social, substituindo as explicações simplificadoras, que reduzem os acontecimentos a sua dimensão imediata, ou aquelas que atribuem os acontecimentos à ação das forças do acaso ou das vontades transcendentais, bem como a excessiva valorização das mudanças tecnológicas desvinculadas dos contextos de sua constituição por uma visão mais integrada, articulada e totalizante. O aluno passa a compreender a vida coletiva e a realidade social como resultantes de um conjunto de relações e elementos integrados e articulados no tempo, passíveis de serem transformados pela ação humana e de serem compreendidos, organizados e estruturados racionalmente (BRASIL, 2002, p. 76).

Notemos que as reflexões dos PCNs+ sugerem a pertinência da construção de um conhecimento histórico escolar desgarrado da lógica da história científica. Entendendo que as disciplinas escolares têm suas próprias lógicas internas (CHERVEL, 1990), é preciso problematizar a realidade do presente discente, para daí definir o currículo. Atentemos às palavras do documento:

Em outras palavras, não é preciso partir da diversidade fenomênica que configura o campo factual da História para constituir um currículo. Pode-se fazer o inverso, isto é, partir da problematização de aspectos da existência social contemporânea que envolvem vários conceitos e daí prosseguir para o campo factual, buscando temas que colaborem com a construção de uma compreensão mais abrangente e com a tomada de posição frente às problemáticas levantadas (BRASIL, 2002, p.78).

Neste sentido, perceberemos a importância da história do tempo presente como referência fundamental para a construção desta contextualização. Mesmo que levemos em consideração o imenso

guarda-chuva, a ampla metáfora “realidade escolar”, “cotidiano escolar”, não há outro saber mais eficaz aos docentes das mais diversas áreas do conhecimento. Pensemos em possíveis temáticas relevantes para o trabalho didático nesta perspectiva contextualizadora e interdisciplinar: história ambiental, meio ambiente, gênero, memória e patrimônio, internet, cybercultura e novos gêneros textuais, cotidiano e história local, cultura e movimentos sociais, Implicações da tecnologia/robótica/softwares no cotidiano, saúde, pluralidade cultural, ética, dentre outras possibilidades.

Continuando nossa reflexão, nossa leitura nos leva às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM - Ciências Humanas). Novamente, percebemos a importância do tempo presente neste novo documento curricular. Uma das funções da história escolar seria o desenvolvimento da habilidade de “posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado”(BRASIL, 2006, p. 84).

Enfim, o mais recente dos documentos curriculares consultados, os Parâmetros do Estado de Pernambuco para o ensino de História (PERNAMBUCO, 2013) também preconizam uma prática docente histórica que ensine os alunos a relacionar passado, presente e futuro e a construir sua consciência histórica. Sugerem que o docente estabeleça “a relação entre o passado e o presente, por meio da percepção de continuidades, transformações, diferenças e semelhanças” (PERNAMBUCO, 2013, p.59).

Este documento avança na definição mais clara do que seriam os conteúdos do “presente” ao propor como expectativas de aprendizagem:

Discutir e posicionar-se em relação à questão do o trabalho infantil na localidade, no tempo presente e, em outras épocas, observando permanências e mudanças e os processos históricos e movimentos sociais que as desencadearam (p.59).

Compreender e analisar os processos históricos que desencadearam a formação e transformação de organizações sociais, projetos e/ou práticas sociais e culturais existentes no tempo presente (p. 61).

Identificar deslocamentos populacionais no estado, no passado e no presente, as migrações regionais e nacionais e compreender as razões dos movimentos para outras regiões do país ou para o exterior e, dessas regiões para Pernambuco (p. 63).

A leitura dos documentos oficiais indica um desejo de centralidade das temáticas do presente em articulação aos objetos do passado nas definições curriculares da história escolar. No entanto, precisamos nos questionar sobre que tempo presente é esse que emerge dos documentos de maneira implícita ou mesmo explícita. Em geral, podemos perceber que cabe ao docente a responsabilidade em recortar os temas da história imediata e articulá-los ao contexto escolar e discente.

Nos documentos oficiais aparecem as expressões “presente”, “contemporaneidade”, “atualidade”, “tempo presente” desarticuladas às reflexões teóricas da “história do tempo presente”. Não se trata aqui de exigir tal articulação, uma vez que, no Brasil, “essa demanda social e historiográfica se firmou de forma mais efetiva recentemente” (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 20). Mas de chamar a atenção para a importância das reflexões teóricas sobre a “história do tempo presente” na formação inicial e continuada de professores com vistas a requalificar a prática docente sobre as temáticas do presente tão destacadas pelos documentos oficiais, uma vez que é inegável “a necessidade de o professor dominar múltiplas linguagens, múltiplos conteúdos que ajudem o aluno a entender processos e desenvolver um senso crítico, e a história do tempo presente é um espaço privilegiado para esse exercício” (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 32).

Neste sentido, falar em história do tempo presente, como colocou em entrevista Henry Rousso (2009), é valorizar a possibilidade da reflexão do docente-historiador sobre:

um tempo que é o seu próprio tempo com testemunhas vivas e com uma memória que pode ser a sua. A partir de uma compreensão sobre uma época que não é simplesmente a compreensão de um passado distante, mas uma compreensão que vem de uma experiência da qual ele participa como todos os outros indivíduos (ROUSSO, 2009, p.03).

A historiadora Marieta de Moraes Ferreira (2000, p. 121) chama a atenção para um dos desafios desta história recente: “os historiadores confrontam-se com a competição dos amadores e com o crescimento do interesse pela história política e pedagógica.” Ferreira tece uma série de considerações sobre os impasses que enfrentamos:

Como fazer valer as regras para a escrita da história científica das teses e monografias eruditas e passá-las ao manual de ensino superior e depois às sínteses para o grande público? A prática científica da história só é possível no ensino superior? Como transformar as novas aquisições inovadoras produzidas pela academia para estendê-las ao grande público? Como produzir uma história seguindo as regras científicas e ao mesmo tempo produzir manuais necessários à formação política e cívica dos cidadãos das sociedades modernas? São estas as perguntas que hoje estamos sendo convidados a responder (FERREIRA, 2000, p. 121-122).

Podemos refletir também sobre os dossiês temáticos históricos produzidos no ambiente escolar como produtos de atividades interdisciplinares ou de ensino por projetos de pesquisa. Que estatuto ou legitimidade daremos ao conhecimento histórico escolar

produzidos por estudantes e docentes? São história do tempo presente também? Lembremos que estas produções ocupam uma lacuna que os historiadores profissionais não costumam se preocupar. Quem de nós escreveu ou planeja escrever a história de favelas, de invasões e bairros populares? Que história é a mais importante para as escolas e para a população que nelas habitam?

Pensemos no significado da produção das comissões da verdade, nas tensões urbanas que culminaram em fenômenos como o Ocupe Wall Street, Ocupe Estelita, nas Jornadas juvenis de julho de 2013. De fato, este tempo próximo nos desafia, nos mobiliza. Essa história imediata tem, assim, implicações políticas, jurídicas e sociais. Nossa reflexão sobre ela precisa ser qualificada o suficiente para evitarmos os anacronismos. E como não abordar tais temáticas cujas vozes parecem cobrar da sociedade que as assiste e, por conseguinte da escola, o engajamento enquanto cidadãos e docentes na reflexão de suas pautas?

O tempo presente nas atividades do PIBID UFRPE na Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins

Como já dissemos, o estabelecimento do tempo presente como eixo das atividades de iniciação à docência da UFRPE possibilitou a realização de atividades significativas que seguiam as concepções pedagógicas preconizadas nestes documentos oficiais comentados acima. Pensemos no Clube de História e Música que trabalhava o movimento da contracultura através de sua produção musical, ou nas Oficinas de Educação Patrimonial que problematizaram as políticas de patrimonialização dos espaços ao longo do século XX. Ambas iniciativas realizadas na Escola Ginásio Pernambucano. Lembremos também das oficinas de História e Direitos Humanos na Escola Cândido Duarte que tematizaram o Estatuto da Criança e do Adolescente e a história da infância no Brasil. Na Escola Lions de Parnamirim, realizamos atividade em que os estudantes conheceram o poema Guia Prático da Cidade

do Recife de autoria de Carlos Pena Filho e foram convidados a construir um novo Guia através de fotografias por eles produzidas sobre as paisagens para eles relevantes. É preciso registrar também o dossiê temático construído na Escola Trajano de Mendonça sobre a história e as memórias do bairro de Jardim São Paulo e o projeto “Um minuto de história” na Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins em que os alunos e bolsista produziram curtas metragens de 1 minuto sobre a temática do racismo. Aqui, nos deteremos com mais detalhe sobre atividades realizadas no PIBID nesta última instituição.

Retornemos agora ao PIBID da área de história da UFRPE e às atividades que revelaram possíveis e férteis caminhos para a reestruturação do currículo tendo como eixo o tempo presente na Escola Técnica Estadual Alcides do Nascimento Lins. É importante registrar que a escola funciona desde 2013 e possui uma estrutura física invejável no que diz respeito a salas de aula, laboratórios (Matemática, Línguas, Física, Biologia, Química, Informática), quadra de esportes, Auditório e Biblioteca. A escola se localiza no município vizinho à capital, Camaragibe, e oferece o ensino médio integrado aos cursos técnicos de Logística e Eventos.

O nome da escola homenageia Alcides do Nascimento Lins, estudante de Biomedicina da Universidade Federal de Pernambuco, assassinado a tiros aos 22 anos, em frente à casa onde morava, no bairro da Torre, em 5 de fevereiro de 2010, quando estava prestes a concluir o curso. Alcides era filho de uma catadora de lixo e conseguiu ser o primeiro lugar no vestibular de 2007 entre os egressos de escola pública. O fim trágico desta história de superação ganhou repercussão nacional sendo tema de matéria jornalística veiculada nacionalmente. A escola costuma realizar atividades interdisciplinares de reflexão sobre o cotidiano violento do tempo presente, dentre outras chagas sociais comuns a Alcides e aos alunos da Alcides, como a escola é chamada informalmente.

Um dos eixos temáticos interdisciplinares das atividades de iniciação à docência para o ano de 2014 foi os 50 anos do golpe civil-militar de 1964. Durante o ano os pibidianos realizaram

inicialmente sequências didáticas tematizando o golpe utilizando recursos didáticos alternativos como a música popular. Posteriormente realizamos uma articulação com a Secretaria Estadual de Direitos Humanos e trouxemos para a escola a exposição “Anistia e Democracia: Para que nunca mais esqueça, para que nunca mais aconteça”. A mostra é uma iniciativa do Governo Federal em parceria com o Governo de Pernambuco. A exposição é formada por 30 painéis com textos e fotos sobre a Lei da Anistia. A mostra traz registros, da época do golpe militar até a anistia. No ato de abertura da exposição realizamos uma roda de diálogo com Amparo Araújo que foi militante da Ação Libertadora Nacional (ALN), organização revolucionária comandada por Carlos Marighella e com Irageu Fonseca, organizador da exposição. Também participamos da conversa enquanto coordenador do PIBID e professor de História. Uma semana depois realizamos uma nova roda de diálogo, desta vez com a presença dos ex-presos políticos Marcelo Mário de Melo e Alberto Vinícius. Minutos antes de começarmos este segundo encontro fui informado que duas estudantes haviam comentado em casa sobre o conteúdo da exposição e sobre os aprendizados conquistados quando da primeira roda de diálogos. E que terminaram por descobrir que parentes haviam participado dos movimentos de resistência à ditadura. Terminamos por organizar a mesa com a participação das duas estudantes lado a lado com os ex-presos políticos.

Não é difícil perceber o saldo muito positivo destas atividades. A escolha de uma temática do tempo presente possibilitou:

- Articularmos efetivamente a Universidade, Secretaria de Direitos Humanos e Escola Pública;
- Utilizarmos recursos didáticos renovados no ensino de história tais como a música e os textos e imagens da exposição “Anistia e democracia”;
- Extrapolarmos os efeitos das atividades para o ambiente familiar;
- Articularmos passado e presente

- Testemunharmos a emergência de narrativas de memória nas famílias dos estudantes;

Este último efeito das atividades é muito significativo. Vejamos como tratamento didático do tempo presente possibilitou trabalharmos não apenas as memórias de militantes da época da ditadura mas os depoimentos das duas alunas. O que nos leva a algumas considerações:

- As memórias das famílias das discentes estavam escondidas, reprimidas, recalcadas. Conseguimos trazê-las à tona, torná-las públicas. E a dimensão pública da memória pode ser também entendida como direito de cidadania.
- As alunas assumiram a posição de protagonistas da escrita da história ao contribuírem com a divulgação dos relatos familiares. Foram além da experiência individual, pois estavam articuladas às vivências dos seus antepassados, o que possibilitava a construção de novos significados sobre a existência enquanto seres sociais cujo protagonismo na história sempre lhes foi negado.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries): história, geografia**. Brasília : MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª série): história**. Brasília : MEC / SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: ciências humanas**. Brasília : MEC / SEF, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **PCN+ - Ensino Médio, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: 2002.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. – Brasília, 2006.

- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, n.4, 2013, p. 19 – 34.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v.94, n. 3, p.111-124, maio/jun., 2000.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**: Parâmetros Curriculares de História – Ensino Fundamental e Médio. Recife, 2013.
- ROUSSO, Henry. Entrevista. **Tempo e Argumento** – Revista do Programa de Pós-Graduação em História. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 201– 216, jan./jun. 2009.
- SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História.**, São Paulo , v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010 .
- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **Subprojeto da área de História – PIBID UFRPE**, Recife, 2013.

A Educação Ambiental na formação de professores de Ciências e Biologia: ações do PIBID Biologia da UFRPE

Monica Lopes Folena Araújo¹

Introdução

A Educação Ambiental (EA), compreendida como uma prática pedagógica (LAYRARGUES, 2002) e reconhecida por ser um vocábulo composto (LAYRARGUES, 2004), tem sido cada vez mais valorizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Biologia, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Para Layrargues (2004, p. 7),

Educação Ambiental é um vocábulo composto por um *substantivo* e um *adjetivo*, que envolvem, respectivamente, o campo da Educação e o campo Ambiental. Enquanto o *substantivo Educação* confere a essência do vocábulo “Educação Ambiental”, definindo os próprios

¹ Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da UFRPE; Coordenadora do PIBID Biologia. Bolsista CAPES/PIBID. Líder do Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia – FORBIO; pesquisadora da Cátedra Paulo Freire; e-mail: monica.folena@gmail.com

fazeres pedagógicos necessários a esta prática educativa, o *adjetivo Ambiental* anuncia o contexto desta prática educativa, ou seja, o enquadramento motivador da ação pedagógica.

Concordamos com Layrargues (2004) quanto ao termo Educação Ambiental, mas alertamos que o *ambiental* não pode ter uma função adjetival ingênua, pois traz, em sua essência, uma identidade que mobiliza atores sociais envolvidos e comprometidos com uma nova visão educacional. Nesse contexto, compreendemos que o adjetivo “ambiental” designa um rol de características qualificadoras de prática educativa inovadora e traz consigo a responsabilidade de romper com a educação tradicional, a qual tem colaborado pouco para a sustentabilidade.

Assim, *Educação Ambiental* designa qualidade especial que define características as quais, juntas, permitem o reconhecimento de sua identidade diante de uma educação com dimensões, por vezes, esquecidas historicamente quanto ao entendimento da vida, como a criticidade e a humanização na relação sociedade-sociedade e sociedade-natureza.

Como prática pedagógica que precisa ser desenvolvida nas escolas, carece de atenção na formação de professores, pois estes atuarão nas escolas e em outros espaços educativos. Deste modo, o trabalho com a EA no PIBID pode contribuir na formação de professores melhor qualificados para atuar com temáticas ambientais na escola.

Neste sentido, torna-se imprescindível analisar as práticas de EA que têm sido desenvolvidas no referido Programa. Tendo isto como pressuposto, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar as ações desenvolvidas pelo PIBID Biologia com a EA nas escolas parceiras. Especificamente objetivamos identificar tais ações e conhecer as contribuições das mesmas para a formação dos bolsistas de iniciação à docência e para os professores das escolas parceiras.

Educação Ambiental e Formação de Professores de Biologia

A EA tem fixado suas raízes, ou seja, tem se configurado de duas formas na formação inicial de professores de Biologia: a partir da transversalidade da temática ou da inserção de uma disciplina específica. Segundo Ferraro (2004), a inserção parece ser a forma mais adotada até então.

Em pesquisa realizada por Andrade (2008) com educadores ambientais, professores de Instituições de Ensino Superior (IES) e pesquisadores da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) sobre a inclusão de disciplinas específicas nos currículos da educação superior, percebemos que os resultados encontrados foram divergentes. Em outras palavras, as recomendações de leis, como a de nº 9795/99, sugerem a não inclusão da EA como disciplina, mas não há consenso sobre a pertinência ou não de incluí-la como disciplina no currículo. Na seção II da referida lei, há algumas diretrizes para a inserção da EA no ensino formal. Vejamos algumas particularmente importantes ao nosso estudo:

Art. 9º Entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando:

I – educação básica:

- a. educação infantil;
- b. ensino fundamental e
- c. ensino médio;

II – *educação superior*;

III – *educação especial*;

IV – *educação profissional*;

V – *educação de jovens e adultos*

Art. 10º A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§ 1º *A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.*

§ 2º Nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica.

Art. 11º *A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.*

Parágrafo único: Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA, 1999; grifos nossos).

Nas diretrizes trazidas para este trabalho, destacamos: a necessária inserção da EA na educação superior, o que fortifica o indispensável diálogo EA-universidade; a recomendação de a EA não se constituir em disciplina nos cursos de graduação, a menos que se objetive trazer diferentes metodologias que auxiliem os futuros professores a trabalhar com ela na educação básica e a necessidade de a EA constar nos cursos de formação de professores.

Uma das formas encontradas por várias universidades na atualidade para dar conta dos desafios elencados é investir na formação de professores no âmbito do PIBID. O PIBID é um programa desenvolvido a partir da parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e tem por finalidade fomentar a iniciação à

docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2013).

Segundo Tenório (2009), o subprojeto PIBID Biologia da UFRPE objetiva, de forma geral, promover um ensino de Biologia que prepare os professores e os estudantes para uma inovação conceitual e metodológica, tomando como referência a dimensão complexa inerente aos fenômenos biológicos estudados. Para isso, busca implementar uma metodologia investigativa que insere os temas disciplinares em seus diferentes contextos através de situações problematizadoras que levarão os estudantes a pensarem, analisarem, compararem e compreenderem a situação ou fenômeno investigado, num exercício argumentativo, crítico e dialogado.

Metodologia

A metodologia, de cunho qualitativo (OLIVEIRA, 2007), incluiu a observação participante das ações desenvolvidas com EA e entrevistas semiestruturadas realizadas com os dez bolsistas de iniciação à docência, que desenvolveram-nas, e cinco professores de biologia das escolas, pois estes acompanharam a execução das mesmas.

Minayo (2007, p. 70) define a observação participante como um processo “[...] pelo qual o pesquisador se coloca como observador de uma situação social [...] com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa”. Assim, a observação participante foi importante na investigação porque permitiu a aproximação da pesquisadora e da realidade concreta, no chão da escola, no local onde docente e bolsista de iniciação à docência agem, pensam, inserem-se como sujeitos históricos. As observações foram registradas em caderno de campo e por fotografias.

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas e analisadas seguindo-se os preceitos da análise de conteúdo (BARDIN, 2004). As ações aqui analisadas foram desenvolvidas nos anos de 2013 e 2014.

Resultados e Discussão

Ao longo de 2013 foram desenvolvidos um projeto e seis oficinas com EA. O projeto “Árvore da Vida” foi desenvolvido com estudantes do 6º ano da Escola Lions de Parnamirim, nos meses de outubro e novembro. O objetivo era compreender o papel dos vegetais na natureza e na vida do homem. O projeto incluiu: levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, aulas expositivas dialogadas, visita ao Jardim Botânico do Recife e elaboração de cordéis por parte dos estudantes. Deste projeto resultou a elaboração do trabalho “Educação com árvores na prática escolar”, apresentado na XIII Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRPE. Segundo Hernández (1998), os projetos constituem excelentes modos de abordar conteúdos de forma integralizada.

As oficinas realizadas versaram sobre resíduos, manguezal, horta, compostagem e consciência ambiental. A oficina sobre resíduos sólidos foi realizada com o 1º ano C do Colégio Dom Agostinho Ikkas nos dias 17 e 24 de setembro. A oficina teve como título “Reutilizando e transformando resíduos sólidos”. Na mesma os estudantes aprenderam sobre o tempo de degradação dos resíduos no ambiente e sobre a necessária mudança de atitudes e valores em relação aos mesmos. Foram construídas peças com garrafas *pet*, latas de alumínio e outros resíduos que são depositados pelos estudantes nos coletores da escola.

Com a mesma turma foi desenvolvida uma oficina sobre manguezal nos dias 8 e 14 de outubro. Primeiramente, foram aplicados questionários aos estudantes para verificar seus conhecimentos prévios sobre o tema. Depois, foram trabalhados textos sobre a formação dos manguezais que traziam conhecimentos sobre fauna e flora deste ecossistema e buscavam a sensibilização para a importância do manguezal como berçário natural. Finalizando, foram produzidos cartazes que foram afixados nos murais da escola e o trabalho intitulado “A importância de atividades práticas no ensino de ciências”, apresentado no II Simpósio de Iniciação à Docência da UFRPE.

A oficina sobre horta foi realizada no mês de novembro com estudantes do 6º e 7º ano da Escola Lions de Parnamirim. O objetivo era sensibilizar os estudantes para a criação de uma horta que pudesse servir como espaço didático-pedagógico e contribuir para a alimentação saudável dos mesmos. As etapas da oficina foram: diagnose da escola, aulas expositivas dialogadas, preparação do solo para a horta e plantio de mudas de alface e couve. Desta oficina resultou a produção do trabalho “Análise sobre a implantação de horta em escola pública do Recife/PE”, apresentado na forma de pôster no II Simpósio de Iniciação à Docência da UFRPE.

Na mesma escola foi desenvolvida oficina sobre compostagem nos meses de setembro e outubro, totalizando 12 horas/aula, com estudantes de 6º e 8º ano. A oficina teve início com a leitura do texto “A natureza em mim e eu na natureza”. Depois houve leitura e discussão da Política Nacional de Resíduos Sólidos, visitas ao entorno escolar a fim de coletar plantas, ramos, folhas, gramíneas, dentre outros, para identificação e produção de compostagem; e produção de cordel.

Discutir sobre temáticas socioambientais através de um júri simulado foi o objetivo da oficina desenvolvida na Escola Cândido Duarte com 30 estudantes do Ensino Médio. Após a discussão de temáticas socioambientais controversas, como a construção de um shopping e uma via em uma área de manguezal, foi realizado um júri simulado com o intuito de discutir a viabilidade ou não de tais empreendimentos. A oficina resultou nos trabalhos: “O uso educativo do júri simulado no ensino médio: estratégias para o estudo de uma temática socioambiental controversa”, apresentado na XIII Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRPE; e “Sondagem da percepção de impactos ambientais por alunos do ensino médio de uma escola pública do Recife”, apresentado na modalidade pôster na Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

A oficina “Consciência Ambiental” foi desenvolvida no 8º ano C da Escola Jarbas Passarinho nos meses de setembro e outubro de 2013. A mesma consistiu em: levantamento dos conhecimentos prévios

dos estudantes, análise do filme Wall-e, aula campo ao Capibar (bar construído com resíduos extraídos do Rio Capibaribe) e produção de maquetes. Desta oficina resultou a produção da monografia da bolsista Lidianne Maria da Silva e o trabalho “A relevância de aulas campo no processo ensino-aprendizagem de educação ambiental”, apresentado no II Simpósio de Iniciação à Docência da UFRPE.

Já em 2014 foram desenvolvidos um projeto e duas oficinas nas escolas parceiras. O projeto sobre derramamento de petróleo em alto mar, que foi realizado com uma turma de 1º ano e outra de 2º ano da Escola Cândido Duarte. O projeto foi desenvolvido em três etapas: discussão de texto que tratava sobre o tema com perguntas para os alunos refletirem e responderem, experimentos que simulavam o impacto ambiental e, por fim, a confecção de cartazes sobre o tema para serem expostos nos murais da escola.

Um dos resultados deste projeto foi a apresentação e publicação do trabalho intitulado “Educação ambiental: quais as potencialidades de um EIA/RIMA para um projeto de educação ambiental?”, apresentado na XII Jornada de Pesquisa, Ensino e Extensão da UFRPE.

A oficina sobre branqueamento de corais foi realizada com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II da Escola Ministro Jarbas de Passarinho. Na mesma, eles tiveram aula prática sobre o que são os corais e o que é o branqueamento e visitaram o Laboratório de Ambientes Recifais (LAR) da UFRPE. Na ocasião, os alunos tiveram palestra proferida por pesquisador, cujo objeto de estudo é os corais, e conheceram tipos de corais encontrados no Recife e pesquisas que são desenvolvidas pelo LAR sobre os mesmos.

A outra oficina desenvolvida em 2014 foi intitulada “Educação Ambiental, Desperdício e Reaproveitamento Alimentar”. A mesma foi desenvolvida com estudantes do 9º ano da Escola Dom Bosco e o objetivo foi conhecer a problemática do desperdício alimentar em feiras livres. Todas as ações partiram do estudo da música “A Feira de Caruaru”, de Luiz Gonzaga. A oficina teve dois momentos: um teórico, com debates e vídeos (como Ilha das Flores) e atividades nas quais os alunos produziram desenhos e poesias; e outro prático, na cozinha da escola, onde os alunos fizeram suco da casca do abacaxi.

Organizamos no quadro 1 a síntese das ações desenvolvidas pelo PIBID Biologia com a EA nas escolas parceiras. No mesmo especificamos o tipo de ação, o ano de realização, o objetivo da mesma e a escola e público-alvo.

Quadro 1 – Ações desenvolvidas pelo PIBID Biologia com EA nas escolas parceiras

Tipo de ação	Ano	Objetivo	Escola parceira	Público alvo
Projeto “Árvore da Vida”	2013	Compreender o papel dos vegetais na natureza e na vida do homem	Lions de Parnamirim	Estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II
Oficina sobre horta	2013	Sensibilizar para a criação de uma horta que servisse como espaço didático-pedagógico	Lions de Parnamirim	6º e 7º anos do Ensino Fundamental II
Oficina sobre compostagem	2013	Compreender as vantagens da compostagem para o ambiente	Lions de Parnamirim	6º e 8º anos do Ensino Fundamental II
Oficina “Reutilizando e Transformando Resíduos Sólidos”	2013	Promover mudanças de atitudes e valores em relação ao ambiente	Colégio Dom Agostinho Ikas	Estudantes do 1º ano do Ensino Médio
Oficina sobre manguezal	2013	Sensibilizar para a importância do manguezal como berçário natural	Colégio Dom Agostinho Ikas	Estudantes do 1º ano do Ensino Médio
Oficina sobre temáticas ambientais transversas	2013	Discutir a viabilidade de construções em área de manguezal	Cândido Duarte	1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio

Tipo de ação	Ano	Objetivo	Escola parceira	Público alvo
Oficina “Consciência Ambiental”	2013	Sensibilizar os estudantes para o descarte correto dos resíduos sólidos	Jarbas Passarinho	8º ano do Ensino Fundamental II
Projeto sobre derramamento de petróleo	2014	Estimular a criticidade dos estudantes em relação aos danos ambientais	Cândido Duarte	1º e 2º anos do Ensino Médio
Oficina sobre branqueamento de corais	2014	Sensibilizar os estudantes sobre o problema ambiental branqueamento dos corais	Jarbas Passarinho	7º ano do Ensino Fundamental II
Oficina “Educação Ambiental, Desperdício e Reaproveitamento Alimentar”	2014	Conhecer a problemática do desperdício nas feiras livres do Recife	Dom Bosco	9º ano do Ensino Fundamental II

Fonte: Relatórios de Área Biologia Pibid/UFRPE

As oficinas realizadas demonstram que a EA tem sido trabalhada no âmbito do PIBID Biologia da UFRPE, buscando-se a contextualização dos conteúdos, a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem e a formação cultural e científica dos estudantes das escolas parceiras. Libâneo (2001) advoga que a escola necessária para fazer frente às diversas realidades encontradas na atualidade é aquela que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética e pela ética.

Por outro lado, as entrevistas explicitaram que as ações contribuíram para a formação dos bolsistas, porque desvelaram caminhos para trabalhos com EA na Educação Básica e mostraram a

importância da EA na formação de sujeitos ecológicos. Para a bolsista B3:

No PIBID temos tempo para planejar ações com a professora coordenadora e isso faz muita diferença. Temos indicações de leituras, fazemos o plano da oficina, discutimos com a professora, corrigimos e, somente depois de tudo certo, é que podemos aplicar a oficina. Com essa formação conseguimos agir com mais segurança e aprendo coisas sobre a Educação Ambiental que não tenho oportunidade de aprender nas aulas que tenho na licenciatura.

A bolsista B1 complementa que: “aprendemos como planejar e desenvolver ações que contribuam na formação de sujeitos ecológicos ou, no mínimo, de cidadãos mais sensibilizados de seu papel no ambiente”.

Já os professores das escolas atestaram que aprenderam novas metodologias, novas formas de trabalhar a EA. Para P1: “Gosto muito de atuar no PIBID, porque aprendo sempre novas formas de trabalhar com a EA e com outras temáticas. É uma forma de me atualizar”. Já a professora P5 atestou que

Estar em contato com atividades inovadoras promovidas na escola alimenta a minha prática [...] Os estudantes ficam motivados e gostam de fazer atividades fora da escola [...] Eles adoraram ir ao laboratório da Rural e perceber que podem estudar ali e que gostariam de estudar ali. Isso é o melhor de tudo!

Esse pensar e agir no âmbito do PIBID nos aproxima de uma concepção de ciência que estrutura-se no princípio de que para aprender ciência é preciso saber que “A ciência se torna fascinante quando não se fica apenas na teoria” (GLEISER, 2005, p. 22). Consideravelmente, esse é o prisma fundamental para que o ensino de Biologia hoje se torne mais significativo na vida dos estudantes da Educação Básica.

Percebemos nesta pesquisa e por meio das pesquisas de Brito, Melo e Araújo (2012), Araújo (2012) e Silva et al (2011) que o PIBID Biologia tem orientado as suas ações de formação de professores e dos estudantes nas escolas parceiras na busca pela autonomia, dialogicidade, criticidade e responsabilidade social por meio do estudo de questões do contexto local e global sobre EA. Por isso, corroboramos com Araújo (2009) que o PIBID busca contribuir para a formação de professores de Ciências e Biologia comprometidos com a formação de cidadãos críticos, reflexivos, ativos e conscientes de seu papel social no mundo.

Considerações Finais

As ações desenvolvidas com EA no âmbito do PIBID Biologia da UFRPE, em um período de dois anos, desvelam que há uma intenção educativa do Programa e, em particular, do subprojeto Biologia, de contribuir para que as escolas parceiras trabalhem a EA de forma regular. Isto é bastante significativo, pois o que se verifica de forma mais efetiva são trabalhos pontuais sendo desenvolvidos com a temática nas escolas.

Outro ponto a ser considerado nas ações é a relevante contribuição à formação inicial dos licenciandos em Ciências Biológicas, que são bolsistas de iniciação à docência, e à formação dos professores das escolas parceiras, pois estes, através do PIBID Biologia, formam-se em serviço. Tal formação inicial e continuada contribui para que a escola e a universidade sejam locais mais dinâmicos e a aprendizagem significativa. Outro viés que merece destaque é que a universidade torna-se um local mais acessível aos estudantes e professores da Educação Básica.

Ademais, os resumos e trabalhos apresentados em eventos ocorrem em parceria bolsista de iniciação à docência-professor da universidade-professor da escola e isso contradiz o movimento hegemônico da universidade ser produtora de conhecimento e a escola uma consumidora. As produções no âmbito do PIBID

demonstram que o conhecimento pode e deve ser produzido na parceria universidade-escola.

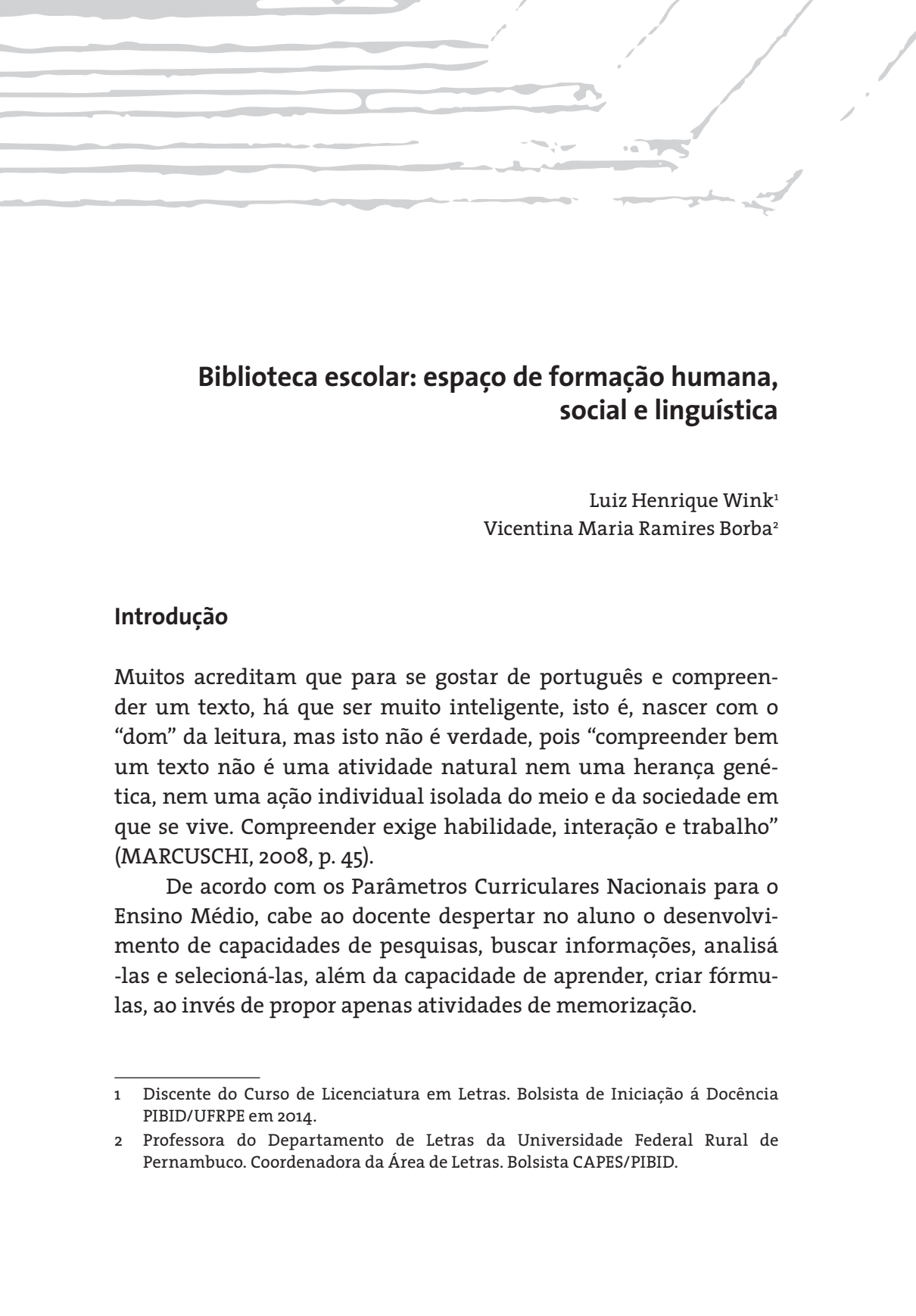
Por todo o exposto, podemos concluir que, na parceria universidade-escola, ganham todos os envolvidos. Isto significa que o PIBID é um programa que faz a diferença na escola e na universidade e, como política pública, pode e deve ser mantido e potencializado.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, Ageu Cleon de. **Educação ambiental no ensino superior: disciplinaridade em discussão**. 2008. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.
- ARAÚJO, Monica Lopes Folena. PIBID biologia na UFRPE: dois anos de unidade teoria-prática na parceria universidade-escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), 16, 2012, Campinas, **Anais eletrônicos do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipec/1569p.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2013.
- _____. **Detalhamento de subprojeto Biologia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal Rural de Pernambuco**. Recife, 2009.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRASIL. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. **Dispõe sobre o regulamento do programa institucional de bolsa de iniciação à docência**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2014.
- _____. **Lei 9795 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 de abril de 1999. Ip. 01.
- BRITO, Luana Patrícia Silva de; MELLO, Rachel Costa de Azevedo; ARAÚJO, Monica Lopes Folena. Contribuições do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) à formação inicial de professores de biologia na universidade. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 4, 2012, Caruaru, **Anais eletrônicos do Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco**.

- Caruaru: FUNDAJ, 2012. Disponível em: <<http://www.epepe.com.br/Trabalhos/04/C-04/C4-132.pdf>> Acesso em: 06 jun. 2013.
- FERRARO JR, Luiz Antônio. A universidade e a formação do educador ambiental: uma breve reflexão sobre as experiências da universidade estadual de Feira de Santana. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, n. 01, p. 116-119, 2004.
- GLEISER, Marcelo. A ciência se torna fascinante quando não fica só na teoria. Entrevista dada à Revista Nova Escola. **Nova Escola**, edição 181, ago. 2005. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/ciencias/fundamentos/marcelo-gleiser-ciencia-se-torna-fascinante-quando-voce-nao-fica-so-teoria-425973.shtml>. Acesso em 10 ago. 2014.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 87-155.
- _____. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf. Acesso em 11 ago. 2014.
- MINAYO, Maria Cecília. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: _____. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 61 – 77.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

- SILVA, Kedma Maria Tereza Lopes; et al. Análise da atuação do PIBID/UFRPE no Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas a partir do olhar dos professores envolvidos no programa. In: JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, 12, 2012, Recife, **Anais eletrônicos da Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal Rural de Pernambuco**. Recife: UFRPE. Disponível em: <<http://www.eventosufrpe.com.br/2013/cd/resumos/R1605-1.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.
- TENÓRIO, Alexandro Cardoso. **Detalhamento do projeto institucional do programa institucional de bolsa de iniciação à docência da Universidade Federal Rural de Pernambuco**. Recife, 2009.



Biblioteca escolar: espaço de formação humana, social e linguística

Luiz Henrique Wink¹

Vicentina Maria Ramires Borba²

Introdução

Muitos acreditam que para se gostar de português e compreender um texto, há que ser muito inteligente, isto é, nascer com o “dom” da leitura, mas isto não é verdade, pois “compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética, nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho” (MARCUSCHI, 2008, p. 45).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, cabe ao docente despertar no aluno o desenvolvimento de capacidades de pesquisas, buscar informações, analisá-las e selecioná-las, além da capacidade de aprender, criar fórmulas, ao invés de propor apenas atividades de memorização.

1 Discente do Curso de Licenciatura em Letras. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID/UFRPE em 2014.

2 Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Coordenadora da Área de Letras. Bolsista CAPES/PIBID.

O desafio é criar todas estas capacidades nos alunos, considerando que ao nosso redor há uma constante mudança tecnológica que muitas vezes dificulta a filtragem destas informações. Entretanto, esse desenvolvimento acelerado da tecnologia tem feito com que os alunos fiquem cada vez menos interessados em livros, principalmente os clássicos da literatura brasileira, a não ser quando se trata de assunto para o vestibular. As bibliotecas, por sua vez, não representam o papel que deveriam exercer nas escolas, que é o de contribuir na formação de leitores em todos os níveis, seja porque não têm estrutura física adequada, seja porque o acervo é insuficiente seja porque não há recursos humanos preparados para atender à demanda de leitores.

Dessa forma, a biblioteca pode ser um local não somente como hoje é conhecido, no qual o aluno tem a obrigação de frequentar para simplesmente acumular conhecimentos específicos, que muitas vezes são esquecidos, mas pode se transformar em espaço agradável.

Este trabalho tem como objetivo principal conscientizar os alunos do ensino médio da importância da Biblioteca como espaço de formação humana, social e linguística. Como objetivos específicos, pretendemos: a) desenvolver atividades de compreensão textual, a partir de escolhas de obras na biblioteca; b) promover ações para se criar o hábito de leitura em um mundo tão globalizado; c) ampliar a compreensão de que livros, romances, poemas, poesias, textos jornalísticos, etc., não somente possuem informação em si ou são fonte de entretenimento, mas que também existem sentidos léxico-gramaticais e semânticos que precisam ser desvendados.

Em relação ao segundo objetivo, por exemplo, entendemos que a criação de um Clube de Leitura é primordial para que o aluno possa debater, argumentar, criticar os textos lidos e, ao mesmo tempo, compreender sua construção, seja da estrutura, seja do sentido, enfim, tudo o que todas as informações tecnológicas não conseguem alcançar.

São precisamente as leituras dos clássicos que pretendemos resgatar, para mostrar aos alunos que esses livros possuem muitas informações e história.

Práticas de Leitura e bibliotecas nas escolas

A leitura é uma prática social que remete sempre a outros textos e outras leituras. É o caminho que leva à formação de um leitor que, entre outras coisas, percebe e forma relações com um contexto maior. Ao lermos um texto, acionamos nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem perspectivas dos grupos sociais aos quais somos expostos

O ato de ler é a via de acesso aos bens culturais registrados pela escrita. “O exercício do pensamento (gnosis) e da ação (praxis) sobre a natureza somente é possível porque o homem possui linguagem (oral e escrita): o elemento essencial para a produção, transmissão e recepção de conhecimentos, bem como para a sua incessante exploração do mundo” (Silva, 1988:22).

O trabalho com a leitura, quando inserido no processo social, não pode ser neutro. Ele carrega em seu bojo uma orientação que tanto pode contribuir para a construção de uma sociedade democrática, como servir-lhe de obstáculo, de acordo com os propósitos dos grupos que a ela (a leitura) recorrem como parte de seus projetos de ação.

A atividade de leitura, no entanto, ao mesmo tempo em que é individual, no sentido de que cada leitor incorpora a história de suas várias leituras, é social na medida em que a compreensão da realidade, proporcionada pela compreensão crítica da leitura, possibilita ao leitor atuar sobre ela. É assim que a leitura estabelece a mediação entre o ser humano e a realidade.

Considerando todos esses aspectos mencionados, o professor pode contribuir para mudar as condições de produção da leitura do aluno ao propiciar-lhe as condições de construção de sua história de leituras ao mesmo tempo em que resgata a história de sentidos do texto.

No entanto, essa tarefa precisa ser bem direcionada e apoiada por outros setores na escola. A biblioteca é o principal deles, ainda que seja um espaço que precisa ser mais estruturado e adequado às necessidades de seus leitores.

A biblioteca escolar é, sem dúvida, um suporte importante para a formação básica do leitor, por estar dentro da escola, ser referência de leitura e espaço cultural para os discentes, sejam eles pequenos, adolescentes, jovens ou adultos, seja qual for o grau de formação.

O surgimento das bibliotecas escolares no Brasil, cujo acervo era constituído principalmente por obras religiosas vindas de Portugal, esteve intimamente ligado ao trabalho dos jesuítas, fundadores dos primeiros colégios brasileiros, que eram dirigidos para uma elite nacional (COPPOLA JUNIOR & CASTRO FILHO, 2012).

Com o advento da Internet chegou-se a especular se a biblioteca ia deixar de existir, e ela resistiu a essas novas tecnologias, provando que a “rede” apenas a complementa, mas não a substitui. Assim, a biblioteca não é apenas espaço para acolher livros, mas acolher cidadãos que querem mudar sua forma de pensar, de ver a vida, melhorar seus conhecimentos e se preparar para ser um leitor pensador, crítico e influenciador das novas gerações e, consequentemente, para somar-se àqueles que buscam boas realizações e qualidade de vida. Se a leitura é um direito, a biblioteca escolar é o meio possível de garantir esse direito, por meio do acesso à informação dos estudantes das escolas públicas.

É preciso estar claro para o professor, conforma advoga Silveira, que:

a atividade dos leitores no cerne de uma biblioteca também não se delimita a tarefa de reunir informações, ordená-las e catalogá-las. Mais que isso, eles devem potencializar suas leituras apossando-se dos acervos, promovendo associações impensadas, dialogando com vozes aparentemente silenciadas. (SILVEIRA, 2012, p. 150).

Portanto, continua Silveira (2012), as bibliotecas são lugares onde se guardam histórias, lugares onde o fascínio e o

deslumbramento instigam reações. São espaços de criação e inovação, que têm o poder de incentivar práticas de leitura capazes de mudar o mundo daqueles que as exploram.

Metodologia

Este projeto, que consiste em resgatar junto aos alunos do ensino médio o prazer da leitura, foi realizado junto à Escola de Referência em Ensino Médio Prof. Trajano de Mendonça, localizada no Bairro de Jardim São Paulo, Recife, PE.

A escola apresenta boas estatísticas de aprovação em vestibulares, com um espaço físico externo grande e arborizado, mantém formas de acessibilidade e, por estabelecer boa interação entre alunos e professores, mantém ambiente interativo entre a escola e os pais dos alunos, ou seja, a relação entre a escola e a comunidade é saudável e produtiva.

Em um primeiro momento pensávamos em realizar este projeto no período de contraturno, uma vez que a escola é semi-integral, com previsão de duas visitas por semana, e muitas vezes os alunos não podem ficar após o horário normal das aulas na Biblioteca para debates e discussões sobre os clássicos da literatura brasileira.

Ressaltamos que neste primeiro momento nosso desejo era que os alunos falassem do que gostavam de ler, que trouxessem suas leituras, independentemente de qualquer obrigação imposta pelo professor. Essa etapa foi acompanhada de uma criação de espécie de “regulamento” do Clube, no qual seriam criadas carteiras de identificação, incentivo com prêmios para quem comparecesse regularmente, etc. Após este momento, os alunos responderam algumas questões, tais como: Nos textos que eles gostam de ler, a linguagem é compreensível? Os textos têm sentido? Podem ser utilizados para o crescimento profissional? Ajudam a fazer críticas da sociedade?

Como trabalhamos com turmas que em breve prestariam vestibulares, a próxima etapa foi dar início à leitura de textos

considerados necessários para tal. E como o vestibular é também composto de uma redação, buscamos trazer aos alunos noções sobre coesão e coerência na elaboração de textos.

Os materiais utilizados foram os livros existentes na biblioteca da escola, e também os que os alunos possuíam em suas residências. Elaboramos questões que foram entregues aos alunos, com o intuito de verificar qual a constância de suas leituras. As questões giraram em torno do gosto pela leitura, o tipo de leitura mais apreciada, a frequência de leitura em sala de aula e fora da sala de aula e sobre a última leitura feita. Procuramos mostrar, através desse questionário, a importância da leitura também para se realizar uma boa redação, com coerência e coesão, mas o foco era despertar o gosto pela leitura da literatura brasileira, que não é muito abordada na escola, e conscientizar os alunos do ensino médio da importância da Biblioteca como espaço de formação humana, social e linguística.

Para tanto, foi escolhido o clássico de Machado de Assis, Dom Casmurro, sobre o qual foram levantadas várias questões que poderiam ser trabalhadas com os demais clássicos da literatura brasileira.

Resultados e Discussão

Na primeira reunião realizada na Biblioteca da Escola, com o comparecimento de 15 (quinze) alunos, travamos os primeiros contatos com a real condição de leitura dos estudantes. Em um primeiro momento nossa conversa com os alunos foi no intuito de saber o que eles gostam de ler, e nesta tarefa descobrimos que, em sua grande maioria, os alunos só leem os clássicos por ser uma obrigação para o vestibular, e assim não conseguem enxergar a riqueza de detalhes que neles existem, e o quanto podem servir de auxílio para aprendizagem, dentre outros de aspectos léxicos, gramaticais e semânticos da linguagem.

Também foi relatado que o uso que faziam da biblioteca era apenas para local de estudos de outras disciplinas, para fazerem

os exercícios solicitados pelos professores, sem consultas ao acervo existente. Em se tratando de literatura, não foi registrada uma ação sequer de interesse dos alunos por leitura de obras indicadas pelo professor ou por simples deleite.

Para iniciar essa fase de discussão sobre a leitura dos clássicos da literatura e o papel da biblioteca escolar para contribuir com essa prática, foi escolhida a obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis.

A seguir, fazemos um pequeno resumo da obra, para situar nosso estudo.

Dom Casmurro é uma das obras mais marcantes de Machado de Assis, e foi publicada no ano de 1889, no período literário denominado Realismo. A história é um relato em primeira pessoa, feito pelo personagem Bentinho, que estava destinado a ser padre, para cumprir uma antiga promessa de sua mãe, mas a convivência com sua vizinha, Capitu, por quem se apaixonara, deixara-lhe dúvidas e conflitos. No seminário, de onde saiu sem se tornar padre, conheceu aquele que seria seu melhor amigo, Escobar. Bentinho casou-se com Capitu e o casal tinha por amigos Escobar e Sancha, também casados. Muito ciumento, Bentinho passou a desconfiar de estar sendo traído por sua esposa com o amigo, até que este último faleceu afogado no mar. Os ciúmes levaram à separação do casal e ao comportamento cada vez mais fechado de Bentinho, daí o apelido “Dom Casmurro”.

Nas oficinas realizadas com os alunos, sobre Machado de Assis, foi possível confirmar essa falta de interesse inicial dos alunos, que mudaram de atitude com o desenvolvimento do projeto com a abordagem do livro “*Dom Casmurro*”, sendo realizados debates sobre os primeiros capítulos, nos quais, juntamente com os alunos, foram observadas várias ocorrências da intertextualidade Machadiana, com várias citações históricas e referências a obras clássicas da literatura universal, como *Otelo*, de Shakespeare, e, principalmente, a passagens da Bíblia.

A intertextualidade faz referência a outros textos já existentes, e pode ser explícita, quando o autor apresenta a fonte do intertexto, ou seja, a citação é literal no texto novo, ou implícita, quando

a citação é parafraseada, e o leitor, acionando as suas histórias de leitura, é capaz de identificá-la e interpretá-la.

Um dos exemplos discutidos na oficina foi a passagem em que Bentinho, personagem principal do livro, beija Capitu, que é narrada de forma a retornar o que está escrito na Bíblia, conforme podemos ver a seguir:

[...] lembrou-me ir correndo à casa vizinha, agarrar Capitu, desfazer-lhe as tranças, refazê-las e concluí-las daquela maneira particular, boca sobre boca. É isto, vamos, é isto... Idéia só! Idéia sem pernas! [...] muito depois é que saíram vagorosamente e levaram-me à casa de Capitu. [...] Não me olhou de rosto [...] Assim gastamos alguns minutos compridos, até que ela deixou inteiramente a costura, ergueu-se e esperou-se. Fui ter com ela [...] A boca com que respondeu era tal que cuida haver-me provocado um gesto de aproximação. Certo é que Capitu recuou um pouco. Era ocasião de pegá-la, puxá-la e beijá-la... [...] Não conhecia nada da Escritura. Se conhecesse, é provável que o espírito de Satanás me fizesse dar à língua mística do cântico um sentido direto e natural. Então obedeceria ao primeiro versículo: “Aplique ele os lábios, dando-me o ósculo da sua boca”.

Os alunos identificaram sem muita dificuldade a menção a personagens importantes da Bíblia e interpretaram a passagem como um conflito do autor ao possível pecado que poderia estar cometendo, dado o seu papel de futuro seminarista.

Na continuação do estudo dos primeiros capítulos de “Dom Casmurro”, com especial atenção e preocupação com palavras de difícil compreensão pelos alunos, por não fazerem parte do cotidiano deles, observamos que elas possuem uma coerência na abordagem efetuada pelo narrador, que foram bem avaliadas pelos alunos, pois estas poderiam ser utilizadas em futuras redações. A análise do livro “Dom Casmurro”, com pesquisa efetuada por alguns alunos sobre a vida e obra do autor, foi muito importante

para situar o autor no seu tempo e poderem ser feitas comparações com o contexto atual.

Os alunos comentaram que realmente encontram dificuldades na leitura dos livros chamados clássicos, pois são longos e com uma linguagem às vezes não muito fácil de compreender, mas acreditamos que, com perseverança, com debates, argumentações diversas efetuadas pelos alunos, críticas e uma análise mais contextual, geradas através da interação dos alunos, poderemos realmente resgatar o desejo de leitura, para que nosso país não seja conhecido como um país sem memória.

Nesse caso, é necessário criar no aluno o interesse para que possa “despertar para o desenvolvimento de capacidades de pesquisas, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; além da capacidade de aprender, criar fórmulas, ao invés de propor apenas atividades de memorização (KOCH, 2013)”.

Considerações finais

Acreditamos que na interação com os alunos, com debates mais livres sobre suas leituras, possamos criar leitores críticos, pois encontrarão nos clássicos muitos assuntos que ao transportarem para nossos dias, verificarão muitos fatos que pertencem ao seu cotidiano.

Conforme defende Silveira, em relação ao trabalho com literatura na biblioteca:

a literatura faz emergir inúmeros outros ângulos de compreensão. Ao contrário do discurso científico, que tem compromisso com as regras e com as normas, a linguagem literária trabalha, vorazmente, incluindo a diversidade e a multiplicidade em sua criação. (SILVEIRA, 2012, p. 154)

Pretendemos que o aluno veja que a biblioteca não é somente um local bonito e bem cuidado, onde são guardadas raridades

literárias, mas um espaço de construção de conhecimento de mundo e formação humana.

Referências

- COPPOLA JUNIOR, Claudinei & CASTRO FILHO, Cláudio Marcondes. Bibliotecas escolares no ensino fundamental: caminhos para a implantação. **Biblionline**, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 3-15, 2012.
- BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)**. Brasília, 2012
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coerência textual**/Ingedore G. Villaça Koch, Luiz Carlos Travaglia, 18 ed. 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2013.
- MACHADO, Eduardo Pereira. **Intertextualidade e dialogismo na obra Dom Casmurro**. Cenários. Vol 1. N. 1. 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio, 1946. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão / Luiz Antônio Marcuschi**, São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SILVEIRA, Fabrício José Nascimento da. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.17, n.4, p.142-159, out./dez. 2012.



O uso da linguagem iconográfica em sala de aula: um recurso construtor de conhecimento e subjetividades

Vaneska Ferreira de Azevêdo¹

Élcia de Torres Bandeira²

Introdução

Será que é realmente preciso ficarmos paralisados diante dos desafios e das dificuldades que nós, educadores, encontramos no atual quadro educacional brasileiro? Será que podemos procurar nos adaptar às mudanças com o advento das tecnologias em sala de aula? A apatia não ajudará a melhorar o nosso cotidiano e a auxiliar os jovens na construção dos seus conhecimentos e das suas subjetividades. Foi através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFRPE/CAPES) que vislumbramos a oportunidade de contribuir diretamente e participar efetivamente

1 Professora de História. Ex-aluna do Curso de Licenciatura plena em História da UFRPE atuou como bolsista de Iniciação à Docência PIBID/UFRPE. E-mail: vaneska_azevedo@hotmail.com

2 Professora do Departamento de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Orientadora/Colaboradora do PIBID/UFRPE. Membro do GEHISC – Grupo de Estudos em História Social e Cultural. E-mail: elciabandeira@terra.com.br

da educação brasileira. Para tanto, se fez necessário vivenciar o cotidiano em sala de aula e trazer linguagens alternativas que permitissem interagir com o corpo discente de maneira mais atrativa, dinâmica e atual, favorecendo a construção dos conhecimentos. Como já observou Bittencourt (1997, p. 13):

As condições políticas e culturais exigiam um repensar das condições de trabalho do professor e seu papel na vida escolar, mas era igualmente urgente estabelecer novas formas de relações pedagógicas para possibilitar diálogos com alunos cujo perfil era bastante diferente de outros momentos da história escolar brasileira.

Em um cenário onde há uma verdadeira concorrência entre o livro didático e as novidades trazidas pelas mídias através de diversas linguagens, a aprendizagem dos conteúdos curriculares escolares deve ser baseada na flexibilidade de estímulos e de abordagens teórico-metodológicas. Dessa forma, introduzimos o uso de iconografia como mais um recurso didático, contribuindo, assim, para o ensino-aprendizagem e auxiliando nas relações professor-aluno em nossas intervenções em sala de aula.

A Imagem e seu estímulo visual: um facilitador tecnológico no ensino de História

Expressar-se em imagens é revelar-se. Transpor molduras e integrar-se às composições simbólicas é viajar para além das formas e buscar os sentidos ocultos nos espaços abertos à visitação pública. Uma imagem é sempre uma representação. Mesmo a fotografia ou a imagem fílmica são sempre produtos de representações sociais associadas às técnicas e subordinadas, desde a sua criação, à liberdade da ação criativa do sujeito e à sua visão de mundo. São resultados de um tempo e de um espaço balizados historicamente. Culturalmente, estas imagens emergem demarcando formas de

socialização. Cambiam vivências. Sobrevivem ao tempo como herdeiras de sua própria época, como patrimônio material e imaterial da humanidade desde tempos imemoriais, quando homens e mulheres deixavam seus registros nas paredes das cavernas com suas enigmáticas pinturas rupestres. Memórias do passado que permutam conhecimentos com o presente, paredes grafitadas de hoje parecem ter algo em comum com os feitos dos ancestrais das cavernas, mostrando a ponte que pode ser construída entre Arte e História através da linguagem.

A comunicação se revela hoje como veículo de produção e socialização de conhecimentos e se torna cada dia mais ágil e flexível aos novos estímulos e às novas demandas sociais. O mito da linguagem escrita foi desmitificado pela introdução e aceitação de novos códigos de linguagem, o que exige constante adaptação e atualização dos métodos de leitura e de ensino.

A linguagem informatizada conduz o mundo à globalização tecnológica. A guerra sistemática de estímulos visuais, auditivos, táteis, olfativos, dentre tantos outros que o bombardeio da mídia oferece ao sujeito histórico no presente, articula o cérebro em múltiplas e simultâneas tarefas que exigem raciocínio imediato e reflexos coordenados às ações motoras. Desta maneira, o texto escrito, nas comunicações informais pela internet através dos *chats*, perde seu rigor científico para dar lugar a uma nova forma de linguagem mais compactada e abreviada para reduzir o tempo gasto na sua utilização. Este código passa a ser uma espécie de canal “improvisado” que permite aos navegadores flutuar entre o código acadêmico e o novo código social emergente. Por vezes, basta mandar um ícone: a ideia está lançada pela internet. A imagem acompanha o texto e não só ilustra o seu conteúdo, mas também o complementa e, por vezes, o substitui. Porém, vale salientar que, no mundo acadêmico, a imagem deve sempre ser associada a outras fontes sejam escritas, iconográficas ou em qualquer outra linguagem que facilite sua decodificação. Cabe à iconologia histórica o papel de buscar uma análise comparativa de fontes que traga uma luz sobre a imagem e seu contexto histórico.

A era da multiculturalidade é terreno fértil para a elaboração de linguagens diversificadas pela necessidade de comunicação de sociedades diferentes, compostas pela biodiversidade articulada. Neste mundo fragmentado, o próprio conceito de imagem adquire amplitude e só não resvala para a confusão de ideias quando se delimita a área do conhecimento, o tempo e o espaço geográficos tomados como referenciais. Esta prospecção sobre os conceitos de imagens e suas aplicações na atualidade tem referendado a profusão de estudos sobre o tema.

Tomamos, neste artigo, as imagens restritas ao campo visual, especificamente ao campo conceitual das imagens visuais paradas (como pinturas, fotografias, gravuras e desenhos) e das imagens em movimento (como cinema, vídeos e documentários), expressas nas mais variadas formas, cores e texturas em sua aparência exterior e constituídas dos mais complexos conteúdos no que concerne às suas composições intrínsecas. Assim, a abordagem de imagem visual sobre a qual se debruça esta análise materializa-se na forma e se imaterializa no patrimônio das ideias que representa. A imagem se imortaliza pelas infinitas possibilidades criativas que gera nos atos interpretativos de cada leitor em cada momento histórico, não apenas por poder se tornar uma obra de arte ou mesmo um resquício único em uma dada época, mas também por sua unicidade poder vir a se destacar como símbolo representativo da arte de todo um estilo ou de toda a obra de um determinado autor.

Adentramos, primeiramente, no universo das imagens visuais estáticas, focando nossas atividades no que Martine Joly compreende imagem fixa como a fotografia, a pintura, o desenho, a gravura, a ilustração e a figura (JOLY, 2004). Posteriormente, vimos a necessidade de abordar “mensagens visuais mais complexas (...) as imagens animadas como filmes e vídeos”, ou, como também são conhecidas, imagens em movimento. É importante revelar que historiadores e professores de História estão realizando com acuidade “um diálogo contínuo” com os registros iconográficos, pois, segundo Paiva (2002, p.17):

A iconografia é tomada agora como registro histórico realizado por meio de ícones, de imagens pintadas, desenhadas, impressas ou imaginadas e, ainda esculpidas, modeladas, talhadas, gravadas em material fotográfico e cinematográfico. (...) A imagem, bela, simulacro da realidade, não é a realidade histórica em si, mas traz porções dela, traços, aspectos, símbolos, representações, dimensões ocultas, perspectivas, induções, códigos, cores e formas nela cultivadas. Cabe a nós decodificar os ícones, torná-los inteligíveis o mais que pudermos, identificar seus filtros e, enfim, tomá-los como testemunhos que subsidiam a nossa versão do passado e do presente, ela também, plena de filtros contemporâneos, de vazios e de intencionalidades. Mas a História é isto! É a construção que não cessa (...) perpétua gestação (...). É o que garante a nossa desconfiância salutar em relação ao que se apresenta como definitivo e completo, pois sabemos que isso não existe na História, posto que inexiste na vida dos homens, que são seus construtores.

Interdisciplinaridade

No âmbito historiográfico, segundo Chartier, a Nova História Cultural tem promovido a incursão por novos territórios documentais e “centrado sua atenção sobre as linguagens, as representações e as práticas” (CHARTIER, 2002), estabelecendo contatos entre as áreas de conhecimento de “disciplinas vizinhas”: a interdisciplinaridade. São essas “novas proximidades que obrigam os historiadores a ler de maneira menos diretamente documental os textos e as imagens e a compreender nos seus significados simbólicos os comportamentos” (CHARTIER, 2006, p.29), tornando-se o fundamento teórico da nossa proposta. Porém, é colocando em prática o ensinar no ambiente escolar que podemos nos dar conta do pensamento de Forquin (1993, p. 167) quando ele afirma que “a escola é um ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, ritos, seu

regime próprio de produção e de gestão de símbolos”, e passamos a visualizar a escola como o local efervescente sugerido pelo autor. As imagens são recursos a serem criados e recriados no presente através de novas leituras e é através delas que nos comunicaremos com outras linguagens lúdicas, como jogos, músicas, literatura, dentre outras.

Um dos fascínios de se trabalhar com as imagens são as inúmeras possibilidades que abrangem esse tema, por exemplo, a facilidade que tivemos ao trabalhar com a linguagem fílmica (ou seja, imagem em movimento), os filmes ou documentários, pois eles seduzem seus expectadores rapidamente. Sua observação provoca a materialização visual das representações dos conteúdos a serem aprendidos, apoiando-se nas explicações passadas oralmente antes das exposições das imagens. Moraes (2004, p.57) se refere a esse recurso imagético dizendo que “os filmes têm sido usados por professores como material didático em aulas de história, literatura, psicologia, sociologia e outras, mas sempre como um recurso para ‘passar uma mensagem’ ou ilustrar uma aula ou um momento histórico”. Pretendemos ultrapassar esta fronteira tão limitada: a iconografia, identificada como fonte documental histórica, deve promover descobertas e redescobertas, invenções em novas leituras que intercambiem vivências entre o passado e o presente e estimulem o desenvolvimento da reflexão e do senso crítico.

A imagem, segundo Aumont (1993, p. 131)

É sempre modelada por estruturas profundas, ligadas ao exercício de uma linguagem, assim como a vinculação a uma organização simbólica (a uma cultura, a uma sociedade); mas a imagem é também um meio de comunicação e de representação do mundo, que tem seu lugar em todas as sociedades humanas.

O professor, além de se deter ao conhecimento dos conteúdos a serem aplicados, precisa também, segundo Pinsky e Pinsky (2003, p.23), “conhecer o universo sociocultural do educando, sua

maneira de falar, seus valores, suas aspirações e a partir destes dois universos culturais é que o professor realiza o seu trabalho, em linguagem acessível aos alunos”. Por outro lado, o docente precisa construir coletivamente o conhecimento a partir dos conhecimentos que ele próprio detém e dos que são bagagem do corpo discente. A proposta pedagógica aqui apresentada propõe o uso do conceito de representações, procurando localizar e interpretar temporalmente o objeto de estudo e a sua relação com outras produções culturais que são suas contemporâneas (CHARTIER, 2002) e associando outras linguagens à linguagem imagética. Assim, este conceito é usado como mais um artifício para promover a descoberta das habilidades dos discentes, auxiliando-os a vencerem os desafios de transformá-las em competências, segundo os pressupostos teóricos de Perrenoud (2000), dentro dos conteúdos interdisciplinares construídos em sala de aula.

Estratégias didáticas usadas para as análises imagéticas

Tomando como eixo norteador do projeto pedagógico o trabalho comparativo de linguagens alternativas, especialmente a análise imagética, de modo a permitir a leitura com eficácia das mensagens visuais (JOLY, 2004), a metodologia de análise qualitativa de imagens estáticas seguiu a seguinte metodologia (proposta pela professora-orientadora Élcia de Torres Bandeira e aplicada em sala de aula pela aluna-orientanda Vaneska Azevêdo):

1. Observação da imagem visando o direcionamento do olhar e a sensibilização do leitor da imagem para cores, formas, texturas, classificação de imagem parada;
2. Identificação do conteúdo da imagem e do seu autor;
3. Desmembramento do conteúdo da imagem em partes;
4. Dissecção da imagem através da análise mais apurada das partes identificadas e desmembradas;
 - 4.1. Dissecção da temática;

- 4.2. Dissecção do simbolismo (análise das representações);
- 4.3. Dissecção da técnica utilizada na composição da imagem;
- 4.4. Dissecção do contexto histórico em que a imagem foi produzida;
5. Conexão interativa: releituras possíveis da imagem na atualidade na recomposição do conteúdo imagético das partes no todo na sala de aula, possibilitando inovações e recriações.

Ao leitor da imagem apresentamos uma sugestão metodológica de trabalho didaticamente subdividido em etapas superpostas, as quais capacitam o leitor a decifrar algumas das histórias narradas pelos diversos códigos simbólicos ali reunidos em um grande códice. Estamos lembrando apenas que nem todos os códigos estarão acessíveis à primeira investigação, pois os códigos são passíveis de recriação de acesso a cada leitura, permitindo novas descobertas, inclusive através de novos métodos e pelas mãos de outros pesquisadores que descubram novas trajetórias a serem traçadas na análise do objeto, isto é, da fonte considerada – a imagem. Nada será definitivo. Tudo será transitório até que outras informações complementem o quadro pintado pelos pesquisadores naquele momento histórico. Porém, a riqueza do trabalho está em se permutar conquistas de acesso, dados desconhecidos e avançar cada vez mais na compreensão do objeto e dos sujeitos envolvidos na sua produção e nas suas representações. A comunicação é um trabalho de construção coletiva, assim como a História. A utilização da linguagem imagética requer a ação e a intermediação de vários sujeitos para que se realize a construção do conhecimento.

Com base em textos propostos pela nossa orientadora e em reuniões para discussão do planejamento, sempre elaboramos atividades diferenciadas para sua utilização em sala de aula. Assim, procuramos trabalhar não só conceituando, como também desenvolvendo aulas-debate com o corpo discente sobre imagens, nas quais os observadores possam expor seus olhares e suas justificativas, seguindo a conexão interativa proposta na metodologia. Inicialmente, a apropriação das imagens do livro didático foi mais

frequente para estimular a leitura do material didático já disponível, embasada em Bittencourt (1997) e Chartier (2002).

O uso de linguagens alternativas na sala de aula

Buscamos também confrontar e contextualizar imagens com músicas e poemas, incluindo outras fontes históricas para dinamizar as aulas e favorecer a construção do conhecimento, reconhecendo a multiculturalidade social (NAPOLITANO, 2005. p. 77). Os alunos representaram por imagens ou desenhos, nos exercícios aplicados, tudo o que eles entenderam do conteúdo trabalhado em sala de aula, desenvolvendo suas habilidades e percepções das simbologias implícitas em imagens a eles apresentadas. Sobre isso, Manguel (2006. p. 128) afirma que ao ‘ler’ as imagens, elas nos induzem ao sentimento de pertencer, de compartilhar a cena. Os alunos puderam interagir com imagens paradas, como as fotografias e sua comunicação de significações (LEITE 2001. p. 24), aprendendo a identificá-las e contextualizá-las historicamente e entendendo que elas podem nos “fornecer um amplo painel de informações visuais para nossa melhor compreensão do passado em seus múltiplos aspectos” (KOSSOY, 2001. p. 28). Porém, não esquecendo também que há por trás um sujeito produzindo e editando o que se quer capturar e que discurso se quer construir em uma fotografia, pois “as fotografias são utilizadas como fontes de pesquisa histórica porque funcionam como mediadoras” (BORGES, 2005, p. 18), assim como os desenhos, as pinturas e as imagens fílmicas. Dessa forma, trabalhamos a reflexão do alunado e o estimulamos nos sentidos visual e auditivo, na coordenação motora, no seu imaginário, facilitando o desenvolvimento de novas habilidades e competências e ajudando-o a entender os contextos político, econômico e sociocultural em que está inserido. Este trabalho com a iconografia auxilia também o professor a compreender os discentes e a sua maneira de enxergar o mundo, levando-os a uma atitude mais ativa e menos passiva como sujeitos históricos individuais e coletivos.

Inicialmente, as interferências em sala começaram nas aulas de História das 8ª e 7ª séries. Porém, como o PIBID é um programa que estimula as práticas interdisciplinares, um vasto caminho a percorrer se descortinou como desafio: preparar intervenções didáticas também para as disciplinas de Filosofia, Geografia e Artes. E foi com esta abertura que conseguimos usufruir deste benefício, adentrando nas turmas dos 3º anos com a disciplina de Filosofia, onde os debates tornaram a aula muito mais dinâmica e atrativa. Os conteúdos estudados em Filosofia (Liberdade e Arte) possibilitaram uma interação nas discussões com ótimo entendimento professor-aluno, tornando o debate da aula agradável e participativo. Ficamos impressionadas com o senso crítico de alguns alunos e o que mais chamou a atenção foi a influência da religiosidade presente nos discursos e em alguns questionamentos comportamentais desses jovens em seu cotidiano.

Nas atividades de representação sobre a temática “Liberdade”, percebeu-se a preferência pela criação das próprias linguagens iconográficas através do desenho, fato que apontou para a criatividade do grupo, o qual abordou temáticas culturais como “usos e costumes no vestuário”, “política e sociedade”, “conflitos entre gerações” e o “problema da justiça carcerária no Brasil”. Estas temáticas atuais colocaram a sala de aula em conexão com a sociedade e motivaram a interatividade e a aprendizagem dos conteúdos trabalhados. Colocou-os como sujeitos opinantes e criadores, na medida em que puderam observar que seus desenhos poderiam ter várias interpretações e que as experiências de cada sujeito refletiam e transformavam o olhar para cada desenho criado.

Considerações finais

Verificamos que o aproveitamento ultrapassou o que era esperado nas atividades iniciais propostas no nosso projeto para o PIBID/UFRPE. Foram desenvolvidas atividades para identificação de diversos tipos de fontes, conseguindo conciliar a prática com

o embasamento teórico em linguagens como imagem, fotografia, filme, música, poesia entre outras. Os discentes interagiram com facilidade, mostrando um alto nível de amadurecimento nas discussões das aulas, muitas vezes posicionando-se e defendendo suas opiniões como sujeitos construtores de suas histórias.

Notadamente, observamos presente no alunado um sentimento de admiração para com os profissionais que compõem grupo do Programa de Iniciação à Docência PIBID/UFRPE patrocinado pela CAPES. Isto porque, ouvimos relatos de que as aulas ministradas pelos “pibidianos” eram desafiadoras, atrativas, dinâmicas e que as linguagens que transitavam em sala de aula eram inovadoras e os conhecimentos estavam sendo construídos de forma divertida, a ponto dos discentes optarem pela não evasão e contribuírem presencialmente nas atividades ministradas. Essa admiração e as manifestações de carinho e gratidão nos davam a certeza de continuar persistindo no caminho escolhido e nos debruçamos cada dia mais neste projeto. Este aspecto contribuiu enormemente para a aplicação da proposta pedagógica, pois os alunados se sentiram estimulados a refletirem sobre as visualizações imagéticas, desenvolvendo suas criatividade e subjetividades, sempre expondo, mesmo que indiretamente, seus entendimentos sobre o quadro social, econômico, cultural em que estavam inseridos.

Nosso projeto se desenvolveu na tentativa de trabalhar o fator cognitivo do alunado. Além disso, em seu estímulo, as iconografias podem ajudá-los a entender o contexto político, social, econômico e cultural de períodos ou de fatos históricos. Por outro lado, viabiliza a sensibilização para cores, formas e conjuntos simbólicos, articulando o sujeito individual com o sujeito coletivo na arte de criar e recriar, a cada releitura das imagens, as múltiplas possibilidades abertas ao olhar. A sala de aula se une ao universo onde as linguagens imagéticas foram criadas e passa a ser o universo onde elas estão sendo relidas e recriadas de acordo com as reinterpretações de cada sujeito histórico, demonstrando a mutabilidade e a interatividade dos fragmentos que compõem os quadros da vida... E vida é História!

Referências

- AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas: Papirus, 1993.
- BITTENCOURT, Circe. (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- BORGES, M. E. L. **História e fotografia**. 2ª ed. rev. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CHARTIER, Roger. **A História cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2ªed. Lisboa: DIFEL, 2002.
- _____. A Nova História Cultural Existe? In: LOPES, Antonio Herculano; VELLOSO, Monica Pimenta; PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). **História e Linguagens: Texto, Imagem, Oralidade e Representações**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. 1. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. 7. ed. Tradução M. Appenzeller. Campinas: Papirus, 2004.
- KOSSOY, B. **Fotografia e História**. 2. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- LEITE, Miriam Moreira. A Imagem através de Palavras. In: **Retratos de Família: leitura da fotografia histórica**. São Paulo: Edusp, 2001.
- MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- MORAES, Amaury C. A Escola Vista Pelo Cinema: uma proposta de pesquisa. In: SETTON, Maria da Graça Jacinto (org.). **A Cultura da Mídia na Escola: Ensaio sobre Cinema e Educação**. São Paulo: Annablume USPE, 2004.
- NAPOLITANO, M. **História e música - História cultural da música popular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- PAIVA, E. F. **História & Imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Tradução P. C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

Vivências formativas no PIBID na área de matemática 2014/2015

Márcia Pragana Dantas¹
Maria Ângela Caldas Didier²

Introdução

Desde 2009, quando se iniciou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na UFRPE, que o Curso de Licenciatura em Matemática, (LM de ora em diante), da UFRPE, tem atuado junto às escolas parceiras do programa, fomentando uma maior aproximação entre escola e universidade, contribuindo na qualificação da formação docente.

Ao longo destes anos, o PIBID/LM estabeleceu uma parceria entre professores do Departamento de Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco, alunos do curso de Licenciatura em Matemática e professores supervisores das escolas públicas

-
- 1 Docente do Departamento de Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Ex-Coordenadora da Área da Matemática. Ex-bolsista PIBID/CAPES. E-mail: mdantas@dm.ufrpe.br
 - 2 Docente do Departamento de Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Coordenadora da Área da Matemática. Bolsista PIBID/CAPES. E-mail: angelacdider@gmail.com

envolvidas no programa, através de ações em conjunto com as demais licenciaturas contempladas no projeto institucional.

Foram duas edições exitosas (2009-2010 e 2011-2012). Neste contexto, é natural que a terceira edição (2014-2015) tenha refletido a experiência de cinco anos do programa, mantendo as linhas norteadoras dos projetos anteriores e as atividades bem sucedidas, e modificando, de forma crítica, aquelas onde foram observadas dificuldades com vistas a superá-las ou eliminá-las.

Participam desta terceira edição, um professor do Departamento de Matemática com a função de coordenar a Área de Matemática com 20 alunos deste curso e 2 professores supervisores escolhidos por meio de edital de seleção, além dos professores colaboradores das escolas envolvidas e dos professores do Departamento de Matemática que orientam os alunos, denominados aqui de tutores.

Neste artigo apresentamos as principais ações executadas, no primeiro ano de atuação do projeto na UFRPE, junto a uma avaliação dessas vivências.

Considerações sobre o Projeto

A escola, além de transmitir o saber produzido e sistematizado pela humanidade nas mais diversas áreas, deve contribuir para a formação de cidadãos capazes de argumentar e tomar decisões em sua vida pessoal e profissional. Neste contexto, o ensino da Matemática, no âmbito da Educação Básica, tem um valor formativo favorecendo à estruturação do pensamento e ao raciocínio lógico-dedutivo, auxiliando na vida cotidiana e na execução de tarefas nos mais diversos setores. Com base nessa perspectiva, a matemática auxilia e estimula a criação de ideias, desenvolve a capacidade de construir argumentos e de concluir fatos contribuindo para a formação intelectual e social do cidadão.

De acordo com a perspectiva construtivista de Jean Piaget, a aprendizagem dos alunos deve ocorrer a partir de estratégias que

incluam, além do desenvolvimento de conceitos e do uso de métodos e procedimentos, situações que propiciem o desenvolvimento das formas de pensar e agir (PIAGET, 1981).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino da matemática visa desenvolver no aluno a:

[...] capacidade de resolver problemas genuínos, gerando hábitos de investigação, proporcionando confiança e desprendimento para analisar e enfrentar situações novas, propiciando a formação de uma visão ampla e científica da realidade, a percepção da beleza e da harmonia, o desenvolvimento da criatividade e de outras capacidades pessoais (BRASIL, 2000, p. 40).

A organização das ideias diz respeito à aprendizagem de uma forma geral, tocando em outras áreas da ciência, além da Matemática. Sob ponto de vista da linguagem, a coerência de um texto é vital para sua compreensão e sua correta interpretação. Aqui, o desenvolvimento do raciocínio lógico vem auxiliar esta aptidão da expressão visto que as línguas naturais são sistemas *lógicos*. Segundo Copi (1978), uma pessoa com conhecimentos de lógica tem maior probabilidade de raciocinar corretamente do que aquela que não se aprofundou no estudo desse tema. A lógica auxilia no desenvolvimento do raciocínio, da ordem das ideias e juízos.

Sabe-se, por meio de pesquisas, que o conhecimento lógico-matemático é construído através do contato social, começando a ser adquirido por volta dos 5 anos, quando a criança é capaz de julgar espaços e perceber fronteiras. Assim, desde as primeiras séries do ensino fundamental, a escola deve propor atividades que estimulem a construção e o desenvolvimento destas habilidades fomentando o pensamento ativo e a capacidade de construir relações, para posteriormente estender o pensamento para a compreensão de conceitos.

Considerando que o raciocínio lógico-matemático desempenha um papel importante na construção de uma independência

por parte do aluno em relação à sua aprendizagem em qualquer área da Ciência, as ações propostas no âmbito do projeto visaram estimular o raciocínio lógico-matemático, promovendo o aprendizado interdisciplinar e contextualizado dos alunos do Ensino Médio das escolas públicas. Essas ações foram propostas porque concordamos que os jogos matemáticos e a interpretação de textos se constituem em uma poderosa e eficaz ferramenta para cumprir estes objetivos, constituindo-se em um dos principais métodos de ação utilizados pelos alunos bolsistas.

A execução do projeto foi organizada em várias etapas. Inicialmente, o aluno bolsista visitou a escola com o objetivo de fazer um diagnóstico registrando as condições de estrutura física, a realidade social dos alunos, bem como um levantamento das situações de ensino aprendizagem destacando os problemas e dificuldades na área, os conteúdos e as formas de atuação mais convenientes. Todas essas ações foram efetivadas sob a orientação de um professor supervisor. Em seguida, o aluno bolsista elaborou um plano de ação considerando as condições apontadas no diagnóstico da escola e sob a orientação do tutor. Posteriormente, a fase de acompanhamento das ações desenvolvidas pelos bolsistas foi executada pelo coordenador, por meio do acesso ao registro das ações de cada bolsista, atualizado, semanalmente, em arquivo online, pelo supervisor, bem como por meio das culminâncias que ocorreram, em média, a cada três meses. Finalmente, a avaliação final das ações do programa foram sintetizadas por meio de relatório semestral e anual.

Destacamos que o acompanhamento do projeto tem sido feito de forma criteriosa com uma constante de reflexão-avaliação das ações realizadas pelos diferentes atores do processo, através de encontros de avaliação, de formação, promovidos pela coordenação institucional (só coordenadores) e pela coordenação de área (com os alunos bolsistas). Ambos são efetivados mensalmente, além dos encontros realizados nas escolas parceiras com a participação do coordenador da área, os supervisores e os alunos bolsistas. A partir das reflexões e observações feitas sobre as ações desenvolvidas e seus efeitos na aprendizagem dos alunos, se avalia a necessidade

ou não da reformulação das ações já desenvolvidas com repercussão no planejamento das futuras ações.

Atividades desenvolvidas e resultados alcançados

Abaixo relacionamos as principais atividades desenvolvidas, ao longo do ano de 2014, no âmbito da atuação dos bolsistas tanto nas escolas como nas reuniões com a coordenação de área.

Participação

Diagnose da escola, das turmas e Planos de Ação

No início do projeto, os alunos bolsistas fizeram uma diagnose da escola para conhecer o seu funcionamento: espaços físicos, demandas pedagógicas, turmas onde possivelmente iriam atuar e de seus respectivos professores.

A diagnose da turma foi feita através de observações feitas pelos alunos bolsistas assistindo algumas aulas do professor de matemática e conversando com eles. Esta ação foi muito importante na medida em que permitiu identificar as dificuldades dos alunos e o nível de cada turma e, com base nisso, planejaram atividades mais adequadas a cada turma.

Com base nestes diagnósticos os alunos bolsistas puderam fazer o planejamento das ações com mais domínio e propriedade das necessidades de cada turma observada e da escola, favorecendo a eficácia das atividades na escola resultando no Plano de Ações, elaborado com a orientação do professor tutor, na universidade.

Observação da prática docente do ensino de Matemática

Ao longo do projeto e em diversas ocasiões, os alunos bolsistas fizeram uma observação da aula do professor de matemática ou de outras áreas, em caso de uma ação interdisciplinar.

No Colégio Dom Agostinho Ikas (CODAI), na Escola Jarbas Passarinho, na Escola Alcides do Nascimento Lins e na Escola Cândido Duarte, os bolsistas observaram as aulas do professor de matemática e de outras áreas com atenção nas metodologias utilizadas e estratégias de ensino em sala de aula, bem como nos conteúdos abordados.

Essa ação contribuiu na formação do bolsista, agregando experiência como docente, além de potencializar as intervenções em sala de aula, conhecer os alunos e permitir identificar as dificuldades desses e qual seria a postura adotada pelos docentes.

Planejamento das ações

As atividades, as oficinas e as intervenções previstas no Plano de Ações de cada bolsista foram planejadas, antes de iniciar a execução, por meio da elaboração de uma sequência didática para o ensino de Matemática.

Na EREM Ginásio Pernambucano, devido ao formato dessa escola, foi elaborada uma proposta de ementa de disciplina eletiva, juntamente com os professores e o supervisor da escola, e o tutor na universidade.

Com a elaboração das sequências didáticas e sua execução, ficou evidente a importância do bom planejamento para a boa execução de uma atividade.

Confeção e criação de materiais didáticos

Alguns recursos didáticos, voltados para o ensino da Matemática, foram confeccionados para auxiliarem na aprendizagem dessa disciplina, sendo utilizados largamente em intervenções e em oficinas pelos bolsistas que, em alguns casos, criaram jogos e, em outros, criaram a confecção do jogo. A produção foi no laboratório de ciências das escolas usando materiais diversos, sendo alguns disponibilizados pela escola, outros pelo PIBID.

No CODAI, foi desenvolvido um projeto em conjunto: bolsistas do curso de Licenciatura em matemática, bolsistas de Licenciatura em Computação e os alunos do 1º ano A. Visava-se à criação de *softwares* educacionais para auxiliar no ensino e aprendizagem da matemática. O projeto foi desenvolvido em três etapas: ensinar programação básica; fazer revisão do conteúdo matemático escolhido, objeto do *software*; e a criação do *software* na plataforma Androide, através do programa *AppInventor*, que facilita a criação de programas nessa plataforma.

Elaboração de materiais didáticos disciplinares e interdisciplinares

A elaboração de materiais didáticos disciplinares e interdisciplinares foi feita inspirados nas demandas e necessidades da comunidade escolar.

Na Escola Alcides do Nascimento Lins foi realizada a montagem e programação do robô do kit Lego, que permitiu a interação com jogos que envolviam a linha de programação, na sala de informática, e Programação em blocos e RPG (*Role Playing Games*). Houve uma participação efetiva dos alunos, uma maior interação e colaboração, um espaço provocador de dúvidas que, por sua vez, abriu horizontes para o surgimento de boas ideias para criação de algoritmos.

Atuação direta com os alunos

Utilização de jogos como recurso didático

Os jogos como recurso didático foram usados em diversas escolas para motivar as aulas e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de Matemática. Por meio de oficinas e intervenções foram desenvolvidas atividades lúdicas com jogos variados, confeccionados pelos bolsistas e disponibilizados pelos laboratórios das escolas e pelo PIBID.

Na EREM Ginásio Pernambucano observou-se que as aulas de matemática tornaram-se mais atraentes com a intervenção dos alunos bolsistas do PIBID; houve o despertar do interesse do aluno pela disciplina aumentando a facilidade em fixar o conteúdo. As dificuldades apresentadas pelos alunos com relação a conteúdos do Ensino Fundamental, muito comuns no ensino médio, foram abordadas por meio da utilização de jogos. Verificamos que os alunos trabalham melhor em grupo, porém é necessário investir estimulando-os para que o trabalho em grupo possa fluir.

Realização de oficinas

Foi realizada uma abordagem de temas matemáticos, com metodologia dinâmica e lúdica, envolvendo outras áreas de forma interdisciplinar, com o intuito de promover uma afeição dos alunos pela disciplina e sanar dificuldades apresentadas. Foram usados diversos recursos como a confecção de materiais didáticos, elaboração de jogos, utilização de computadores, elaboração e desenvolvimento de atividades diferenciadas para a fixação do conteúdo estudado em sala de aula.

As oficinas ajudaram a compreender melhor os temas trabalhados e a despertar o interesse dos alunos em temas voltados para a matemática, muitos dos quais não fazem parte do currículo escolar, mas fazem parte da vida cotidiana, como a educação Financeira e as medidas de controle de saúde. Verificou-se a eficácia da abordagem interdisciplinar contextualizada no estudo da matemática, como, por exemplo: uso da função afim junto a experimentos de física; capacitação dos alunos de um processo de pesquisa aplicada à saúde cujo resultado foi disponibilizado por meio da elaboração de gráficos usando ferramenta computacional.

Realização de Monitoria nas Aulas de Matemática

Esta atividade visou dar suporte às aulas com o objetivo de sanar as dúvidas dos alunos e prepará-los para os exames como o ENEM, utilizando a resolução de problemas.

Observou-se uma aproximação maior entre aluno bolsista e alunos da escola permitindo identificar as dificuldades de cada aluno, desencadeando uma melhoria na formação docente do aluno bolsista, aumentando o desempenho dele em matemática, e do aluno do ensino médio das escolas.

Utilização do laboratório de ciências e dos recursos de ensino disponíveis

Com o objetivo de identificar e indicar formas de utilização do laboratório de ciências e dos recursos de ensino disponíveis, os alunos bolsistas se dedicaram a organizar os laboratórios em algumas escolas onde o mesmo não se encontrava em funcionamento. Na Escola Alcides do Nascimento Lins, o laboratório estava inutilizável e sua organização foi feita juntamente com o supervisor de matemática da escola. Além disso, foi feito um planejamento de oficina de Robótica envolvendo bolsistas das áreas de matemática, computação e física. Essa ação permitiu a capacitação dos bolsistas na construção de robôs do kit LEGO, disponível no laboratório de ciências da escola, mas sem uso, possibilitando a execução de oficina interdisciplinar, desenvolvida em seguida.

O laboratório de Ciências da Escola Trajano de Mendonça também foi organizado por todos os bolsistas que atuavam na escola (matemática, computação, física,...) e professores da escola. O laboratório estava inutilizado e em estado de abandono com alguns materiais danificados. Houve doações de alguns materiais para a área de matemática.

Criação de perfil na rede social

Bolsistas da Escola Trajano de Mendonça criaram uma página do *facebook* onde foram inseridas dicas e curiosidades matemáticas; os alunos também puderam colocar dúvidas que foram respondidas com brevidade. Essa interação com os alunos, fora do ambiente escolar, favoreceu a aprendizagem.

Elaboração de Nota para o jornal

A Escola Alcides do Nascimento Lins publicou nota no Jornal da escola divulgando o Clube de Matemática, suas atividades e os benefícios da participação dos alunos para as aulas e para o aprendizado dos alunos.

Participação em olimpíadas

Com o objetivo de estimular e preparar os alunos a participarem de olimpíadas de Matemática (e áreas afins), os alunos bolsistas realizaram atividades de apoio às olimpíadas de Astronomia e de Matemática. As atividades desenvolvidas foram de divulgação, organização, aplicação e correção das provas das Olimpíadas de Astronomia e Matemática.

Na Escola Alcides do Nascimento Lins, a divulgação resultou positiva com uma boa adesão dos alunos tendo em vista que a OBMEP não é de participação obrigatória.

Feiras de Conhecimento

Em algumas escolas, houve o envolvimento e a participação dos alunos bolsistas em Feiras de Conhecimento, Exposições e Jogos Internos integrando o conjunto de ações realizadas pela comunidade escolar.

As participações efetivadas pelos alunos bolsistas foram: na Feira de Conhecimento da Escola Trajano de Mendonça; na organização do I Jogos internos do Ginásio Pernambucano; na EXPOTEC – Exposição de Ciência e Tecnologia das Escolas de Camaragibe; na Semana de Matemática da Escola Dom Bosco; e em exposições diversas nas escolas.

Formação

Atividades de formação proposta pela coordenação de área

Foram feitas duas atividades de formação, no âmbito da coordenação de área, voltadas para a capacitação dos bolsistas em novas metodologias de ensino-aprendizagem. Cada uma teve a duração de 4 horas-aula.

Na primeira atividade de formação, foram utilizados artigos divulgados no seminário de encerramento do Projeto P3M, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, intitulado *Práticas profissionais: Desafios para a Formação de Professores de Matemática* (PROJETO P3M, 2013). Os alunos, em duplas, leram e apresentaram oralmente sua percepção do texto, destacando aspectos positivos e negativos. Posteriormente, registraram em resenhas esta atividade.

Já na segunda atividade de formação, foi focada na leitura e discussão de capítulos do livro *Tendências em Educação Matemática* (FLEMING, 2005). A metodologia foi a mesma onde cada dupla escolheu um capítulo para expor, oralmente.

Estas atividades geraram conhecimento de sobre novas práticas docentes e de diversas formas da atuação docente. Foram usadas por eles nas escolas contribuindo para melhorar a atuação dos bolsistas, ao realizarem atividades com os alunos.

Encontros de formação inicial e continuada

Os eventos de formação inicial e continuada realizados são fundamentais para a formação de todo acadêmico, pois neles são vivenciadas diversas experiências inovadoras que potencializam a formação de conhecimento necessário para a vida nos futuros campos de trabalho, na educação.

Houve estímulo para a participação dos alunos bolsistas das diversas áreas de conhecimento, envolvidas no PIBID, em eventos voltados para a formação do professor. Nesses eventos

teve apresentação de relatos de experiências, tanto no âmbito local como no âmbito nacional. Local: o III SID – Seminário de Iniciação à Docência, a JEPEX – Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão, a Feira de Profissões e o I EEM – Encontro de Estudantes de Matemática da UFRPE; nacional: participação na VII Bienal de Matemática, em Alagoas.

Esta participação contribuiu muito para a formação dos bolsistas capacitando-os a responderem melhor às demandas do programa de uma forma geral, aportando mais experiência, contato com trabalhos de sua área e das outras áreas também, alimentando a interdisciplinaridade, essencial para os alunos bolsistas, e promovendo a criação de novas ideias de atuação no programa.

Reuniões de planejamento, acompanhamento e avaliação do programa

Os alunos bolsistas participaram de diversas reuniões de planejamento, de acompanhamento e de avaliação do programa, promovidas pelo coordenador de área, pelo professor orientador, ou ainda, pelo supervisor da escola.

As reuniões de planejamento de atividades aconteceram na escola com o supervisor e ocorreram com frequência variada; as culminâncias na escola foram realizadas com a apresentação, feita pelos bolsistas, das atividades planejadas e desenvolvidas na escola com frequência bimestral ou trimensal, dependendo da escola; as reuniões de acompanhamento das atividades nas escolas, feitas pela coordenação de área, teve frequência mensal; e reuniões de formação com os bolsistas, feitas pela coordenação da área, durante o recesso das escolas, com duração de 4 horas.

Estas reuniões alcançaram um bom resultado, não só pela troca de relatos de experiências e a interação com outros bolsistas, como também pela exposição aos supervisores e coordenadores permitindo uma reavaliação das atividades. As discussões de assuntos envolvendo Educação Matemática trouxeram novas reflexões que ajudaram a pensar em novas práticas e projetos na escola.

A partir das reflexões e observações feitas das ações desenvolvidas e seus efeitos na aprendizagem dos alunos foi avaliada a necessidade ou não da reformulação das ações já desenvolvidas, com repercussão no planejamento das futuras ações. De uma forma geral, houve uma sólida qualificação dos bolsistas para o bom desempenho do programa na execução das atividades realizadas na escola.

Avaliação da atuação dos alunos bolsistas

O PIBID é um programa que tem crescido e se solidificado articulando de forma complexa as escolas com as universidades por meio do estudante de licenciatura que desempenha um duplo papel, ser o elo entre a universidade e a escola na posição de aluno que será um futuro professor.

Os impactos se percebem na qualificação desses futuros professores e na atuação deles nas escolas, permitindo uma ação diferenciada e mais dinâmica ao mesmo tempo em que ele está aprimorando sua formação.

Alguns bolsistas demonstraram dificuldade em fazer com que o aluno se interessasse pela sua atividade, quando ela era feita fora do horário da aula do professor. Propomos discussões dentro do projeto sobre os recursos utilizados para se romper essa perspectiva, nas reuniões de área, havendo troca entre as diversas experiências. No entanto a adesão e usufruto do programa pelos alunos, na escola, ainda apresenta dificuldades a serem superadas. Por outro lado, a cessão da aula de um professor para a atuação do bolsista não pode ocorrer muito. Devemos estar atentos para essa forma de atuação dos bolsistas para evitar o uso dos mesmos, tanto como estagiário, quanto como professor substituto.

Outro obstáculo para alguns bolsistas foi a inserção dele na escola no que diz respeito ao horário disponibilizado para atuação. No entanto, no decorrer do segundo semestre foram encontradas soluções por meio dos supervisores e coordenadores envolvidos.

Isso comprometeu a realização de algumas atividades destacando-se aquelas na Escola Alcides do Nascimento Lins.

Considerações finais e perspectivas

A contribuição do projeto para a formação dos licenciados é visível em vários aspectos: mais experiência, contato com trabalhos de sua área e, também, das outras áreas, compreensão sobre a forma interdisciplinar de ensino-aprendizado e estímulo na criação de novas ideias de atuação no programa.

O conhecimento de novas práticas e tipos de atuação docente que foram usadas nas escolas contribuiu para melhorar a atuação dos bolsistas ao realizarem atividades com os alunos.

Com a sequência didática adotada, ficou evidente a importância de um bom planejamento para a execução de uma atividade bem sucedida. Essa decisão contribuiu de forma significativa no preparo dos bolsistas que puderam traçar estratégias em caso de imprevistos e enxergar as possíveis problemáticas envolvidas em uma determinada atividade.

Na formação do bolsista, agrega-se experiência como docente além de potencializar as intervenções em sala de aula tais como: conhecer os alunos e suas expectativas, permitir identificar suas dificuldades e observar a postura de docentes.

A atuação nas escolas de tempo integral tem um desafio maior. Apesar de serem escolas que têm uma estrutura mínima bastante confortável para o projeto, por outro lado, elas apresentam dificuldade de adequação ao programa, no que diz respeito ao horário. O Ginásio Pernambucano encontrou uma forma de atuação utilizando disciplinas eletivas. A Escola Cândido Duarte tem o Clube que permite a atuação dos bolsistas. A Escola Alcides do Nascimento Lins, que ingressou no programa em 2014, demorou um pouco para disponibilizar um horário para os bolsistas. De formas diferentes, todas se adequaram para abrigar o programa em seu cotidiano particular.

Considerando os problemas que hoje afligem o ensino de matemática de um modo geral e a importância da matéria enquanto formação básica que permeia todas as áreas, o projeto pode ter uma envergadura maior em uma nova edição futuramente, ampliando o atendimento do PIBID de Matemática com o aumento do número de escolas beneficiadas pelo projeto. Essa ampliação pode se dar sem necessariamente contemplar todas as áreas. A matemática conta hoje com 20 bolsistas e estes poderiam atuar em 10 escolas (ou mais) fazendo um excelente trabalho em prol da superação de dificuldades dos alunos junto aos professores e contribuindo, assim, para alavancar o ensino-aprendizagem da matemática.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parte III. Brasília: MEC/SEMT, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em 02/07/2015.
- COPI, Irving Marner. **Introdução à Lógica**. Tradução de Álvaro Cabral. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1978.
- FLEMMING, Diva Marília, LUZ, Elisa Flemming, e MELLO, Ana Cláudia Collaço. **Tendências em Educação Matemática**., da Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL VIRTUAL 2005. Disponível em: http://busca.unisul.br/pdf/89279_Diva.pdf. Acesso em 29/05/2015.
- PIAGET, Jean., *Épistémologie des Sciences de l'Homme*. Paris: Gallimard, 1981.
- PROJETO P3M. **Seminário Práticas Profissionais dos Professores de Matemática**. Disponível em: <http://p3m.ie.ul.pt/seminario-2013>. Acesso em 29/05/2015.
- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **Subprojeto da área de Matemática** – Edital nº 61/2013 CAPES – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.
- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **Relatório Final na área de Matemática** – Edital nº 61/2013 CAPES – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

PIBID Educação Física-UFRPE: realidade e possibilidade

Rosângela Cely Branco Lindoso¹
Erika Suruagy Assis de Figueredo²
Eduardo Jorge Souza da Silva³

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

Na Universidade Federal Rural de Pernambuco, o programa existe desde 2009 com o objetivo de promover o letramento científico numa perspectiva interdisciplinar, através do eixo temático “Ciência e Contexto: letramento científico na educação básica”, com a inserção de todos os cursos de licenciatura da UFRPE.

O curso de licenciatura em Educação Física, criado em 2010, entra no programa no ano de 2011, visando à melhoria da formação inicial dos professores de Educação Física.

1 Professora do Departamento Educação Física – DEFIS/UFRPE. Coordenadora da Área de Educação Física. Bolsista CAPES/UFRPE. E-mail: roxente@hotmail.com

2 Professora do Departamento de Educação – DED/UFRPE. Coordenadora da Área de Educação Física. Bolsista CAPES/UFRPE. E-mail: erikasuruagy@yahoo.com.br

3 Professor do Departamento de Educação – DED/UFRPE. Coordenador da Área de Educação Física. Bolsista CAPES/UFRPE. E-mail: dudasport@gmail.com

Dialogando com o Programa, trataremos de uma experiência vivenciada pelos pibidianos que extrapola a forma competitiva com a qual o esporte vem sendo representado, em que o ser humano é entendido em sua omnilateralidade, superando o enfoque biologista que toma aptidão física como objetivo. Visando contextualizar, traremos alguns fatos.

Os anos 1980 provocaram mudanças conceituais e práticas na Educação Física. Novas propostas pedagógicas surgem na área influenciando a formação e prática dos novos profissionais. Existem, no entanto, duas compreensões de ser humano que balizam a área; um na perspectiva do rendimento e outro que trabalha com na perspectiva da cultura corporal, valorizando o lúdico. Assim mediante quase três décadas de difusão desses novos referenciais sobre a Educação Física, contextualizaremos uma prática gestada no PIBID de Educação Física na Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Partiremos dos nexos legais que regem o esporte em que toda experiência pedagógica está pautada e legitimada a partir da Constituição Federal (CF). No Capítulo III, que trata especificamente da Educação, da Cultura e do Desporto, a Seção I – se refere à Educação enquanto um Direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A legalidade do esporte está também garantida pela CF, quando esta nos permite a compreensão do que diz a Seção III - Do Desporto – É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um. No Capítulo III - Da Conceituação e das Finalidades do Desporto,

Art. 3º O desporto como atividade predominantemente física e intelectual pode ser reconhecido em qualquer das seguintes manifestações: I - desporto educacional, através dos sistemas de ensino e formas assistemáticas

de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral e a formação para a cidadania e o lazer. (BRASIL, 2003).

Reconhecendo as garantias dessa prática as atenções aqui estarão voltadas às representações que o esporte enquanto um conteúdo de uma dimensão social tem um significado de amplos objetivos, cabe a nós educadores selecionar e sistematizar o objetivo pretendido, de forma a possibilitar a comunidade trabalhada o acesso ao conhecimento mais elevado.

O esporte é conteúdo da Educação Física cuja compreensão sofre uma mudança radical, da antiga Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação, em que era uma atividade pautada pelo decreto 64 450/71, para a mais recente Lei aprovada em 20 de Dezembro de 1996 nº 9394/96, ao afirmar que:

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa ao aluno (BRASIL, 1993).

Na atual lei, a Educação Física avança de uma atividade para um componente curricular. Sua legitimação na escola estará condicionada à articulação e ao envolvimento do professor dessa disciplina com o Projeto Político Pedagógico da Escola, através dele se garantirá espaço para essa disciplina, de acordo com as necessidades da comunidade escolar.

Cabe monitorar os supostos avanços dessa lei decorrentes da produção do conhecimento na área, do trabalho dos profissionais, que propõem o redimensionamento da Educação Física Escolar. Esse panorama atual da Educação Física teve e tem significativas implicações para nossa formação e atuação profissional.

Realidade da Prática Pedagógica do Professor de Educação Física no Trato com o Esporte

Para refletir pedagogicamente sobre o esporte precisamos problematizá-lo ao levar em consideração sua gênese e seu desenvolvimento na história da humanidade. Reproduzir o esporte com todas as suas mazelas no ambiente escolar é dar continuidade a barbárie que vemos no cotidiano.

Taffarel (2009) faz uma análise mais ampla, afirma que o núcleo central da reflexão sobre o esporte gira em torno de contradições; interesses políticos e econômicos; celeiro de atletas; moderna pedagogia; formação da subjetividade. A escola é o lugar onde os interesses políticos e econômicos se legitimam, a autonomia do esporte é inexistente.

A forma idealizada de ver o esporte como bom em si mesmo, tem sido bastante criticada por Bracht (1997); Oliveira (1999); Escobar (1996) e Kunz (2006).

Para Bourg (1995) o esporte pode ser explicado por meio de duas ordens econômicas. A primeira diz respeito ao restabelecimento dos jogos olímpicos modernos em 1896, em que o Barão Pierre de Coubertin, se refere a uma moral aristocrática e uma estética de virtudes. A segunda ordem se apresenta quando as grandes empresas passam a utilizar os jogos olímpicos, o que movimenta grandes interesses financeiros, submetendo o esporte à lógica produtivista do rendimento e de seu modo de avaliação através da medalha.

Nesse sentido, o autor aponta três movimentos. No primeiro movimento, o esporte se apresenta como nova religião por meio da comunicação universal, investimento afetivo, resguardando símbolos, alimentando mitos, manipulando o imaginário popular. No segundo movimento, está na obsolescência do sistema taylorista de organização do trabalho, de sua concepção militar e da manipulação de valores esportivos, do esforço pessoal, do espírito de equipe relativos à nova forma de gerenciamento científico da produção. Por fim, o terceiro movimento é a criação de necessidades com emergência de tempo livre e o desenvolvimento do mito do

corpo, criando um setor econômico com altas taxas de crescimento. Conjugam-se assim as dimensões culturais, sociais e econômicas tornando o modelo esportivo uma chave do sucesso, tornando-o uma empresa.

Assim, na tentativa de entender o que acontece na relação do indivíduo com o esporte, recorremos a Bracht (1997) ao afirmar que a cultura corporal de movimento se esportivizou e os princípios capitalistas industriais acabaram sendo incorporados pelo esporte. A regulamentação e sistematização do esporte implicou na perda de reações críticas que contrastam com a aparente unanimidade social que hoje desfruta.

Para ele, o esporte ocupa na vida social moderna um lugar que ao mesmo tempo acompanha o processo cultural e dele está separado. Afirma ainda que o poder não só disciplina o corpo no sentido negativo da repressão, mas também, no sentido positivo da manipulação e da estimulação.

A representação do professor que atua na prática é produzida através do significado, construído historicamente e do sentido construído na relação com a prática que elabora com seus alunos.

Esta compreensão nos traz as significações orientadas pelos estudos de Tardiff (2005), quando afirma que a pedagogia não se confunde com máquinas e técnicas materiais, mas é uma tecnologia imaterial, intangível. A tarefa do professor consiste em transformar o que ensina para que os alunos possam compreender e assimilar.

Chauí (1997) vem respaldar esse entendimento quando explica essa construção ao afirmar que foram os próprios homens que criaram as circunstâncias que os faz pensar que não foram eles que as produziram. Logo se eles quiserem, podem mudá-las. Mas isso só poderá ser feito de modo prático e revolucionariamente.

Sendo assim, o papel do professor de Educação Física se faz através da superação dos modelos cristalizados ao longo do tempo. Nesse sentido, alguns autores avançam comprovando através de seus estudos que a prática docente atualmente está avançando. Temos a exemplo disso os estudos de Sávio Assis (1999), afirmando que o esporte é conteúdo privilegiado na escola e que este deve ser

reinventado, com vista a fugir do modelo tecnicista tradicional, para tal é necessário manter o foco na ludicidade.

Nesse caminho, as práticas esportivas e outras práticas corporais ao longo do tempo foram sendo adaptadas e reinventadas, especialmente no âmbito escolar, o que traz indícios de que novas representações que vão se construindo sobre ela. Podemos citar aqui práticas como a do nado sincronizado, futebol de salão, vôlei de praia, entre outros, que são originárias de esportes tradicionais. É o homem dando sentido e significados às suas criações.

Coerência no Trato Pedagógico: construindo possibilidades

A pedagogia histórico-crítica, enquanto teoria pedagógica toma a psicologia histórico cultural, como forma de entender como o ser humano aprende, e a metodologia crítico superadora como metodologia de ensino, vista aqui como importantes ferramentas no processo de emancipação do ser humano.

Tal perspectiva tem como princípio a visão crítica da sociedade capitalista, a concepção pedagógica transformadora e na práxis revolucionária, sendo diametralmente oposta aos modismos, tornando-se instrumento de superação da concepção humana fragmentada. Também conjuga fundamentalmente a teoria e prática, práxis, contribuindo na superação da visão imediata dos fenômenos, ancorando-se na prática educacional questionadora, crítica e emancipadora, defende o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento construído socialmente e acumulado historicamente. Necessário para a ação reflexiva e superação das desigualdades relativa ao modo de produção do capital.

Para elaborar a Pedagogia Histórico Crítica, Saviani (2009b) parte de temas concretos da realidade sobre educação e marginalidade, no processo de exclusão escolar e baixos índices de desempenho escolar advindos da América Latina.

Diferencia duas matrizes teóricas, se de uma forma algumas teorias entediam a educação como instrumento de equalização

social e forma de superação das desigualdades, para outras teorias era instrumento de discriminação e produção da marginalização. Saviani (2009b) classifica essas teorias de críticas e não críticas. As críticas ele subdivide em crítico reprodutivista que não apresentam proposição e as crítico superadora que apresentam proposição.

Na perspectiva crítico superadora, Duarte e Eidt (2004), apontam que a escola deve assumir a função de socializar o conhecimento científico produzido pela humanidade ao longo da história, em sua forma mais elaborada, objetivando a ampliação do horizonte cultural dos alunos. A apropriação de tais conhecimentos produz novas necessidades tendo como finalidade o desenvolvimento da personalidade como um todo. O que nos permite compreender que o desenvolvimento do psiquismo nos remete ao desenvolvimento de várias funções.

Não é de forma aleatória que o método social trazido pela psicologia histórico-cultural ao problematizar o conteúdo, remete-nos a várias respostas, ao uso de várias dimensões do nosso corpo. Essas funções psíquicas, sendo humanas resultam de processos culturais e dependem de outros processos como a educação para que se desenvolvam, a garantia para que isso ocorra, não depende apenas do nosso aparelho biológico.

No processo de produção da existência cada indivíduo ao nascer precisar tornar-se humano, uma vez que ele não nasce humano. De acordo com Saviani (2009a) para que isso aconteça é preciso à apreensão do processo que transita de geração a geração, o que foi acumulado historicamente e transmitido socialmente.

Assim sendo a hereditariedade não garante o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Somente a educação pode garantir o processo de humanização.

Resumindo são leis que regem a natureza e leis que regem o sócio histórico. É isso que a pedagogia histórico-crítica aponta, relação concreta objetiva e subjetiva da realidade para que possamos captar o movimento do real, inserindo esse movimento a partir de nossa prática social, individual e da prática social global.

Pensar quais foram os determinantes históricos que permitiram ao homem o desenvolvimento histórico das práticas corporais, de forma a garantir inicialmente a sobrevivência, como estratégia de guerra e daí passando a forma de expressão, e como hoje se expressa assumindo a forma de mercadorização e esportivização, tendo por princípios a competitividade, sobrepujança, pertencentes ao sistema capitalista, afim de construir um nexofísico.

A atitude crítica e científica, assumida diante da realidade – nós estamos numa realidade experienciada no modo de produção capitalista e precisamos aprender sobre ela. Evidentemente que isso terá um rebatimento no lugar onde a prática pedagógica se realiza.

Partindo desse ponto, tomando a escola como local específico dessa prática, de que forma podemos exercê-la?

Enfatizamos a pedagogia histórico-crítica por ser a pedagogia mais avançada. Um dos princípios dessa pedagogia é reconhecer que o trabalho de maneira mais geral na escola, se expressa pelo trabalho educativo, que é o trabalho do professor.

Esse trabalho educativo precisa de algumas referências básicas, no âmbito da pedagogia histórico-crítica, que é a seleção do conhecimento.

Serão utilizados critérios para selecionar o conhecimento. Um deles é reconhecer na história da humanidade os conhecimentos que foram se cristalizando ganhando significado e que são reconhecidos como clássicos. O esporte é um conteúdo clássico, porque nele há alto grau de desenvolvimento humano as capacidades psíquicas trazidas por esse conhecimento foram necessárias para o desenvolvimento humano.

Essa atividade é necessária para que a escola cumpra seu papel social, da formação humana das novas gerações. Conhecimento socialmente elaborado e historicamente acumulado pela sociedade.

Outro princípio importante é a formação dos conceitos, ampliando as referências culturais para que nos tornemos humanos, as atividades esportivas, irão nesse caso, ampliar as referências culturais e conceituais fazendo que o aluno se aproprie desses

referenciais e de posse deles se humanizem acessando o que foi produzido pela humanidade.

Assim as atividades propostas têm uma intencionalidade devem ser contextualizadas, fazer com que nossos alunos se apropriem de um referencial para o pensamento, e de tornar a escola esse espaço social responsável para que isso aconteça, ainda que por meio de contradições e com limitações.

A escola é formada por professores, alunos e comunidade escolar. Para que o processo de aprendizagem aconteça, é necessário que o professor tenha clareza dos conceitos que afetam os objetos de conhecimento. Para isso, ele deve entender o contexto da realidade e a partir desse contexto problematizar.

Na problematização, o professor deve compreender o nível de entendimento que o aluno trás, para poder elevar esse nível a um nível mais alto. Essa é a função pedagógica do professor ter clareza de quais conceitos e quais elementos de uma determinada teoria psicológica vão lhes possibilitar o entendimento. Entender o nível de conhecimento para propor atividades que faça com que os alunos avancem.

O professor deve tomar o conteúdo como objeto de conhecimento do aluno, de acordo com Gasparin (2009), desafiando e mobilizando o mesmo a relacionar o conteúdo com seu cotidiano. Para isso o professor deve conhecer a realidade do aluno, levantando as representações (visão, concepção) dos alunos sobre o tema em estudo (senso comum, sincrese). Então a seleção do conhecimento deverá fazer com que o nível mental do aluno se amplie, a partir de sua base biofísica esse conhecimento será ofertado favorecendo a utilização de suas funções psicológicas superiores, organizando para si esses conhecimentos.

Gasparin (2009) estrutura sua ideia em quatro níveis diferentes. No primeiro nível, mais amplo e profundo, baseado na Teoria do conhecimento do Materialismo Dialético em Marx, cuja fundamentação no processo de conhecimento, consiste em partir da prática, ascender à teoria e voltar à prática. O segundo nível tem como suporte a Teoria Histórico Cultural de Vigotski, o qual

resulta como síntese do nível de conhecimento atual e a zona de desenvolvimento imediato. Por fim, o terceiro nível são os cinco passos da pedagogia histórico crítica de Saviani: Prática Social, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social e o quarto nível é a materialização na sala de aula.

Se esse caminho não está claro para os professores, se ele não articula conceitualmente esse conhecimento, as dificuldades irão surgir, impossibilitando que o aluno apreenda o conhecimento e amplie sua função cognitiva, a escola assim deixa de cumprir seu papel social como deveria.

Assim é importante planejar o conhecimento, articular estratégias que facilitem sua apreensão sendo mediadores do mesmo. Para que o aluno possa ao final de uma aula ou conjunto de aulas, passar de um nível de compreensão mais elementar a um mais alto, articulando, por sua vez, esse pensamento à realidade.

Uma vez que a consciência é produto das relações sociais que vão organizar a maneira de ver o mundo do aluno, levando a ontogênese humana; pensamento, instrumento, atividade intencional, prática, organização corporal para interferir na realidade.

Buscando a coerência pedagógica e construir novas práticas o PIBID de Educação Física da UFRPE, organiza um evento anual intitulado Festival de Cultura Corporal.

PIBID na Vivência de Novas Práticas

A necessidade de encontrar outras possibilidades de reorganizar as práticas da cultura corporal nas escolas públicas, tendo em vista o acesso do conhecimento mais elevado, através da cultura corporal, possibilitando a escola cumprir sua função social de humanização, uma vez que o ser humano não nasce humano, se humaniza através do processo educativo, mediado pelo conhecimento. O professor é portador do conhecimento através do qual promove o desenvolvimento dos alunos.

Aqui será feita a relação com um evento anual promovido pelo PIBID de Educação Física, que é o Festival de Cultura Corporal. Nesse evento, as escolas de atuação do PIBID da Universidade Federal Rural, juntamente com outros convidados como as escolas da rede pública, comunidade e Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Sergipe e Universidade Federal da Bahia, se unem num intercâmbio onde há momentos de apresentações artística, envolvendo a cultura corporal, tematizando aspectos da cultura.

Kopnin (1978, p.351) afirma que a arte é “a aspiração do homem ao seu ideal de vida”. É preciso relacionar a arte não somente a determinada forma de conhecimento do mundo como também a uma atitude especial do ser humano em face do mundo, vivenciando e transformando o mesmo no sentido de um avanço progressista.

Na organização coreográfica das apresentações utilizando os temas da cultura corporal, cada escola ou instituição participante faz esse exercício interdisciplinar possibilitado pelo exercício e vivência artística, articulando música, movimento, forma, espaço, como um caleidoscópio de várias imagens.

A arte tem uma função social e importante papel no conhecimento e transformação prática da realidade por meio da auto-expressão humana, como conteúdo da arte. Ao expressar a vivência do mundo, a arte volta-se para o próprio homem, personalidade que apreende e transforma o mundo e a si próprio. A verdadeira arte não pode se separar da ciência, e desempenhar seu papel como meio de representação artística da realidade.

Considerações

Com as mudanças ocorridas na Educação Física, podemos observar em três décadas as mudanças ocorridas pela superação de antigos paradigmas, como acreditamos na prática enquanto critério de verdade, a vivência dos Festivais de Cultura Corporal, marcam pela prática.

Entendendo que o caminho de ida aponta o caminho de volta, se o modelo competitivo e meritocrático que marcam as práticas esportivas, legitimando que existem seres melhores que outros, nos festivais há a inversão dessa lógica, é enfatizado a cooperação, que as diferenças são questões de oportunidade.

Esse entendimento é potencializado pelo evento Festival de Cultura Corporal, criado como espaço de socialização e vivências, em que participam pibidianos, alunos das escolas ligadas ao PIBID, universidades, supervisores, contribuindo para a melhoria de qualidade da educação.

Ao final de cada evento os participantes apontam superação do anterior, e no último, supera na qualidade dos trabalhos, na qualidade das apresentações artísticas, no número de escola e universidade participantes, na organização, marcando, assim, o sucesso desse evento cujo mérito é coletivo.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 13. ed. Rio de Janeiro:DP&A,2003.
- _____. LEI Nº 8.672. **Diário Oficial da União**. Brasília. 06/07/1993. (Revogada pelo art. 96 da LEI Nº 9.615/98)
- BOURG, J.F. **“Recordes a qualquer preço”**. Atenção, São Paulo, vol. I, pp. 60-64, nov. 1995.
- BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.
- CHAUÍ, Marilena. **O Que é Ideologia**. São Paulo Brasiliense, 1984
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DUARTE, N; EIDT, N. **Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar**. Psicologia da Educação, v. 24, p. 51-72, 2007.
- ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática**. Tese (Doutorado)- UNICAMP, Campinas 1996.

- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. – 5. ed. ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (coleção educação contemporânea).
- KOPININ, Pável Vassílievich. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução de Paulo Bezerra. ed. Civilização Brasileira S. A. Rio de Janeiro 1978.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7º Ed. Ijuí, Editora Unijuí, 2006.
- LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.
- OLIVEIRA, Assis, S. de. **A Reinvenção do esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Dissertação (Mestrado)- UFPE, Recife 1999.
- PERNAMBUCO- Diário Oficial do dia 04-04-2014 – Página do Governador do Estado DECRETO Nº 40.599, DE 3 DE ABRIL DE 2014. **Aprova o Regulamento da Secretaria de Educação e Esportes**.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p. 152-165, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**, 41. ed. Campinas, Autoras Associados, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. Campinas, Autores Associados, 2009.
- TAFFAREL, Celi Neuza Zülke. Desporto educacional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas. In STIGGER e LOVISOLO (orgs) **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas SP: Autores Associados, 2009.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.



Educação Infantil e o PIBID – superando o assistencialismo e possibilitando novas práticas

Valéria Suely Simões Barza¹

Introdução

O presente texto busca apresentar algumas reflexões sobre a importância do desenvolvimento dos projetos realizados nas escolas parceiras do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), em turmas de Educação Infantil, como vistas a superar os modelos assistencialistas e buscar, através das ações do programa, possibilidades de contribuir para a implementação de novas práticas nas escolas. Acredita-se que o PIBID pode ser elemento importante e propulsor de modificações no cotidiano das salas de aula de creches e pré-escolas, através dos projetos de intervenções propostos pelos estudantes dos cursos de licenciatura.

Durante muito tempo as práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil estiveram voltadas apenas para a proteção, cuidado e higiene das crianças (KUHLMAN, 1998). O Atendimento constituía-se na execução do banho das crianças,

¹ Professora da Unidade Acadêmica de Garanhuns UAG/UFRPE. Coordenadora da Área de Pedagogia. Bolsista CAPES/PIBID. E-mail: valeriabarza.17@gmail.com

colocá-las para dormir e alimentá-las, sem que houvesse um planejamento ou alguma intencionalidade pedagógica.

Historicamente, essas ações estiveram e, infelizmente, ainda estão presentes nos cotidianos das instituições escolares de zero a três anos. Estas podem ser justificadas pela inexistência de interesses políticos voltados para a formação dos profissionais que ali atuavam e da não valorização da criança enquanto sujeito ativo e pensante na sociedade.

Já o atendimento às crianças de quatro e cinco anos, a Pré-escola, surge na sociedade industrializada com a instalação dos Jardins de Infância promovidos pelos proprietários de escolas particulares, em oposição ao atendimento ofertado nas creches. Deste modo, polarizou-se o atendimento entre pobres (creche) e ricos (Jardins de Infância) (ASSIS, 2009). A partir de então, novas interpretações ou concepções acerca da função dessas instituições começam a ser difundidas, buscando-se objetivos para as ações ali desempenhadas, ao mesmo tempo em que se espera que os adultos possam exercer papel mais ativo com as crianças.

Com o Movimento da Escola Nova, em 1929, começa a preocupação com a educação das crianças. As instituições assumem a função de promover desenvolvimento e aprendizagens diversas e, conseqüentemente, para isso se fazem necessárias pessoas preparadas para tais funções.

Algumas ideias sobre como promover a educação e o desenvolvimento das crianças estiveram presentes no cotidiano das instituições pré-escolares. Estas ideias ou concepções estavam pautadas na perspectiva de desenvolvimento natural, segundo a qual as crianças se desenvolvem espontaneamente, sem a necessidade de adultos ou profissionais para tal função, pois qualquer um pode fazer, desde que tenham “jeito” para lidar com elas. Outra concepção foi a perspectiva compensatória, que orientava ações pedagógicas buscando superar ou compensar as deficiências sociais e culturais dos sujeitos. Essa visão pedagógica transformou, ao longo do tempo, diferenças sociais em deficiências educacionais e de aprendizagem e teve como objetivo privar as crianças

de camadas mais pobres do acesso aos bens culturais produzidos historicamente (ASSIS, 2009).

Já a perspectiva preparatória norteadora das ações e do atendimento às crianças de quatro e cinco anos, espelhada no modelo educacional do ensino fundamental, buscava, como a própria denominação indica, preparar as crianças para o ingresso no ensino fundamental, antecipando conhecimentos específicos dessa etapa. Isso gerou a expectativa de que a Pré-Escola preparasse as crianças e atendesse as demandas do ensino fundamental, importando o modelo e os conteúdos dessa etapa. Tal prática tinha como finalidade minimizar os problemas de fracasso da escola básica. Por outro lado, tal visão reflete ainda a visão autocêntrica sobre a criança, pois a escola infantil era pensada sob o interesse e as necessidades do mundo adulto e não tomava como prioridade interesses e necessidades das crianças de zero a cinco anos.

A partir dessas concepções e perspectivas pedagógicas vivenciadas ao longo do tempo, é possível perceber que, historicamente, a Educação Infantil parece não adquirir identidade própria, pois oscila entre a perspectiva assistencial (valorizando o cuidar) e a perspectiva educacional (ênfatizando o ensinar ou educar).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) defendem que as ações de cuidado e educação devem se fazer presentes no cotidiano infantil de forma integrada, pois as crianças são sujeitos que a todo momento precisam de atenções específicas como banho, afeto, proteção, segurança, bem como aprendem e se desenvolvem nas interações com os seus pares e os adultos presentes.

Vale a pena ressaltar que na polarização e oposição dessas ações desconsideram-se, sobretudo, as especificidades das crianças, enquanto sujeitos com características próprias. Do mesmo modo, esse conflito impede a formação da identidade do profissional que atua com as crianças. Outro aspecto que também deve ser levado em conta para “explicar” essas polarizações e conflitos de identidade profissional são as ações de política públicas municipais, seja

na implementação de formação continuada ou na contratação de profissionais. Quais seriam as estratégias para superar essa dicotomia entre formação e atuação profissional? Que perspectivas temos para o profissional de Educação Infantil? São algumas dessas questões que trataremos a seguir,

O PIBID como estratégia de superação das práticas assistencialistas e novas possibilidades

Segundo Kishimoto (2005), as formas de valorização profissional parecem acompanhar a própria origem do atendimento das crianças nas instituições. Durante muito tempo, os adultos foram vistos como cuidadores, mais especificamente as mulheres, pois apenas estas “estariam” aptas para tal função, como as mães criadeiras (OLIVEIRA, 2008). O caráter amador e não profissional do atendimento na perspectiva assistencialista associava atividades desenvolvidas como características domésticas e maternas e não pedagógicas, desqualificando a atuação do profissional e o atendimento.

Deste modo, a superação de práticas assistenciais nas instituições infantis ainda constitui um desafio, que implica a reflexão sobre experiências e práticas vivenciadas com as crianças e adultos no interior das creches. Esse desafio parece ainda maior quando observamos as ações desempenhadas também nas pré-escolas.

Apesar do modelo importado do ensino fundamental, o adulto que atuava na pré-escola também não era (e não é ainda!) percebido como profissional. Muitas vezes a educadora era ou é vista como “tia”. Essa denominação passou a ser reconhecida por conta da proximidade dos adultos com as crianças e da perspectiva das ações desenvolvidas nas instituições. A “tia”, nessa perspectiva, é a substituta da mãe (irmã da mãe ou do pai), uma vez que a escola também não era vista como um lugar de aprender, mas como uma continuidade do ambiente doméstico e, ao mesmo tempo, deveria ser eficiente na promoção de aprendizagens.

Observa-se novamente a oposição entre amadorismo e profissionalismo do educador na Educação Infantil. Segundo Kishimoto (2005) essas contradições e polarizações presentes nas instituições de atendimento à criança constituem reflexo dos cursos de formação de professores que também desconsideram as especificidades das crianças e da Educação Infantil no currículo. O curso de Pedagogia, por exemplo, se propõe formar profissionais para atuar na educação em todos os níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, além de habilitar para atuar nos cursos de nível médio (magistério) e nas diferentes funções de gestão e coordenação.

Nota-se uma polivalência da atuação do Pedagogo. Todavia, também é visível que as especificidades desse profissional não estejam garantidas na sua formação, uma vez que o curso adota um currículo generalizado de atuação, tendo em vista disciplinas teóricas que não permitem a constituição de uma prática pedagógica destinada à criança. Deste modo, a formação generalizada, presente nos cursos de formação de professores, não favorece a segurança do profissional na sua atuação direta com as crianças da Educação Infantil, engessando as práticas e os currículos das escolas e restringindo as vivências delas com o mundo a práticas escolarizantes, que enfatizam apenas o conteúdo curricular. Neste sentido, afirma Roldão (1999, apud KISHIMOTTO, 2005, p. 108), “a pouca clareza do perfil profissional reflete-se na configuração curricular, na oferta de cursos enciclopédicos fragmentados e distantes da prática pedagógica”. Para tanto, parece necessário romper com esses modelos, buscando levar em conta a criança enquanto sujeito das experiências vivenciadas no interior das escolas infantis. Contudo, o empenho e a qualidade das atuações de alguns profissionais parecem depender muito mais dos interesses individuais e pessoais do que mesmo de ações mais amplas da formação do Pedagogo.

A partir da Constituição Federal de 1988, o poder executivo, nas diferentes esferas estaduais e municipais, assume a

responsabilidade na oferta da Educação Infantil em creches e pré-escolas, e a Lei nº 9394/96 (LDB) insere a Educação Infantil na educação básica. Nesses documentos, é reconhecido, oficialmente, o caráter educacional das instituições de Educação Infantil. Este aponta, também, para a valorização do profissional de educação, prevendo a possibilidade das ações que visam à formação do professor em serviço. Contudo, a referida lei deixa à margem a habilitação do profissional que atua na educação básica, indicando como formação mínima o nível médio, ou seja, o curso de Magistério (Artigo 62, da LDB).

É importante destacar que essa abertura na lei traz para as práticas vivenciadas com as crianças graves consequências no cenário educacional e na qualidade do atendimento oferecido às crianças de zero a cinco anos nas instituições. A primeira consequência é a não estimulação da carreira docente em nível superior, pois os salários não são atrativos, levando o professor a um acúmulo de jornada de trabalho para viver com um mínimo de dignidade.

Como se não bastasse, além da discriminação vivida pelo profissional que atua na Educação Infantil, como consequência há uma desvalorização de sua atividade e do educador da infância de um modo geral, pois ensinar às crianças pequenas não tem valor na sociedade, tendo em vista as ideias que já se fizeram presentes em relação à infância.

Tal perspectiva também está presente quando as Secretarias de Educação Municipais contratam estagiários(as), isto é, alunos(as) cursando períodos iniciais dos cursos de Licenciatura em Pedagogia para assumirem salas de Educação Infantil na função de regentes de sala, mas com salários de estagiárias. O descaso e o descompromisso com essa etapa da educação básica são evidentes, pois escolhem pessoas inexperientes para atuar com as crianças pequenas que tem especificidades e requerem conhecimentos amplos.

Como é possível perceber, a questão das práticas desenvolvidas nas creches e escolas infantis, assim como a formação dos educadores para atuar com crianças de zero a cinco anos, ainda

constitui um desafio, tanto para os estados e municípios, como para as instituições de formação profissional.

A ausência de formação continuada para os professores no âmbito municipal constitui prática recorrente nas políticas públicas dos municípios e, quando estas acontecem, são destinadas apenas aos educadores do ensino fundamental, deixando de fora das reflexões os professores que atuam na Educação Infantil. Isso ocorre porque também a visão de formação é conteudística e teórica, sem considerar o contexto de atuação do profissional nas próprias instituições. Assim, torna-se mais fácil deixar de fora esses profissionais, do que levá-los a refletir sobre suas ações e práticas vivenciadas no próprio contexto.

Segundo Bujes (2001), pensar sobre ações e práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil é pensar sobre o currículo nesta etapa. Ressaltamos, portanto, que estamos entendendo currículo não como uma “lista” de conteúdos a serem ensinados ou transmitidos às crianças. O currículo aqui é compreendido e revelado a partir das diferentes relações e organizações realizadas pelos professores, crianças e suas famílias nas instituições escolares, creches e pré-escolas, buscando a produção de sentidos e significados do mundo *com e para* as crianças (BUJES, 2001).

Nos dias de hoje é visível o “lugar” que a Educação Infantil ocupa na sociedade. Mas também é notório que essa importância não é vista entre as escolas de Educação Infantil públicas, pois ainda presenciamos discriminações entre *escolas de ricos* e *escolas de pobres*.

Na tentativa de superação dessa polarização, foi feita uma alteração na LDB, pela Lei nº 12.796/2013, oficializando a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, com o objetivo de universalizar a Educação Infantil, ou seja, tornar obrigatória a matrícula de crianças com quatro e cinco anos de idade. Essa iniciativa vem imprimir outro olhar sobre as instituições de Educação Infantil e sobre as práticas ali desenvolvidas, que não apenas as ideias assistencialistas ou espontaneístas.

Quando se trata da educação de crianças de classes populares, Bujes (2001) aponta para o fato de que essas práticas têm por objetivo educar as crianças para a submissão, obediência e para o silêncio, uma vez que a classe pobre não pode ser digna de direitos. Por outro lado, mas não menos nocivo, as instituições particulares buscam “preparar” as crianças da Educação Infantil para o vestibular/ ENEM desde cedo, enfatizando o processo de escolarização precoce que fragmenta a criança entre mente e o corpo, além de negar o direito de ser criança dentro e fora da escola (NASCIMENTO, 2007).

Analisando a situação acima descrita, verificamos a urgência de superar esse modelo ora escolarizante, ora espontaneísta de atendimento às crianças nas instituições de Educação Infantil, compreendendo que cuidar e educar são ações contínuas e indissociáveis e que o brincar é parte do mundo infantil. Para tanto, é fundamental reconhecê-las não só como sujeitos ativos, produtores de sua história e de sua cultura, que pensam e agem no mundo que as cerca, mas também reconhecendo-as concretamente (e não subjetivamente, como sujeitos idealizados ou inexistentes). Ou seja, é importante valorizar seus gostos, suas experiências, compreender seus modos de ver e de atuar no mundo, reconhecendo-as como capazes de agir de forma cada vez mais competente.

Nessa direção, as creches e pré-escolas têm um papel fundamental na sociedade e na vida das crianças e de suas famílias, assim como as instituições de formação de professores também têm sua parcela na contribuição para a mudança desse panorama, sobretudo, na formação de profissionais capazes de compreender as especificidades infantis na construção de conhecimentos.

Para Kishimoto (2005), o caminho para a superação desse modelo é a formação do pedagogo com caráter científico, visando construir um novo perfil profissional. Para tanto, precisa aliar a investigação e a pesquisa à formação. A autora revela que a pesquisa científica deve estar garantida na formação do professor-pesquisador nos cursos de formação inicial.

Para Perrenoud (1999), essa prática não constitui apenas noções de como fazer pesquisa presentes nos cursos ou disciplinas

de Metodologia científica. Se faz necessário pesquisar o cotidiano das instituições infantis, as aprendizagens ali desenvolvidas e a interação professor/aluno, dentro dos espaços educacionais, aliado às atividades de ensino, pesquisa e extensão como atividades necessárias ao novo perfil profissional.

Perante tais evidências e das contradições na formação do docente, o Governo Federal, no ano de 2010, criou o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visando a melhoria da educação básica (BRASIL, 2010).

O artigo 3º do decreto nº 7219/2010 revela alguns objetivos do PIBID. Aqui destacamos os seguintes: a) a contribuição na valorização da carreira do magistério; b) a promoção da integração entre teoria e prática nos cursos de formação docente; c) a inserção dos estudantes no contexto das práticas de sua atuação; d) a ideia de mobilização dos professores experientes que atuam nas escolas de rede pública de educação, como (co)formadores do processo de formação desses futuros profissionais. Vale salientar que tais ações são incentivadas perante elaboração de projeto institucional, submetido pela instituição de ensino superior (IES) com a garantia de bolsas de estudos para todos os participantes do Programa.

Com essa postura, fica inegável a iniciativa do Governo com ações evidentes para a elevação da qualidade da educação básica. Também é de conhecimento público que tais iniciativas são resultado de acordos mundiais, uma vez que essa é a preocupação de muitos países em desenvolvimento. Deste modo, acredita-se que o PIBID vem contribuindo na formação inicial dos estudantes de graduação e, por consequência, na atualização de professores que são profissionais experientes, mas que, há um tempo, não tem ou tiveram a oportunidade de refletir teoricamente sobre suas próprias práticas, a partir de políticas de formação continuada.

O PIBID Pedagogia na Unidade Acadêmica de Garanhuns UAG/UFRPE reúne 30 bolsistas de iniciação à docência (ID), seis bolsistas de supervisão, isto é, professores que atuam nas escolas colaboradoras, coordenando e supervisionando os projetos dos bolsistas

Id's e duas coordenadoras de área, as quais organizam e acompanham o desenvolvimento dos projetos e a atuação de cada bolsista nas escolas colaboradoras. Contamos, também, com seis escolas municipais e os respectivos professores e alunos que participam ativamente das atividades desenvolvidas pelo PIBID.

Segundo dados fornecidos pela Secretaria de Educação, o município de Garanhuns, localizado no Agreste Meridional de Pernambuco, possui um total de sete creches conveniadas, que atendem à população de crianças de zero a três anos, bem como 46 escolas de Educação Infantil, atendendo às crianças de quatro e cinco anos, tanto da zona urbana, como do campo, em horário parcial.

Outro dado importante é o quantitativo de 42 professores contratados que atuam nas creches, enquanto os professores efetivos são apenas cinco. Nas pré-escolas a situação não é muito diferente, pois são 43 professores e 28 estagiários, um total de 71 profissionais que atuam diretamente com as crianças. Constata-se como delicada a situação dos profissionais nesse município. Por outro lado, o município não possui uma instituição municipal de Educação Infantil, indicando um certo atraso nas políticas de universalização para crianças de quatro e cinco anos.

Deste modo, percebe-se que as ações do PIBID constituem um caminho na superação dos obstáculos relatados. Ele pode constituir um grande ganho para o município, pois leva para o cotidiano das crianças e dos professores atividades diversificadas, com vistas a dinamizar as práticas ali existentes, a partir dos projetos elaborados pelos estudantes ID's, tomando como base a própria realidade das crianças e as necessidades da escola.

O programa permite o planejamento de atividades entre docentes e Id's, visando à superação do modelo de ações espontâneas sem planejamento ou intencionalidade pedagógica. Ao mesmo tempo, contribui na formação e valorização profissional dos vários atores, pois impõe um caráter de cientificidade à prática, onde o professor é o pesquisador, pois pesquisa novas estratégias metodológicas com vistas a contribuir para as aprendizagens. Na mesma direção da formação docente, possibilita ao estudante da

licenciatura a observação das práticas, convivendo com as contradições inerentes ao espaço escolar, ao mesmo tempo em que aponta para as possibilidades de novas aprendizagens e diferentes modos de ensino aprendizagem.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB/MEC Nº 05 de /2009.
- _____. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência –PIBID**. Decreto nº 7219 de 24 de junho de 2010.
- BUJES, M. I. E. **Escola Infantil: pra que te quero?** In: CRAIDY, C. KAERCHER, G. Educação infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p.13-22.
- ASSIS, M. S.S de. Ama, guardiã, pajem, auxiliar... em busca da profissionalização do Educador da Educação Infantil. In: ANGOTTI, M (Org.) **Educação Infantil: da condição do direito à condição de qualidade**. Campinas, SP: Alínea, 2009, p. 37-50.
- KISHIMOTO, T.M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L de (org). **Encontros e Desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 107-115.
- NASCIMENTO, A. A infância na escola e na vida. In: BEAUCHAMP, J. PAGEL, S.D; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 25-32
- OLIVEIRA, Z. R. Os primeiros passos na construção das ideias e práticas de educação infantil. In: OLIVEIRA, Z.R. de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 57-70.
- PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. In: **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 12, 1999.

A escola pública como campo de formação docente: entre conquistas e desafios

Taynah de Brito Barra Nova¹

A participação na vida social passa a exigir a apropriação, por parte dos indivíduos, de conhecimentos construídos pela humanidade e eleitos como relevantes para um convívio social saudável. A função educacional, de transmitir os conhecimentos necessários à sobrevivência no grupo social, em sociedades complexas como a nossa, deixa de ser realizada apenas no âmbito da família e grupo próximo. Garantir às novas gerações a aprendizagem desses conhecimentos é a função precípua da escola e, como salienta Vygotsky (1984), razão pela qual essa instituição existe.

A sociedade delega à escola a função social de ensinar às novas gerações os conteúdos eleitos como relevantes por alguns. Essa prática social desenvolve-se em cada sala de aula, microcosmo povoado de pessoas cujas histórias de vida, valores e motivações próprias permeiam as vivências escolares.

¹ Professora Assistente da Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Unidade Acadêmica de Garanhuns (URFPE/ UAG). Coordenadora da Área de Pedagogia. Bolsista CAPES/PIBID. E-mail: taynah.nova@uag.ufrpe.br

Compreendemos que, nas últimas décadas, mudanças no cenário educacional podem ter afetado a construção da definição do papel da escola, como: a garantia do Ensino Fundamental enquanto direito subjetivo (BRASIL, 1996, Art. 5º), proporcionando o crescimento de ações que visem a uma maior facilidade de acesso ao Ensino Fundamental, o desenvolvimento de diferentes estratégias que garantam a permanência dos alunos, a difusão de teorias pedagógicas mais identificadas com a realidade socio-cultural do aluno, e, principalmente, ações de maior ênfase na formação dos professores, a fim de reunir um quadro de futuros docentes que possa responder às demandas sociais e contribua para a efetivação da função social da escola, garantindo o domínio dos saberes e habilidades necessários à vivência em sociedade, possibilitando assim, ao indivíduo a participação na construção de uma sociedade cidadã, ciente dos seus direitos e consciente dos seus deveres.

Este texto propõe a reflexão sobre o atual contexto de valorização de ações voltadas à formação de professores, com foco na proposta do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e do reconhecimento, como consequência do referido Programa, da escola pública de Educação Básica enquanto espaço de formação docente.

A proposta de valorização do magistério: aspectos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID

Com o foco no incentivo e valorização do magistério, visando ao aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) consiste na oferta de bolsas de estudo a alunos de Licenciatura que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica. De acordo com o Relatório de Gestão 2009-2013, da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), a proposta do PIBID visa contribuir na formação docente,

proporcionando a integração entre teoria e prática e a aproximação entre universidades e escolas.

A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) foi criada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em 2007², e apresenta, enquanto missão, a promoção de ações voltadas à valorização do magistério por meio da formação de professores.

De acordo com o Relatório de Gestão da Diretoria, a DEB, através de seus programas, visa contribuir com uma política de Estado voltada à formação docente, inicial e continuada. Esta política é orientada por três eixos: a) a busca da excelência e da equidade na formação de professores; b) a integração entre instituições formadoras, escolas públicas de educação básica e programas de pós-graduação; e c) a produção e disseminação do conhecimento produzido. Para a Diretoria,

Uma política de valorização do magistério decorre de um conjunto articulado e orgânico que atraia novos profissionais e mantenha na rede os já atuantes. Esse conjunto envolve plano de carreira, salário digno, formação inicial e continuada à progressão funcional, boa infraestrutura física e tecnológica na escola, ambiente favorável à aprendizagem e ao convívio, gestão comprometida com o sucesso escolar de todos e, ainda, reconhecimento social. (RELATÓRIO..., 2013, p.05)

Tendo em vista essa concepção de política de valorização do magistério, induzida e fomentada pela DEB, seus princípios estruturantes da formação de professores, que guiam e orientam os

2 Em sua criação, a Diretoria era denominada Diretoria de Educação Básica Presencial. Com o Decreto nº 7.692/2012, alterou-se o nome para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica; entretanto, como informa o Relatório de Gestão 2009-2013 da DEB, a mudança de nomenclatura não alterou o trabalho da Diretoria, apenas destacou que o foco de suas atividades é a relação entre as ações de valorização do magistério e a formação de professores.

programas da Diretoria, são: a integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; o equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; e a conexão entre teoria e prática.

O PIBID, como um dos programas de valorização do magistério da DEB se insere na linha de ação 'Formação Inicial'. Criado em 2007, o Programa, prioritariamente, atendia as áreas de Física, Matemática, Química e Biologia para o Ensino Médio, como tentativa de responder à carência de professores nessas disciplinas. Diante do retorno positivo alcançado, a partir de 2009, o PIBID foi estendido a toda Educação Básica, incluindo Educação de Jovens e Adultos, indígenas, campo e quilombola.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Universidade Federal Rural de Pernambuco (PIBID-CAPES/UFRPE) ganha destaque na instituição como um dos maiores programas de bolsas da Universidade. Iniciado em 2009, o PIBID/UFRPE atualmente responde por 14 (quatorze) subprojetos, representando 14 (quatorze) Cursos de Licenciaturas: 10 (dez) cursos oriundos do *Campus* Recife, 02 (dois) da Unidade Acadêmica de Garanhuns e 02 (dois) da Unidade Acadêmica de Serra Talhada.

Contando com 426 (quatrocentos e vinte e seis) bolsistas - 335 licenciandas e licenciandos, bolsistas de Iniciação à Docência; 65 professoras e professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, bolsistas supervisores; 26 professoras e professores da UFRPE, entre coordenadores de área, bolsistas de gestão de gestão de processos educacionais e coordenação institucional - o PIBID/UFRPE atua em 24 (vinte e quatro) escolas públicas, distribuídas em 04 (quatro) municípios de Pernambuco (Camaragibe, Garanhuns, Recife e Serra Talhada).

Tomando este universo como exemplo, percebemos como o PIBID se apresenta enquanto potencial de disseminação dos seus princípios, considerando sua força de alcance espacial. Também nos chama atenção o seu potencial de abrangência e comprometimento, entre os mais variados atores envolvidos no processo de formação docente, que vêem o Programa como uma possibilidade

convidativa a esta proposta, na qual a escola pública de educação básica, ao lado das universidades, passa a ser reconhecida (e respeitada) como um verdadeiro locus de formação docente.

É nesta perspectiva que se insere o nosso debate, que parte como referência do Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, com a finalidade de refletirmos sobre a forma como a Diretoria, responsável pelo PIBID, apresenta e defende a relação entre a escola pública de educação básica e as universidades, discutindo os avanços consolidados e as conquistas geradas por esta perspectiva de formação docente e valorização do magistério.

Conexões entre a teoria e a prática: reflexões acerca da proposta do PIBID

No Brasil, o papel tradicional desempenhado pela escola foi sempre marcante, no entanto, passou a ser amplamente contestado no final dos anos setenta do século passado. A instituição escolar, ao desenvolver este modelo tradicional de ensino, caracteriza-se pela supervalorização do professor e dos conteúdos a serem ensinados, valorizando a passividade do aluno no processo de ensino. Em geral, nessa abordagem, há pouca articulação dos conteúdos trabalhados na sala de aula com a realidade na qual o aluno está inserido e considera-se a memorização como uma das estratégias mais eficazes de aprendizagem.

Somente por volta dos anos 1920 e 1930, com o crescimento do processo de urbanização e de industrialização, no qual a escola passa a representar uma condição de modernização do país (PENIN & VIEIRA, 2002), surge um dos mais importantes movimentos da educação brasileira, expresso na divulgação do documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 1930, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho

escolar, o Manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia que o mesmo garantisse uma educação pública, gratuita e laica para todos os cidadãos brasileiros.

No entanto, acompanhando a história da educação brasileira, observa-se que, no contexto do movimento pela redemocratização do país, na década de oitenta do século passado, intensificaram-se os questionamentos e discussões em torno da função da escola na nossa sociedade, cujas reflexões rechaçaram as práticas vigentes no país. A luta operária ganha força e se generaliza, inclusive entre os professores. Estes se empenham em reconquistar o direito e dever de participar na definição da política educacional e na luta pela recuperação da escola pública, além de defenderem uma pedagogia que se comprometa com os interesses do homem das camadas economicamente desfavorecidas.

Entre os docentes, há a luta por uma escola organizada como espaço de negação de dominação e não como mero instrumento de reprodução da estrutura social vigente. A pedagogia libertadora, que havia sido interrompida pelo golpe militar de 1964, volta no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 propondo uma educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas para a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade. Também propõe atividades escolares pautadas em discussões de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata; analisando os problemas, os fatores determinantes e estruturando uma forma de atuação para que possa transformar a realidade social e política.

O professor passa a ser concebido como um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos. Nessa concepção, o homem é considerado um ser situado no mundo material, concreto, econômico, social e ideologicamente determinado. Sendo assim, resta-lhe transformar essa situação, e a busca do conhecimento se torna imprescindível, uma atividade inseparável da prática social, e que não deve se basear no acúmulo de informações, mas na reelaboração mental que deve surgir em forma de ação, sobre o mundo social.

Assim, a escola passa a ser valorizada como espaço de instrumento de luta das camadas populares, propiciando o acesso ao saber historicamente acumulado pela humanidade, porém reavaliando a realidade social na qual o aluno está inserido. A educação se relaciona dialeticamente com a sociedade, podendo constituir-se em importante instrumento no processo de transformação da mesma. Sua principal função seria elevar o nível de consciência do educando a respeito da realidade que o cerca, a fim de torná-lo capaz de atuar em busca de uma emancipação econômica, política, social e cultural.

No conjunto das discussões em torno da função social da escola na sociedade capitalista, há uma grande ênfase na necessidade de redefinição dos papéis do aluno e do professor no processo de ensino aprendizagem. A escola tradicional e seu caráter reprodutor das desigualdades do sistema capitalista passam a se configurar objetos de questionamentos e discussão nos meios acadêmicos. Como afirma Gadotti (1990), a literatura educacional produzida a partir dos anos oitenta tem a marca da criticidade e reivindica a efetivação de uma escola e pedagogia mais identificada com a realidade social.

Nesse contexto de abertura, também as concepções e práticas de ensino tornam-se objetos de discussão e passam a buscar novos referenciais, especialmente, devido à alta seletividade e ao fracasso no início da escolaridade. Data desse período, a adesão à abordagem construtivista, cujo pressuposto fundamental é o deslocamento da preocupação do como se ensina para o como se aprende, com ênfase no papel ativo/interativo do aluno na construção do conhecimento³.

As últimas décadas têm sido marcadas por significativas transformações no processo produtivo e, conseqüentemente,

3 Entretanto, destacamos que as práticas tradicionais de educação não cessaram. Estudos como o de Machado (2003), por exemplo, demonstram a presença de práticas de ensino que incorporam à prática tradicional elementos da abordagem construtivista.

profundas alterações no mundo do trabalho resultantes do processo de globalização dos mercados, cenário no qual o Brasil também começa a inserir-se, a partir da década de 1990, implantando reformas modernizantes no Estado e promovendo políticas que atendessem às leis do capital.

Nesse processo, estão inseridas as políticas públicas educacionais implantadas no final da década de 1990, visando atender às novas demandas do processo produtivo e às orientações dos organismos internacionais na definição das políticas públicas de educação, em especial no âmbito do Ensino Fundamental e na reestruturação do modelo organizacional da escola pública.

Nesse contexto, foi aprovada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei nº 9.394/96) e com a Lei 9.424/96, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), foram estabelecidas regras de redistribuição das verbas constitucionais da educação, o que favoreceu, sobretudo, o desenvolvimento de políticas de formação inicial e continuada dos professores do ensino fundamental. Foram implementados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e intensificadas, ainda, políticas públicas educacionais voltadas à descentralização, à municipalização e ao fortalecimento da autonomia das escolas.

Para Azevedo (1997), o estabelecimento de uma determinada política pública para um setor surge a partir da necessidade do Estado em garantir a harmonia deste setor com os interesses predominantes na sociedade. Será o planejamento desta sociedade, encaminhada pela ação do Estado através dos grupos organizados e articulados, que promoverá a decisão para um determinado padrão de política e não outro. Assim, para melhor compreender os elementos de uma política educacional “...deve-se considerar que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura” (AZEVEDO, 1997, p. 60).

Nesse sentido, a educação deve ser pensada como um direito agregado a outros direitos fundamentais da vida humana e a

formulação das políticas educacionais deve estar pautada nesse princípio.

Como resposta à demonstração de compromisso que o PIBID vem recebendo dos que compõem a comunidade universitária e escolar, refletida no crescimento dos que fazem parte do programa, e enquanto reafirmação da compreensão do PIBID como iniciativa de formação docente e valorização do magistério, em 2013 a Lei nº 12.796, sancionada pela Presidente da República, alterou o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) para incluir, entre outras questões, o §5 do Art. 62, que apresenta o PIBID como forma de incentivo à formação docente para atuação na educação básica pública:

Art. 62. § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

Esta alteração no texto da LDB, além de afirmar o reconhecimento do PIBID enquanto programa de incentivo à formação docente e valorização do magistério, caracteriza-se um avanço, pois, através da institucionalização, reconhece sua importância como política pública e de estado para formação de professores no Brasil.

Como já afirmado neste texto, as ações desenvolvidas pela DEB através de seus programas com fins à formação docente inicial e continuada, tem entre os seus eixos orientadores a integração entre instituições formadoras, escolas públicas de educação básica e programas de pós-graduação. Esse eixo, que propõe perpassar as atividades desenvolvidas pelo PIBID não pode ser ignorado, pelo contrário, merece destaque por reconhecer a necessidade de as instituições formadoras abandonarem a imagem da instituição escolar como um espaço constituído por uma massa abstrata,

sem perspectivas de contribuição à formação do futuro docente. Torna-se urgente admitir que a escola tem potencial para o favorecimento de uma formação de profissionais críticos, cientes das reais e atuais atribuições que a profissão docente demanda.

Essa tomada de consciência, que traz como consequência o reconhecimento da escola básica pública como espaço de formação docente, contribui para negação de uma formação que compreende o trato à teoria e à prática enquanto momentos estanques na formação do futuro docente. A conexão entre teoria e prática, na qualidade de princípio estruturante da formação de professores, induzida e fomentada pelo PIBID, surge como possibilidade de fôlego para a formação docente, uma vez que valoriza a importância do reconhecimento das atribuições docentes no seu principal locus, a escola, e assim contribui de forma palpável com uma formação consciente das atribuições docentes.

A proposta de relação, de natureza imbricada, entre os licenciandos, coordenadores (professores universitários) e supervisores (professores da Educação Básica), favorece uma mobilização dinâmica de formação complexa (no sentido da reciprocidade e troca de experiências, saberes e visões de mundo), e proporciona o crescimento não apenas coletivo, mas de natureza contínua e caráter revigorante.

Considerações Finais

Nosso objetivo com este texto era partir da proposta do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que objetiva a valorização de ações voltadas à formação de professores, para refletirmos acerca do seu princípio que orienta ao reconhecimento da escola pública de Educação Básica enquanto espaço de formação docente.

Somos conscientes de que o PIBID vem consolidando novos espaços e criando (e estimulando a criação) de novas oportunidades para a formação inicial de professores. A formação de

professores que priorize experiências de reflexão, contextualizadas e que parta da realidade escolar para a fundamentação das práticas pedagógicas, necessita do aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação e acompanhamento dessa formação, e com o PIBID não pode ser diferente.

É tempo de utilizarmos as conquistas alcançadas pelo Programa como um marco para novos tempos, que apontam novos desafios, como uma maior participação dos professores da Educação Básica nas atividades desenvolvidas pelo Programa dentro da Universidade, afinal, se o programa propõe a via de mão dupla na formação docente, é urgente que a Universidade abra, cada vez mais, suas portas para os professores da Educação Básica, favorecendo, de forma constante e crescente, momentos de formação continuada para os docentes que recebem os pibidianos de Iniciação à Docência.

Torna-se fundamental focarmos, também, na melhoria dos cursos de Licenciatura, e admitirmos que, diante da consideração das conquistas alcançadas pelo PIBID na formação dos professores, o reconhecimento de suas contribuições para o (re)pensar da proposta curricular dos cursos de licenciatura caminha na trajetória de uma formação pautada na proposta da práxis pedagógica, que se faz ao aceitarmos que a consideração da separação entre a prática e a teoria já deveria ser superada, e que a Universidade e a escola pública de Educação Básica se configuram enquanto lócus de formação docente, campo fértil para a formação de professores que refletem diante das reais e atuais demandas da área educacional e demonstram consciência do seu papel social.

Referências

- AZEVEDO, J. M. L. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores. Associados, 2008.
- BRASIL. **Relatório de Gestão 2009 / 2013**. Brasília: CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>. Acesso em: 31 de maio de 2015.

- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 de maio de 2015.
- GADOTTI, M. **O pensamento pedagógico brasileiro**. Ática: São Paulo, 1990.
- MACHADO, L.B. **O que é construtivismo?** Estudo de representações sociais com professores da cidade do Recife. Natal, 2003. 240p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- PENIN, S.T.S. & VIEIRA, S.L. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, S.L. (org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 13-43.
- VIGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo. Martins Fonte, 1984.

Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos: vivências múltiplas a partir do PIBID no curso de Licenciatura em Pedagogia

Taynah de Brito Barra Nova¹

Débora da Silva Ferreira²

Josefa Roberta Roque dos Santos³

Maria Andja da Silva Souza⁴

Introdução

As reflexões atuais acerca das políticas de formação de professores no país têm trazido para o debate, de forma progressiva, a

-
- 1 Professora Assistente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Unidade Acadêmica de Garanhuns - UFRPE/UAG. Coordenadora de Área de Pedagogia. Bolsista CAPES/UFRPE. E-mail: taynah.nova@uag.ufrpe.br
 - 2 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Unidade Acadêmica de Garanhuns – UFRPE/UAG. Foi bolsista de Iniciação à Docência pelo PIBID de 03/2014 a 03/2015. E-mail: debora_silvaf_@hotmail.com
 - 3 Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Unidade Acadêmica de Garanhuns – UFRPE/UAG. É bolsista de Iniciação à Docência pelo PIBID desde 03/2014. E-mail: robertaroque23@gmail.com
 - 4 Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Unidade Acadêmica de Garanhuns – UFRPE/UAG. É bolsista de Iniciação à Docência pelo PIBID desde 03/2014. E-mail: andjasouza@yahoo.com.br

importância de repensar a formação docente inicial e a formação continuada dos professores que já atuam nas redes de ensino, de modo a aproximar os saberes destes docentes, considerando a possibilidade de relação entre os saberes da academia e os advindos das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Básica.

A formação docente oriunda da proximidade entre a universidade e as instituições de Educação Básica apresenta como principal motivação a diminuição da distância entre os debates teóricos e a experiência com o principal campo de atuação do professor: a escola. Esse contato cada vez mais próximo dos licenciandos com a sala de aula permite a vivência dos conteúdos estudados durante a formação docente inicial, contribuindo para reflexões acerca dos desafios que o futuro campo de atuação docente apresenta, além de estimular o trato à didática na formação dos professores, perspectiva apresentada por Luckesi (2001), a qual nos filiamos.

Dentro desta perspectiva, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vem contribuindo na formação inicial dos licenciandos, criando a oportunidade do professor em formação inicial se aproximar, conhecer e intervir em salas de aula das redes de ensino da Educação Básica, proporcionando o contato com situações concretas de ensino-aprendizagem e preparando-os para os desafios que a docência atual vive nos contextos em que eles estão inseridos.

O PIBID, no curso de Licenciatura em Pedagogia, passa a contribuir com a possibilidade de alcance do licenciando aos níveis de ensino no qual o pedagogo pode atuar. Assim, o programa tem a chance de oportunizar ao pedagogo em formação a iniciação à docência em turmas da Educação Infantil, das séries iniciais do Ensino Fundamental Regular, bem como em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A abertura das escolas de Educação Básica ao licenciando bolsista do PIBID garante não apenas o reconhecimento dos espaços de atuação do profissional no futuro, mas o início do desenvolvimento de sua prática pedagógica em situações reais de ensino, por tempo

prolongado e através de um trabalho orientado por seus professores formadores, que o direcionam considerando as mais atuais propostas pedagógicas. Uma das grandes contribuições do PIBID é considerar também a orientação dos professores efetivos das redes de ensino da Educação Básica que, como coformadores, partilham com os licenciandos suas experiências em sala de aula e saberes construídos a partir do dia a dia da escola e de suas demandas.

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, na Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG), desenvolve ações vinculadas ao PIBID desde 2010. Com o desenvolvimento do subprojeto *Entrelaçando Linguagens na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental*, iniciado em 2014, o PIBID Pedagogia/UAG vem desenvolvendo ações com o objetivo de articular sujeitos e contextos, na dimensão pessoal, profissional e institucional da formação para a docência, visando oportunizar o contato dos licenciandos com turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.

Atualmente, o Programa do curso de Licenciatura em Pedagogia da UAG conta com trinta e sete (37) bolsistas, sendo duas (02) coordenadoras de área (professoras do curso de graduação), 05 supervisoras (professoras efetivas da rede municipal de educação do município de Garanhuns/PE) e trinta (30) bolsistas de iniciação à docência. Para o desenvolvimento de suas ações, os bolsistas contam com o apoio, nas orientações das atividades, do corpo docente do curso de Pedagogia, nas áreas do ensino de Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Artes.

Neste capítulo, apresentaremos três experiências desenvolvidas em ações do PIBID, integrantes do subprojeto acima mencionado, desenvolvido em escolas da rede municipal de ensino de Garanhuns, cidade localizada no agreste meridional do estado de Pernambuco.

A primeira vivência apresentará os desafios e conquistas alcançados em uma turma de Educação Infantil, com foco nas atividades avaliativas do desenvolvimento dos alunos. A segunda experiência relata a iniciativa de dar vida a uma biblioteca escolar ao tratá-la como um espaço de aula para uma turma das séries

iniciais do Ensino Fundamental. No terceiro momento, iniciamos relatando o principal entrave encontrado na experiência vivida em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, a partir da proposta de mudanças nos procedimentos avaliativos de aprendizagem que convidou o aluno a assumir o papel ativo em sua aprendizagem e estimulando-o à autoavaliação, e a forma como esse desafio conduziu ao desenvolvimento de um estudo que problematizou a questão e nos orientou na continuidade de nosso projeto na turma da EJA. Por fim, discutiremos como o PIBID vem contribuindo para a formação do pedagogo a partir das vivências relatadas, refletindo sobre as oportunidades consolidadas para uma formação crítica e contextualizada do profissional das séries iniciais da Educação Básica.

Avaliação na Educação Infantil: o portfólio como aliado da aprendizagem

As atividades aqui relatadas foram realizadas no período de março de 2014 até março de 2015 em uma turma de Educação Infantil. Nosso intuito era colaborar com o processo de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, concernentes às especificidades da primeira etapa da Educação Básica (PANIAGUA, 2007; HOFFMANN, 2005). Desta forma, propomos à turma a elaboração de um portfólio como instrumento de auxílio do processo de acompanhamento da aprendizagem da turma. Enquanto objetivos, propomos identificar a importância da documentação pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem em turmas de Educação Infantil; conhecer os aspectos positivos e as limitações de adotar o portfólio como instrumento avaliativo; elaborar sugestões de atividades e sequências didáticas para compor o portfólio com o intuito de refletir e registrar os avanços na aprendizagem de cada aluno; e promover o acompanhamento das crianças nos diferentes campos do conhecimento com a possibilidade de intervir sempre que necessário a fim de possibilitar o efetivo reconhecimento e prática das ações de observação e registro das crianças da Educação Infantil.

Compreendemos que a avaliação na Educação Infantil não pode seguir os modelos tradicionais de avaliação do ensino regular. Esta etapa deve fundamentar-se na observação e no registro do desenvolvimento das crianças e merece ainda ser utilizada para a revisão da prática educativa e não como mero respaldo do que a criança conquistou ou não. Por depender da perspectiva do educador (e em meio à sua subjetividade), Paniagua (2007, p.193) alerta que para a avaliação neste nível “são necessários filtros que garantam certa objetividade”, os quais seriam indicadores e critérios pré-estabelecidos para inibir os juízos de valor. Mas isso não quer dizer que a avaliação deva restringir-se ao preenchimento de relatórios sem considerar o contexto em que as situações aconteceram. Por isso, se faz imprescindível a observação. Hoffmann (2005, p.81) colabora afirmando a importância da “reflexão e ação permanentes, uma oportunização de vivências enriquecedoras através das quais a criança possa ampliar suas possibilidades”.

Na escola em que desenvolvemos o projeto foram realizadas a diagnose da instituição, com o objetivo de nos aproximar da realidade da instituição, e a diagnose da sala de aula, em que identificamos como o nosso plano de trabalho poderia colaborar com o avanço da turma selecionada. Para isso, fizemos uma análise das pastas em que a professora guardava as atividades de cada criança e percebemos que seu objetivo era apenas o arquivo das mesmas. Então, foi proposto que essa pasta também fosse utilizada para reflexão, tanto da prática pedagógica da docente como do desenvolvimento das crianças. Isso se deu a partir de registros escritos em um caderno, referentes às produções das crianças, trabalho este realizado por nós e consolidado, posteriormente, pela professora da turma. Se deu também através da efetivação de atividades impressas que possibilitavam o desenvolvimento da leitura, escrita, contagem, recorte e colagem nas diferentes áreas do conhecimento. A atividade de monitoria nos permitiu uma melhor aproximação das crianças por acompanhá-las e auxiliá-las na realização das atividades, o que colabora para construção dos registros ao analisar o portfólio. Para atender à especificidade na avaliação da Educação

Infantil, foi produzido um “portfólio individual”, seguindo as sugestões de Paniagua (2007), com atividades impressas, referentes às diferentes áreas do conhecimento, que possam captar os avanços e os momentos significativos a partir das observações de cada aluno.

Percebemos que nosso plano de trabalho veio somar com as perspectivas da Educação Infantil, as da professora da sala de aula e ao nosso interesse profissional. Foi uma forma de “aprender-fazendo” que, baseado teoricamente e apoiado pela orientadora, possibilitou entrar em contato com um dos campos de atuação do pedagogo, a Educação Infantil, e pode colaborar para o avanço do processo de ensino-aprendizagem da turma participante.

Para além da sala de aula: a proposta de dar vida à biblioteca escolar

Este relato advém de experiências vivenciadas ao longo do ano de 2014, visando o incentivo à leitura de uma forma diferente da que os estudantes do 3º ano do primeiro ciclo costumavam vivenciar na escola, com atividades que vão além das propostas dos livros didáticos e partindo, por exemplo, da contação de histórias. Tivemos como objetivo incentivar o hábito da leitura através do contato com obras literárias infantis, bem como o de incluir na rotina escolar momentos na biblioteca da instituição e ainda motivar a criação de livros infantis pelos próprios alunos.

Percebemos de início que, embora a instituição escolar possuísse uma biblioteca com um considerável número de obras (o acervo de livros de Literatura Infantil era bom), não existiam momentos durante a rotina escolar que proporcionassem aos estudantes tempo para ler neste espaço. Além deste dado, que favoreceu a exploração deste foco em nosso plano de atividades, também foi notado que, nos momentos de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula, o único material que os alunos tinham contato para tais atividades era o livro didático; outras leituras eram feitas apenas como deleite, sem muitos diálogos com as obras. Em complemento,

algumas vezes passava-se um *carrinho da leitura*, de modo que os educandos poderiam ter acesso a alguns livros, mas durante a intervenção do projeto, foram raros estes momentos. Um dos pontos que mais nos incentivou na realização deste trabalho, foi a localização desta instituição, pois situava-se como anexo em uma escola da rede estadual, a qual ofertava a matrícula em turmas do 6º ano do Ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Assim, a instituição pouco voltava-se, estruturalmente e pedagogicamente, para a faixa etária dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nossas atividades tiveram início com um questionário para identificação de temáticas que mais interessavam aos alunos, tendo o intuito de, posteriormente, trabalhar a leitura com eles a partir das histórias que mais lhe agradavam. Posteriormente, começamos a introduzir a contação de história nas aulas, iniciando com a explicação do que vem a ser uma contação de história, para que, futuramente, eles pudessem fazer a sua. Começamos, então, a trabalhar com os livros de literatura infantil disponíveis na escola. Foi pedido que eles fizessem uma releitura das histórias a partir da realidade de cada um.

Em um destes momentos foram levadas à sala 03 (três) histórias infantis: Os três porquinhos, Chapeuzinho Vermelho e O patinho feio. Esse momento foi dividido em dois dias. A sala foi organizada em 03 (três) grupos, que construíram fantoches dos personagens para a futura apresentação. Em outro dia, já com fantoches prontos e a história bem trabalhada, os alunos se dirigiram à biblioteca para apresentar a sua contação a todos da sala e cada um teve o seu momento. Após a apresentação com fantoches, foi iniciada a confecção de livros infantis pelos próprios alunos, com histórias diversas, escritas ou recontadas pelos mesmos e finalizamos com a apresentação dos livros pelos seus autores à comunidade escolar.

Na sala de aula na qual o projeto foi desenvolvido, a leitura é explorada, mas baseada apenas na leitura das obras infantis, faltando um diálogo maior com a história; limitava-se a leituras como passatempo, mas que chamavam bastante a atenção dos

educandos. Existe uma Caixa da Leitura na sala: todos os dias antes de começar a aula, algumas crianças escolhem um dos livros, ou os traz de casa, e lê para a turma. Pela professora da turma, nos foi informado que é raro a visita dos alunos à biblioteca da escola e que os momentos de leitura limitam-se ao espaço da sala de aula. A biblioteca é um ambiente importante para a formação do cidadão; é um lugar que complementa e amplia os conhecimentos do educandos. Santos (2012, p. 01) nos afirma que:

[...] uma das principais funções da biblioteca escolar reside precisamente na motivação para a leitura e na criação de hábitos regulares desta prática, promovendo, neste âmbito, atividades diversificadas, sistemáticas, articuladas e consistentes, dado que é inquestionável o papel crucial e determinante que a leitura desempenha no desenvolvimento pessoal e social dos nossos alunos.

A biblioteca é também um espaço de estímulo à leitura, não apenas a sala de aula, o que nos faz compreender a necessidade do incentivo, por parte do professor, à ida dos alunos a esse ambiente. Ao percebermos a carência das idas dos alunos à biblioteca, proporcionamos um momento deles com os livros que compõem este espaço, levando até eles alguns dos livros que estavam na biblioteca e fazendo a solicitação de empréstimo à bibliotecária, de modo que os alunos escolheram um livro dos disponíveis para fazer uma releitura da sua história. A releitura foi feita a partir de experiências particulares dos alunos, sobre aspectos do seu dia a dia, o que os fez perceber que histórias podem ser criadas a partir da ficção, mas também por aspectos que fazem parte do seu cotidiano, da sua realidade.

A atividade continuou em outros momentos, proporcionando os alunos tempo para ensaiarem a história, organizarem o tempo de fala de cada um e a divisão dos personagens. Também reservamos, em momentos anteriores, orientações de como fazer uma contação de história. O ambiente da biblioteca foi preparado para

os momentos de apresentação e foi organizado um lugar (dentro dela) no qual os alunos não ficassem no campo de visão, deixando o foco apenas em seus fantoches. A apresentação ocorreu para os colegas da própria turma e para os que trabalham na biblioteca. Destacamos que todos foram bem participativos e se mostraram bem empolgados com o momento.

Foi uma ocasião agradável para os educandos: eles prestaram atenção durante todo momento na apresentação dos colegas, se empolgaram quando chegava a sua vez e solicitaram a repetição da atividade em outro momento. A atividade explorou a participação em grupo, ajudou na desinibição dos educandos, que se sentiram mais confiantes a falarem em público. Solé (1998) nos fala da importância de ajudar os alunos na construção da sua confiança na hora de ler, mostrando-os que o ato não é um *bicho de sete cabeças*, mas que é algo simples e agradável. “Só com a ajuda e confiança, a leitura deixará de ser uma prática enfadonha para alguns e poderá se converter naquilo que sempre deveria ser: um desafio estimulante” (SOLÉ. 1998, p. 89).

Em nossa proposta de contação de histórias, todos puderam participar partindo do seu nível de domínio da leitura e os resultados alcançados até o momento nos mostram o favorecimento de maior participação da turma nas atividades relacionadas à leitura, bem como o aumento no interesse de participar dos momentos na biblioteca escolar. E como culminância do projeto, cada educando criou sua história: um livro baseado em uma temática escolhida pelos mesmos, proporcionando a criação de surpreendentes histórias e aumentando o acervo de livros infantis da escola, pois as obras ficaram na biblioteca para empréstimo, mostrando aos alunos que eles, além de leitores, também podem ser autores de suas histórias.

Compreendemos que a leitura tem a capacidade de mudar uma criança, pois, quando realizamos a diagnose da sala, pudemos perceber que algumas crianças tinham problemas de leitura, o que afetava sua participação nas atividades da sala. Mas, com a utilização da contação de histórias, todos, cada um do seu jeito, puderam participar. A interação entre os alunos foi maior, de forma

que aquele que não tinha o domínio da leitura e da escrita recebia ajuda de um aluno que sabia um pouco mais. Tivemos a pretensão de aguçar ainda mais o hábito da leitura das crianças, mostrando a importância da leitura e a influência em sua formação. As atividades desenvolveram a sociabilidade das crianças, fazendo com que elas participassem mais das aulas e passassem a se sentir mais à vontade em expor sua opinião.

Vivências na sala de aula: motivações para o estudo da EJA

O contato com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu a partir da oportunidade de participar do PIBID. Até o momento, toda a experiência partilhada havia sido desenvolvida na modalidade regular de ensino, trabalhando com crianças e com professoras formadas em Pedagogia. Ao iniciarmos as atividades na turma de EJA, o primeiro desafio a ser superado foi conseguir materializar ações que considerassem os estudantes partícipes de sua aprendizagem. Embora cientes de que toda situação de ensino-aprendizagem deve não apenas considerar, mas partir das experiências dos alunos e em respeito aos seus próprios contextos, não foi tarefa fácil despertar nos alunos este potencial.

Sabemos que a trajetória de vida dos alunos e, principalmente, a relação traçada entre eles e a instituição escolar diante desta trajetória, intimida e limita suas ações. Dessa forma, ao nos depararmos com este cenário, nossa primeira iniciativa foi convidá-los a participar da elaboração dos instrumentos de acompanhamento das suas aprendizagens. Embora os alunos tenham, inicialmente, demonstrado mais receios (no sentido de não se sentirem capazes de realizar tal tarefa) do que empolgação, a reação da professora regente da turma foi o que nos chamou mais atenção. O que antes transparecia preocupação por parte da docente, formada em Letras, de não participação dos alunos, ao ver o engajamento dos mesmos, reverteu-se em uma negativa à atividade, pois esta recusou-se a acompanhar o desenvolvimento das atividades. Aos poucos fomos

percebendo que a concepção de avaliação defendida pela docente a impossibilitava de apoiar a nossa atividade. Para ela, a avaliação deve ficar sempre a cargo da professora e sua finalidade é medir a aprendizagem do aluno. Essa experiência motivou o desenvolvimento de um estudo que buscou identificar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores da Educação Básica envolvidos com o PIBID do curso de Pedagogia da UAG.

Com o passar dos anos, as concepções acerca de avaliação, sua função e sua aplicação foram mudando, proporcionando diferentes pontos de vista para os seus envolvidos. Partimos das contribuições de Esteban (2003), Luckesi (2002), Freire (1987) e Perrenoud (1999) para traçarmos as características e funções das avaliações nas concepções tradicional e formativa. No que se refere à concepção de avaliação tradicional, segundo Freire (1987), o foco é a fração do conhecimento desvinculando aquilo que o aluno lembra sobre o que lhe foi transmitido, daquilo que ele pode fazer com o que aprendeu. Predomina a promoção e as provas, utilizadas como um fator negativo de motivação, ameaça e punição, uma vez que os estabelecimentos de ensino estão centrados nos resultados dos exames, o que gera os processos de promoção e reprovação e o sistema social se contenta com as notas (LUCKESI, 2002).

Na concepção formativa, de acordo com Esteban (2003), o processo avaliativo contribuiria para aprendizagem, pois deixa de julgar a aprendizagem para se tornar uma ferramenta capaz de revelar o que o aluno já sabe, apontando os caminhos percorridos para alcançar o conhecimento demonstrado e o caminho que deve percorrer para vir a saber.

A pesquisa foi realizada de maio a setembro de 2015, em escolas da rede Municipal de ensino de Garanhuns-PE, campo de atuação do PIBID. Participaram 05 supervisoras PIBID (codificadas como S1 a S5) e 05 professoras que recebem ID's nas suas turmas (codificadas como P1 a P5). Todas são efetivas da rede de ensino, com no mínimo 04 anos de experiência profissional. Utilizamos entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de perceber a concepção de avaliação dos participantes, assim como os métodos e

instrumentos avaliativos utilizados pelos mesmos. Os dados também foram coletados através da observação da prática avaliativa de uma professora da EJA.

A análise das entrevistas nos permitiu traçar um panorama, considerando as principais mudanças de conceito, assim como algumas concepções que nos parecem estar em processo de mudança, tendo em vista que todas as participantes têm o conhecimento dessa avaliação contínua e que a mesma é cobrada pelo município. Do mesmo modo, grande parte delas compreende que a avaliação serve para medir o conhecimento do aluno, ou seja, como forma de classificação. Entendemos, assim, que a avaliação descrita pelas participantes se refere à avaliação tradicional, da qual fazem parte os conceitos mais fortes, mais arraigados e de fácil fluência entre os participantes, porque são constitutivas de sua formação e da forma como trabalham. Assim, muitas vezes, avaliar é confundido com medir. Essa visão de mensuração fica clara na fala das participantes: “É uma forma de mensurar a aprendizagem do aluno. (...) e a assimilação do conteúdo trabalhado em sala de aula”. (S1); “Avaliação é assim alguém ser submetido para verificar algum conhecimento ou até constatar a falta dele né, acho que é isso”. (S5)

No que se refere à segunda concepção de avaliação apresentada – avaliação formativa –, todas as participantes demonstram compreendê-la e relatam que suas avaliações são realizadas de forma contínua, de acordo com a proposta curricular do município de Garanhuns, assim como todas, em algum momento, destacaram que hoje a avaliação deve ser vista, também, como forma de resposta ao trabalho do professor: “É uma forma de resposta ao trabalho do professor e que a avaliação serve mais para avaliar o professor do que o aluno propriamente dito”. (S2); “Eu vejo a avaliação dos dois lados, eu vejo ela a maneira do professor avaliar a si próprio, como é que ele está ensinando, mas eu acho que o aluno também deve si avaliar: como é que eu tô aprendendo? Se eu tô, se eu num tô aprendendo, tô crescendo, num tô.” (P3)

É importante destacar que a partir das análises foi possível perceber que há um processo de alternância de conceitos, tendo em vista que muitas delas trouxeram tanto elementos constitutivos da avaliação tradicional (provas, notas, etc), como de elementos da avaliação formativa. Elas afirmam que hoje a avaliação considera trabalhos, participação durante as aulas e também as provas escritas (no formato das avaliações de larga escala), entre outros, o que está de acordo com o que propõe Nicolielo (2014) quando afirma que o processo de avaliação formativa nos possibilita examinar, ao longo das atividades realizadas em sala de aula, produções, comentários, apresentações, entre outros.

Consideramos que este estudo contribui para a discussão acerca da avaliação, pois aponta o cuidado que as participantes tiveram de trazer em seu discurso termos das novas e atuais concepções de avaliação. O que se percebe é que as professoras se encontram nessa crise da prática pedagógica, de transformar as práticas tradicionais de avaliação em práticas contemporâneas valorizadas atualmente.

Desta forma, foi possível concluir que as duas concepções de avaliação apresentadas se encontram juntas nos discursos das participantes e nas suas práticas. Em nossa análise, esse fator ocorre por dois motivos: uma tentativa por parte dos participantes de trabalhar concepções de avaliação contemporâneas, assim como a preocupação em atingir os conceitos e notas, delineadas pelo Estado, que apesar de orientar uma avaliação formativa, diagnóstica, contínua, nas práticas avaliativas dentro da escola trazem avaliações classificatórias de alunos, professores, instituições de ensino, municípios e estados. Dessa forma, as professoras afirmam que ainda precisam trabalhar com esse conceito de mensuração e classificação.

Esses resultados apontam indícios para a compreensão das atuais práticas pedagógicas voltadas às atividades avaliativas, ao mesmo tempo em que nos orienta acerca dos desafios de trabalhar as novas propostas avaliativas que propõem, cada vez mais,

a participação de todos os envolvidos no processo de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

Considerações

O pedagogo, ao assumir a sua função docente, conta com a possibilidade de atuação em múltiplos palcos, dentre eles, destacam-se a primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil, as séries iniciais do Ensino Fundamental regular e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Isso se explorarmos apenas os espaços de educação formal.

Dentro deste cenário há de se reconhecer que proporcionar experiências, ainda no curso de licenciatura, de desenvolvimento de atividades pedagógicas nestes espaços oferece uma vivência rica no sentido de imersão do professor em formação em seu futuro campo profissional, ampliando em quantidade e riqueza qualitativa os momentos que antes ficavam simplesmente a cargo das disciplinas de estágio.

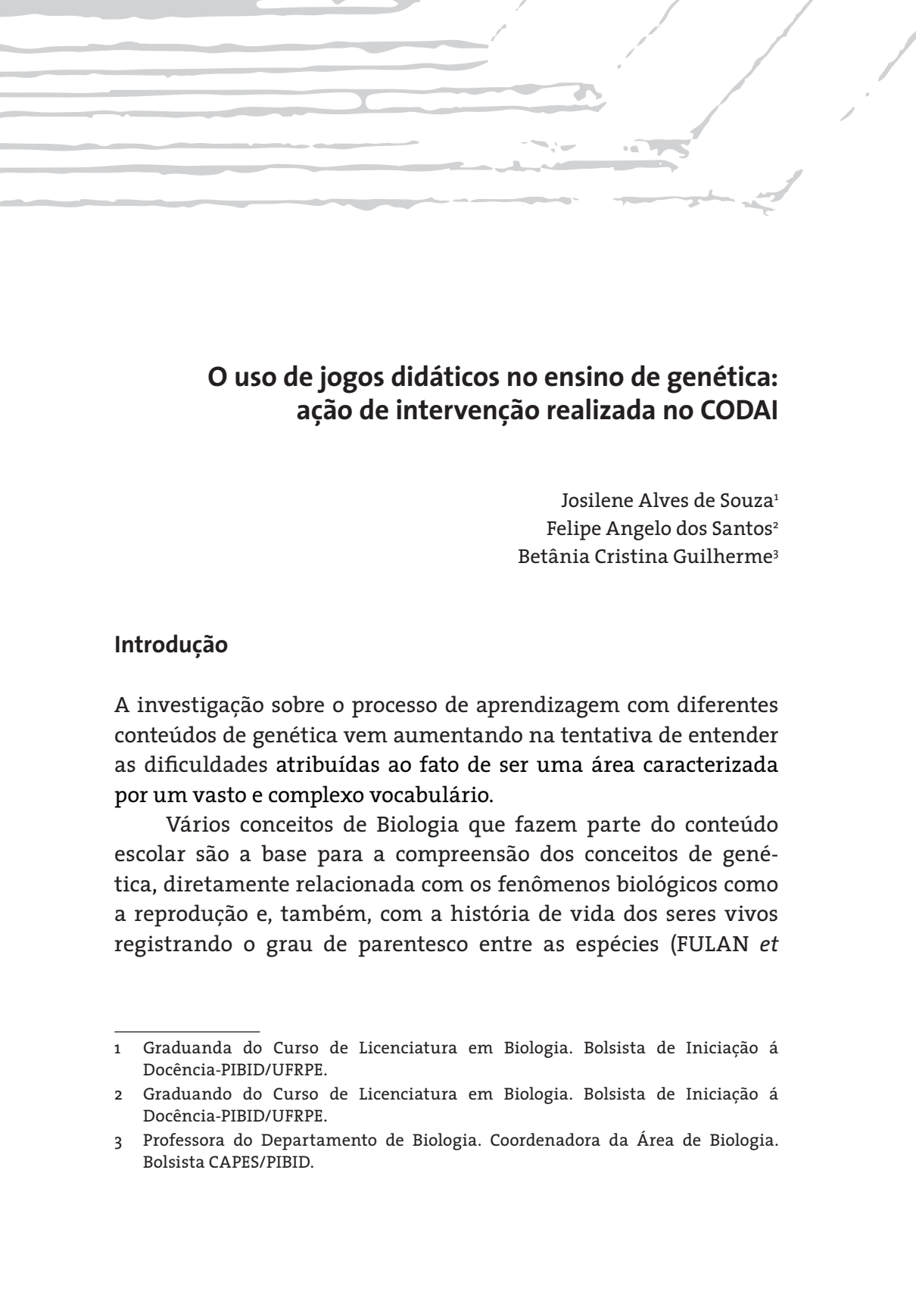
Neste capítulo, apresentamos as vivências desenvolvidas por três bolsistas de iniciação à docência do PIBID vinculadas ao curso de Licenciatura em Pedagogia da UAG/UFRPE, que relataram os desafios encontrados e os frutos gerados através de atividades que foram desenvolvidas após o contato com as instituições e conhecimento/aproximação dos atores que nela convivem. A iniciativa de desenvolverem suas experiências no PIBID considerando as demandas apresentadas pelas escolas e, principalmente, pelas professoras que as receberam, é considerada força motriz do sucesso alcançado no decorrer dos seus trabalhos.

Reconhecemos que vivências como as relatadas engrandecem a formação inicial dos licenciandos, por incorporá-los ainda nas graduações aos espaços das instituições escolares e proporcionar experiências que só seriam vividas em poucos momentos do curso. A oportunidade de poder permear salas de aula com características tão diversas, como as apresentadas neste capítulo, e experimentar

a práxis pedagógica nestes espaços reforça a importância do PIBID como política pública de valorização do magistério e incentivo à profissão docente.

Referências

- ESTEBAN, M. T. **Escola, currículo e avaliação**. Série Cultura Memória e Currículo, vol. 5. São Paulo, Cortez 2003.
- FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. *Estud. av.* [online]. v.15, n.42, 2001, p. 259-268.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação na educação infantil? In: **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2005. P. 69- 94.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais. **Eccos Revista Científica**, vol. 4, fac. 02, Universidade Nova de Julho, São Paulo, 2002, p. 79-88.
- NICOLIELO, B. Avaliar o tempo todo. *Revista Nova Escola*, Série nº 271, Abril 2014.
- PANIAGUA, Gema. **Educação infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SANTOS, Maria Lúcia Morgado dos. A biblioteca escolar e a promoção da leitura. <http://correiodaeducacao.asa.pt/188277.html>. Acesso em 23 de setembro de 2014.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.



O uso de jogos didáticos no ensino de genética: ação de intervenção realizada no CODAI

Josilene Alves de Souza¹

Felipe Angelo dos Santos²

Betânia Cristina Guilherme³

Introdução

A investigação sobre o processo de aprendizagem com diferentes conteúdos de genética vem aumentando na tentativa de entender as dificuldades atribuídas ao fato de ser uma área caracterizada por um vasto e complexo vocabulário.

Vários conceitos de Biologia que fazem parte do conteúdo escolar são a base para a compreensão dos conceitos de genética, diretamente relacionada com os fenômenos biológicos como a reprodução e, também, com a história de vida dos seres vivos registrando o grau de parentesco entre as espécies (FULAN *et*

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Biologia. Bolsista de Iniciação à Docência-PIBID/UFRPE.

2 Graduando do Curso de Licenciatura em Biologia. Bolsista de Iniciação à Docência-PIBID/UFRPE.

3 Professora do Departamento de Biologia. Coordenadora da Área de Biologia. Bolsista CAPES/PIBID.

al, 2014). Além disso, é necessário que os discentes apresentem conhecimento prévio de divisão celular, noções de probabilidade, correlacionando-as com novos conteúdos apresentados (MOREIRA E SILVA, 2001).

Geralmente, os discentes, diante de palavras e conceitos, mostram muitas vezes dificuldades em compreendê-los e diferenciá-los, como é o caso dos termos associados a alelo, gene ou homólogo. Os problemas matemáticos usados neste contexto são, muitas vezes, alvos de dúvidas dos estudantes, até porque os símbolos respectivos nem sempre são usados consistentemente por professores e autores de manuais didáticos (CID e NETO, 2005).

Nesta perspectiva, os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2013) orientam que os conteúdos de Biologia do ensino fundamental e médio sejam articulados com temas estruturantes, representando os pilares da organização do currículo, pois estão diretamente associados às expectativas de aprendizagem e sustentados pelos eixos temáticos. Logo, os temas estruturantes são “aqueles conhecimentos de grande amplitude, que identificam e organizam os campos de estudo de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo e ensino” (p.20).

Para atender a necessidade dos temas estruturantes, várias pesquisas estão sendo investigadas para tentar entender com os discentes se apropriam dos conteúdos de genética e quais as estratégias didáticas que facilitam seu aprendizado.

Logo, para atender as necessidades de compreensão dos discentes, esta pesquisa foi organizada a partir do tema estruturante, a hereditariedade, uma vez que percebemos o grau de dificuldade ao apresentar o conteúdo, bem como a Genética Mendeliana (herança monogênica) que corresponde à maior parte dos conteúdos de genética trabalhados no Ensino Médio. A hereditariedade vem sendo foco de investigação por diversos autores, tais como Griffiths *et al* (2001); Kreuzer e Massey, (2002); Ayuso e Banet (2002); Falção e Leão (2007) e Temp *et al* (2007).

A hereditariedade encontra-se descrita como eixo temático sobre a “Transmissão da vida, ética e manipulação gênica” nos PCNEM (Parâmetros Curriculares do Ensino Médio). Acompanhemos:

Neste tema são tratados os fundamentos da hereditariedade com destaque para a transmissão dos caracteres humanos. A compreensão desses fundamentos é essencial para que os alunos possam conhecer e avaliar o significado das aplicações que têm sido feitas dos conhecimentos genéticos no diagnóstico e tratamento de doenças, na identificação de paternidade ou de indivíduos, em investigações criminais, ou após acidentes. (BRASIL, 2003, p. 49)

Para facilitar a compreensão dos conteúdos de genética, vem se tornando cada vez mais comum o uso de jogos e modelos didáticos como facilitadores deste processo (CUNHA, 2005; YAMAZAKI, ZANON, 2012; VESTENA, LORETO e SEPEL, 2013; FULAN et al, 2014; VESTENA, LORETO e SEPEL, 2015). Atividades lúdicas, utilizadas de forma crítica e criativa, tornam-se um rico e interessante material didático que dão oportunidade ao professor de ampliar sua ação educativa (REIS, 2001).

Diante do exposto, práticas inovadoras são necessárias para facilitar tal aprendizado, principalmente com conteúdos muitas vezes abstratos. Segundo Guilherme, Silva e Guimarães (2012):

Talvez por requerer dos estudantes certo grau de abstração, os conceitos abordados no ensino de Genética são em geral de difícil assimilação. Assim, fazem-se necessárias práticas que auxiliem no aprendizado dos estudantes. Dessa forma, métodos inovadores de ensino que envolva arte, modelos e jogos mostram-se promissores para serem aplicados no ensino de Genética.

Portanto, o jogo é uma importante ferramenta educacional, com possibilidade de auxiliar os processos de ensino-aprendizagem

em sala de aula, nos diferentes níveis de ensino e nas diversas áreas do conhecimento. Para Martinez *et al.*, (2008) as atividades lúdicas de forma geral complementam o conteúdo teórico ao permitir uma maior interação entre conhecimento-professor-aluno, trazendo contribuições ao processo ensino-aprendizagem.

Sendo assim, o presente trabalho teve como objetivo desenvolver atividades com jogos didáticos, que facilitem o processo de ensino-aprendizagem dos discentes, com relação à genética, em particular a 1ª e a 2ª Leis de Mendel, buscando responder a seguinte questão: O jogo heredograma facilita a compreensão do conteúdo “hereditariedade” nos discentes de forma positiva ou negativa?

Objetivo

Desenvolver atividades com jogos didáticos, que facilitem o processo de ensino-aprendizagem de discentes, com relação à genética em particular 1ª e 2ª Lei de Mendel.

Metodologia

O modelo de pesquisa que foi adotado nesta investigação é puramente qualitativo. Partimos da caracterização de Godoy para determinar este tipo de abordagem:

...o estudo qualitativo não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p.58).

Após a exposição do tipo de pesquisa adotado em nosso trabalho, partiremos para a caracterização dos sujeitos da pesquisa, do nosso campo de atuação, bem como a descrição da pesquisa.

Caracterização dos sujeitos da pesquisa

A intervenção foi realizada com discentes do 3º ano do Ensino médio da Escola Agrícola Dom Agostinho Ikas - CODAI em maio em dois momentos distintos, no âmbito do subprojeto PIBID Biologia.

A escolha do público alvo foi mediante a temática “hereditariedade” fazer parte do eixo integrador “transmissão da vida” (PCNEM, 2003), sendo ministrado para turma de 3º ano, tendo como expectativa de aprendizagem, que os estudantes estejam aptos a consolidarem os estudos sobre o tópico “Os fundamentos da hereditariedade”.

Campo de pesquisa

O CODAI é um órgão suplementar da Universidade Federal Rural de Pernambuco, atualmente oferece os cursos de Ensino Médio Regular, curso técnicos em Agropecuária, Administração Empresarial e Marketing e Técnico em alimentos. Também oferecem curso de pós-técnico com Especialização em Cana de Açúcar, cursos a distância (EAD) e cursos do PRONATEC.

A escolha pelo o CODAI se deu ao fato de que existe uma parceria no âmbito do programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFRPE) desde 2006 e tem como áreas predominantes as Ciências Biológicas e Agrárias para desenvolverem intervenções com os discentes, contribuindo na melhoria da formação básica.

Descrição da pesquisa

Inicialmente foi realizada uma introdução sobre a importância da genética e as contribuições das pesquisas realizadas por Mendel com os estudos das ervilhas. Complementamos com os cruzamentos das ervilhas verdes e amarelas e suas proporções através de tabelas F₁ e F₂, demonstrando assim as diferenças hereditárias e suas proporções através dos métodos matemáticos com as probabilidades encontradas nos cruzamentos. Em seguir, tratamos das diferenças entre genótipo e fenótipos.

Posteriormente, objetivando facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, foi construído o Heredrograma, uma vez que, os temas sobre os conteúdos de genética costumam trazer consigo certo grau de difícil assimilação devido ao uso de termos técnicos e até de raciocínio matemático. Nesse sentido, investigamos conteúdos referentes à herança ligada ao sexo de uma maneira lúdica e construtiva.

O jogo de Heredrograma foi uma proposta por Campos *et al.* (2010). O objetivo do jogo é desenvolver cada etapa da sequência didática, permitindo o estudo de outros conceitos científicos da área das Ciências da Natureza, bem como permitir ao jogador resolver o jogo em menor tempo possível.

Para facilitar o desenvolvimento da intervenção na turma no espaço da sala de aula, foram vivenciadas algumas sequências didáticas, abaixo descritas:

1ª Etapa: Atividade preparatória

As atividades foram realizadas a partir de uma análise das aulas de genética diagnosticando os conhecimentos prévios dos discentes sobre os conteúdos referentes às 1ª e 2ª Leis de Mendel (Imagem 01).

Imagem 1 – Introdução aos conceitos sobre 1º Lei de Mendel.



Fonte: Arquivo pessoal

2ª Etapa: Construção do jogo

A atividade foi realizada com resolução de questões (Imagem 02) e construção do jogo didático (Imagem 03 a e b). O modelo didático foi elaborado com material simples em que o aluno pode participar ativamente de sua construção. Os materiais utilizados foram uma placa grossa de isopor; papel-emborrachado nas cores verde, vermelha, azul, branca; velcro; cola; piloto; linha e agulha .

Imagem 2 – Resolução das questões



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 3 – Construção do Heredrograma das equipes A e B.



Fonte: Arquivo pessoal

3ª Etapa: Regras e funcionamento da corrida do heredograma

Inicialmente foi apresentado aos alunos o objetivo do jogo. Posteriormente, dividiu-se os participantes em 02 grupos de 04 alunos, A e B. No grupo A, os integrantes já haviam visto todo o assunto de genética. No grupo B, os participantes tinham noções básicas sobre o assunto, pois o conteúdo ainda não tinha sido explicado em sala de aula.

No primeiro momento, os alunos iniciaram com a formação dos dois grupos, A e B. No segundo momento, cada grupo recebeu uma tabela contendo a questão a ser resolvida, fizeram os cruzamentos dos genótipos solicitados; No terceiro momento, depois de terem feito os cruzamentos, os alunos se dirigiram ao esquema do heredograma a ser completado e começaram a sua construção, levando em consideração as legendas disponibilizadas com o intuito de facilitar o processo de construção.

Análise dos Dados

Os dados foram analisados levando-se em consideração os conhecimentos dos discentes fazendo uma comparação da eficácia do jogo quanto à facilitação do processo de ensino aprendizagem dos mesmos acerca de assuntos científicos de difícil compreensão no âmbito da genética, dando ênfase 1ª e 2ª Lei de Mendel.

Resultados e Discussão

Analizando o desempenho dos dois grupos na abordagem inicial registramos que houve entrosamento dos discentes e discussão em conjunto na busca de um saber consolidado dos mesmos sobre o assunto. Corroborando com os resultados de Temp (2011) “que o entendimento dos conteúdos relacionados à genética exige dos professores e alunos empenho e motivação para que os mesmos sejam compreendidos de forma significativa”.

Buscando responder à pergunta da pesquisa, observamos uma diferença significativa no processo de ensino-aprendizagem dos discentes, no tocante ao conteúdo hereditariedade, uma vez que o grupo A foi o que primeiro formou heredograma com poucos erros, demonstrando um maior entendimento para consolidação do aprender. Embora no grupo A os conhecimentos acerca do conteúdo

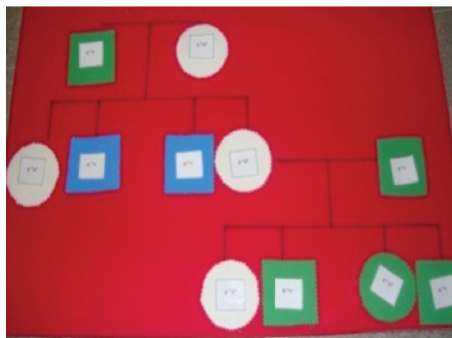
encontravam-se mais claro, eles discutiram muito entre si e, às vezes, se complicavam na identificação dos genótipos dos indivíduos.

Porém, o grupo B demonstrou muita dúvida e falta de segurança em identificar diversos conceitos, tais como: hereditariedade, dominante e recessivo, heterozigoto e homozigoto, bem como a proporção 3:1. Registramos que tal fato aconteceu, pois durante a “2ª etapa” os alunos do grupo B apresentaram maior dificuldade não somente referentes aos termos genéticos, mas também em outras áreas como a matemática que é tão necessária para compreensão da genética e entender a proporção 3:1.

Destacamos a importância das etapas (1ª e 2ª), pois é nesse momento que podemos verificar quais as lacunas dos conteúdos propostos e a partir de então tomar novos rumos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Zabala (2007) *apud* de Vestena, Loreto e Sepel (2015), durante a construção do heredograma os discentes vivenciam três momentos, a saber:

A parte conceitual é abordada previamente como embasamento para a atividade; ao longo da realização, os alunos vão exercitando e aprimorando as capacidades de observação, registro e investigação. Os conhecimentos científicos da parte conceitual são valorizados e as atitudes em relação às questões de ciência e tecnologia que perpassam a construção de um heredograma se tornam pontos de questionamentos e reflexão.

Figura 4 – Construção do Heredrograma equipe A e B.



A



B

Diante do exposto, apesar da dificuldade encontrada no grupo B, podemos perceber que a construção do heredograma facilitou a compreensão dos discentes sobre alguns tópicos da hereditariedade, pois os mesmos geralmente são as únicas informações sobre métodos de estudo de genética, de uma forma interdisciplinar.

Consideramos assim, uma alternativa didática que poderá criar novos rumos em busca da aprendizagem significativa de conteúdos tão complexos e abstratos. De acordo com Vestena, Loreto

e Sepel (2015) a utilização do heredograma aproxima as relações entre cotidiano e informações de ciência e tecnologia e desenvolve conhecimentos e atitudes positivas em relação à ciência e aos métodos de pesquisa.

Apesar dos alunos apresentarem um grau de diferença quanto aos conhecimentos genéticos por eles vivenciados e consolidados, observamos que o jogo do heredograma cumpriu seu papel como ferramenta para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, pois permitiu a partilha de saberes entre os alunos, a interdisciplinaridade, a curiosidade em descobrir a relação entre os termos genéticos e como poderiam realizar as combinações gênicas, bem como o envolvimento dos mesmos com a proposta.

Considerações finais

Analisando a proposta descrita na pesquisa, o heredograma como ferramenta didática, despertou o interesse dos discentes em aprender tornando-os agentes participativos dessa construção do conhecimento. Apesar de ser um conteúdo técnico e complicado, foi trabalhado de modo mais simples de ser compreendida e foi consolidado cognitivamente pelos mesmos. Apesar de a intervenção ter sido realizada apenas em um semestre, foi possível detectar os seus pontos positivos. Segundo relatos dos discentes, após a realização de suas avaliações com o progresso das notas satisfatório para seu aprendizado. Sendo assim, as intervenções com jogos e atividades lúdicas tornam o ato de educar não uma abstração ou o aprendizado como algo que pode ser decorado e depois esquecido e vazio de significado. Entretanto, propiciam aos alunos o gosto por estudar, à medida que eles se vejam agentes ativos na construção desse conhecimento, e que de maneira simples, divertida e lúdica, desenvolvam habilidades científicas, humanas, sociais e imprescindíveis para o seu próprio desenvolvimento cognitivo.

Referências

- AYUSO, G.E.; BANET, E. Alternativas a la enseñanza de la genética em educación secundaria. **Enseñanza de La ciencias**. V. 20, n.1, p.133-157, 2002.
- BACHELARD G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto; 1996.
- DE CAMPOS JÚNIOR, E. O.; PEREIRA, B.B.; LUIZ, D.P.; MOREIRA-NETO, J. F.; ARANTES, C. A.; BONETTI, A. M.; KERR, W.E. 2010. Dominó de mutações cromossômicas estruturais. **Genética na escola**, v. 05, n.02, p. 30-33.
- CID M, NETO AJ. **Dificuldades de aprendizagem e conhecimento pedagógico do conteúdo: o caso da genética**. In: Enseñanza de las ciencias, Barcelona, n. extra, p. 1-5, nov. 2005. VII Congreso sobre Investigación en la didáctica de las ciencias. Instituto de Ciencias de L'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- MOREIRA, M. C. A.; SILVA, E. P. Concepções prévias. Uma revisão de alguns resultados sobre genética e evolução. Em: **Anais do Encontro Regional de Ensino de Biologia**, Nitéroí, 2001, 504p.
- FALCÃO, R. A.; LEÃO, M. B. C. A utilização de multimídias educacionais na construção de modelos mentais no ensino das leis de Mendel. **Genética na escola**. v. 2, n.1, p. 25- 27. 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**.saberes necessários a prática educativa.11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GRIFFITHS, A. J. F.; GELBRANT, W. M.; MILLER, J. H.; LEWONTIN, R. C. **Genética Moderna**. São Paulo: Guanabara Koogan, 2001.
- GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.
- GUILHERME, B. C.; SILVA, A. M. P. M.; GUIMARAES, W. N. R. Análise de propostas de ensino de genética através do uso de modelos didáticos. In: **VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2012, São Cristovão. VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2012
- KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 6.ed. São Paulo: Edusp, 2008.
- KREUZER, H.; MASSEY, A. **Engenharia genética e biotecnologia**. 2 ed. São Paulo: Artmed, 2002.
- MIRANDA S. **No fascínio do jogo, a alegria de aprender**. Ciência Hoje, v. 28, n. 168, p. 64-66, 2001.

- REIS, MSA (2001). **As revistas em quadrinhos como recurso didático no ensino de ciências**. Ensino em Re-vista, v. 9, n. 1, p. 105-114. 2001.
- TEMP, D. S.; CARPILOVSKY, C. K.; GERRA, L. Cromossomos , genes de DNA: utilização de modelo didático. **Genética na escola**. V. 6, n. 1, p. 6- 9, 2011.
- VESTENA,R. F.; LORETO, E. L. DA S; SEPEL, L. M. N. Construção do herograma da própria família: Uma proposta interdisciplinar e contextualizada para o ensino médio. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. Vol. 14, Nº 1, 1-16, 2015.

DADOS DOS (AS) AUTORES (AS)

Adriano Regis Melo Rodrigues da Silva

Professor do Departamento de Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Coordenador de Gestão de Processos Educacionais. Bolsista CAPES/PIBID.

Betânia Cristina Guilherme

Professora do Departamento de Biologia. Coordenadora da Área de Biologia. Bolsista CAPES/PIBID.

Cristiano de A.C. Marcelino Júnior

Professor do Departamento de Química da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Coordenador de Gestão de Processos Educacionais. Bolsista CAPES/PIBID.

Débora da Silva Ferreira

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Unidade Acadêmica de Garanhuns – UFRPE/UAG. Foi bolsista de Iniciação à Docência pelo PIBID de 03/2014 a 03/2015. E-mail: debora_silvaf_@hotmail.com

Eduardo Jorge Souza da Silva

Professor do Departamento de Educação –DED/UFRPE. Coordenador da Área de Educação Física. Bolsista CAPES/UFRPE. E-mail: dudasport@gmail.com

Élcia de Torres Bandeira

Professora do Departamento de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Orientadora/Colaboradora do PIBID/UFRPE. Membro do GEHISC – Grupo de Estudos em História Social e Cultural. E-mail: elciabandeira@terra.com.br

Erika Suruagy Assis de Figueredo

Professora do Departamento de Educação –DED/UFRPE. Coordenadora da Área de Educação Física. Bolsista CAPES/UFRPE. E-mail: erikasuruagy@yahoo.com.br

Felipe Angelo dos Santos

Graduando do Curso de Licenciatura em Biologia. Bolsista de Iniciação à Docência-PIBID/UFRPE.

Juliana Alves de Andrade

Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Coordenador de Gestão de Processos Educacionais do PIBID/UFRPE. Bolsista CAPES/PIBID. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas-NEPHECs.

Josefa Roberta Roque dos Santos

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Unidade Acadêmica de Garanhuns – UFRPE/UAG. É bolsista de Iniciação à Docência pelo PIBID desde 03/2014. E-mail: robertaroque23@gmail.com

Josilene Alves de Souza

Graduanda do Curso de Licenciatura em Biologia. Bolsista de Iniciação à Docência-PIBID/UFRPE.

Lúcia Falcão Barbosa

Professora do Departamento de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Coordenadora Institucional do PIBID/UFRPE. Bolsista CAPES/PIBID. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas-NEPHECs.

Lucas Victor Silva

Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Coordenador da Área de História. Bolsista CAPES/PIBID. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas-NEPHECs.

Luiz Henrique Wink

Discente do Curso de Licenciatura em Letras. Bolsista de Iniciação à Docência PIBID/UFRPE em 2014.

Márcia Pragana Dantas

Docente do Departamento de Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Ex-Coordenadora da Área da Matemática. Ex-bolsista PIBID/CAPES. E-mail:mdantas@dm.ufrpe.br

Maria Andja da Silva Souza

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Unidade Acadêmica de Garanhuns – UFRPE/UAG. É bolsista de Iniciação à Docência pelo PIBID desde 03/2014. E-mail: andjasouza@yahoo.com.br

Maria Ângela Caldas Didier

Docente do Departamento de Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Coordenadora da Área da Matemática. Bolsista PIBID/CAPES. E-mail: angelacdider@gmail.com

Monica Lopes Folena Araújo

Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da UFRPE. Coordenadora do PIBID Biologia. Bolsista CAPES/PIBID. Líder do Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia – FORBIO; pesquisadora da Cátedra Paulo Freire; e-mail: monica.folena@gmail.com

Rosângela Cely Branco Lindoso

Professora do Departamento Educação Física – DEFIS/UFRPE. Coordenadora da Área de Educação Física. Bolsista CAPES/UFRPE. E-mail: roxente@hotmail.com

Taynah de Brito Barra Nova

Professora Assistente da Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Unidade Acadêmica de Garanhuns (URFPE/ UAG). Coordenadora da Área de Pedagogia. Bolsista CAPES/PIBID. E-mail: taynah.nova@uag.ufrpe.br

Valéria Suely Simões Barza

Professora da Unidade Acadêmica de Garanhuns UAG/UFRPE. Coordenadora da Área de Pedagogia. Bolsista CAPES/PIBID. E-mail: valeriabarza.17@gmail.com

Vaneska Ferreira de Azevêdo

Professora de História. Ex- aluna do Curso de Licenciatura plena em História da UFRPE atuou como bolsista de Iniciação à Docência PIBID/UFRPE. E-mail: vaneska_azevedo@hotmail.com

Vicentina Maria Ramires Borba

Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Coordenadora da Área de Letras. Bolsista CAPES/PIBID.

Este livro foi diagramado com as fontes tipográficas TheSans,
TheSerif e ITC Officina Sans Std.
Em papel Triplex 250g/m² (capa) e papel Pólen Soft 80 g/m² (miolo).
Tiragem de 400 exemplares.
Impresso no formato 16x23cm. Editora UFRPE, Recife/PE - Brasil.



Apresentamos com muito entusiasmo e alegria a você leitor, um conjunto de textos teórico-metodológicos do PIBID/UFRPE nas áreas de História, Biologia, Letras, Matemática, Educação Física e Pedagogia. Os artigos apresentam questões fundamentais para os professores(as) da educação básica, os futuros docentes, professores(as) formadores(as) de educadores(as), gestores e demais sujeitos envolvidos com a educação. Cada autor(a) buscou responder a seguinte questão: Como o PIBID tem colaborado para o processo de revisão de algumas tradições vivenciadas pelos professores e instituições escolares no campo do ensino-aprendizagem?

Dessa forma, o volume I intitulado *PIBID: Reflexões Teóricas e Vivências Formativas*, da coleção **Docência em Formação**, explora a partir dos relatos de experiência e apontamentos teóricos questões relativas ao ensino de história e a história do tempo presente; a importância da educação ambiental no cotidiano escolar. Neste volume, apresenta-se também novos espaços de aprendizagem no processo de formação de leitores; os novos objetos utilizados para o ensino da matemática; o papel da educação física na formação dos sujeitos históricos; os desafios da formação de professores para a educação infantil; novos temas e metodologias para o ensino da Biologia. Essas problematizações são produtos das reflexões realizadas pelos (as) Coordenadores (as) de Área, Coordenação Institucional e Coordenadores de Gestão de Processo Educacionais no período de 2014-2016. O exercício de rever, pensar e (re)significar a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente, instituiu no PIBID entre outras práticas pedagógicas a cultura do registro, do planejamento e do compartilhamento das experiências vivenciadas.

ORGANIZADORES