

organizadores

Reile Ferreira Rossi

Barbra Sabota

Guilherme Figueira Borges

FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

desafios da teoria e prática no Pibid



organizadores

Reile Ferreira Rossi

Barbra Sabota

Guilherme Figueira Borges

FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

desafios da teoria e prática no Pibid



| São Paulo | 2024 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

F724

Formação docente em tempos de ensino remoto: desafios da teoria e prática no Pibid /Organização Reile Ferreira Rossi, Barbra Sabota, Guilherme Figueira Borges. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-928-4

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.99284

1. PIBID. 2. Formação docente. 3. Atividades remotas. 4. Experiências pedagógicas. 5. Universidade Estadual de Goiás. I. Rossi, Reile Ferreira (Org.). II. Sabota, Barbra (Org.). III. Borges, Guilherme Figueira (Org.). IV. Título.

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação - Formação de professores

Simone Sales – Bibliotecária – CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Biegging
Estagiária	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	Unsplash
Tipografias	Acumin, Gravtrac, Sofia Pro
Revisão	O autor
Organizadores	Reile Ferreira Rossi Barbara Sabota Guilherme Figueira Borges

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 4

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Agumario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil



Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willering
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil



Marcos Pereira dos Santos
Universidade Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Apresentação 11

CAPÍTULO 1

Barbra Sabota

Luiza Maria de Melo Borges

Relação ausência - presença no espaço virtual:

considerações sobre a formação docente

no Pibid/UEG/Inglês/Anápolis e o letramento crítico13

CAPÍTULO 2

Edson Batista da Silva

Sidney Alan Lopes da Silva

Os desafios das mulheres indígenas no Brasil:

experiência de intervenção pedagógica no Pibid

de Geografia - Campus Nordeste - Sede Formosa.....35

CAPÍTULO 3

Lílian Brandão Bandeira

Priscila Alves de Souza Paes

Eliseu Souza Silva

Gabriel Bernardes dos Santos

Ingrid Knuivers Franco

Luenes Kelly Cabral

Luis Enrique Perez

Lorrainy Gabriely Barbosa Silva

Thallita Aparecida Eleaquim de Macedo

Limites e possibilidades da formação

docente em educação física a partir

do Pibid num contexto de pandemia..... 52



CAPÍTULO 4

Alailton Nunes Cardoso dos Santos

Alair Nunes Cardoso dos Santos

Luciana Nogueira da Silva

Afetividade e motivação no contexto escolar:

relações interpessoais construídas no âmbito do Pibid71

CAPÍTULO 5

Hélen Beatriz Gonçalves Gomes

Suele Benício De Souza

Leila Ferreira Tavares

Vivências no Pibid

em tempos de ensino remoto:

desafios para a formação dos alunos nos anos iniciais89

CAPÍTULO 6

Luciana Nogueira da Silva

João Victor Moraes Barbosa

Leila Ferreira Tavares

Iniciação à docência

no contexto da alfabetização:

possibilidades e desafios para o Pibid no ensino remoto 103

CAPÍTULO 7

Sônia Bessa

Aline Lopes dos Santos Leão

Giovana Alves Rodrigues

Henrique Santos Andrade

Isllana Santos Lisboa

Jessica Carvalho

Leidiane Oliveira Silva

Mariana Dias da Costa

Tailine Correa de Sousa

Prática pedagógica de professoras

dos anos iniciais:

um estudo de caso no contexto da pandemia 121



CAPÍTULO 8

Lucca de Araujo Toschi

Cibele Pimenta Tiradentes

Emilene Cássia Gomes Colares

Pibid e pandemia:

da educação remota à presencial..... 144

CAPÍTULO 9

Graziela Martins Toledo

Janine Barbosa Lima Fransolin

Josielen Tiara Pedrosa Rodrigues

Lukas Adriel Francisco Alves

Maria Marta da Silva

Matheus Felix Ferreira

Tasciane Maria do Carmo Durante

A organização da aprendizagem

da docência em matemática no

contexto do subprojeto Pibid a partir

do planejamento de uma situação

desencadeadora de aprendizagem

acerca do conceito de equação 155

CAPÍTULO 10

Amanda Fernandes Lacerda

Laryssa Caroline Mendes Oliveira

Thaís Victória Barbosa Andrade

Rosalina Maria Lima Leite do Nascimento

Transposição didática em matemática:

uma experiência proporcionada pelo Pibid 176

Organizadores..... 188

Demais Autores 189

Índice remissivo..... 196




APRESENTAÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é um programa do governo federal que tem como objetivo antecipar o contato dos/as estudantes de cursos superiores de licenciatura com as escolas, futuro ambiente de trabalho a fim de promover uma articulação entre a universidade e as escolas públicas de educação básica. Tal programa tem se consolidado como uma importante ação de política pública na formação docente haja sua ampla repercussão em território nacional.

A Universidade Estadual de Goiás (UEG) tem desenvolvido projetos no âmbito do programa desde a sua primeira edição, consolidando o processo de formação de professores/as pelos cursos de licenciatura da instituição. Vemos este engajamento como relevante apoio à formação docente em nosso estado. No edital n. 02/2020, o Pibid envolveu os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa), Matemática, Pedagogia e Química. Foi possível contemplar 192 acadêmicos/as, 24 Professores/as Supervisores/as e 8 Coordenadores/as de Área foram com bolsa Pibid da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Para além disso, foi possível ofertar outras 16 bolsas para professores/as da UEG que atuaram no Pibid por meio de fomento próprio proveniente do Programa de Bolsa de Incentivo à Docência e Acompanhamento ao Discente, denominado Bidad. Esta bolsa complementar permitiu que mais discentes fossem atendidos/as de perto e discutissem sobre sua formação complementar.

Cada edição do Pibid tem a sua peculiaridade, algo que todos/as aprendemos sobre a docência. Nesta edição, um dos grandes desafios foi sobre como manter a qualidade dos diálogos formativos



em meio a pandemia de COVID-19. Se por um lado a pandemia criou uma barreira entre o/a docente e os/as estudantes por outro houve a necessidade de se adaptar a um modelo de ensino ainda inexplorado em larga escala: o ensino remoto. Por ter sido implementado em caráter emergencial, estávamos todos/as experimentando as possibilidades e entendo o que seria possível de ser feito para que as aulas não parassem. Esta vivência trouxe novos aprendizados para todos/as os/as envolvidos/as e nos proporcionou uma experiência única de formação, como será visto nos capítulos que integram esta coletânea. Ao nosso modo, ressignificamos nosso modo de agir e aprendemos a explorar as tecnologias digitais para conseguirmos nos aproximar das escolas e uns/umas dos/as outros/as.

Nesse livro apresentamos experiências exitosas que foram desenvolvidas nos projetos de Biologia, Educação Física, Geografia, Letras (Língua Inglesa), Matemática e Pedagogia. Os/as autores/as procuraram descrever e analisar momentos que marcaram seus projetos. O objetivo é apresentar propostas de atividades foram desenvolvidas e explorar de que modo elas podem ser replicadas também neste momento em que retomamos o ensino presencial. Deste modo, cremos ser possível promover uma discussão sobre os avanços e limitações criadas pelo ensino remoto nas escolas públicas do Brasil e as contribuições dos esforços empenhados pelos/as envolvidos no Pibid nesta edição. Esperamos que a leitura seja agradável e proveitosa a nossos/as leitores/as.

Os organizadores

Dr. Reile Ferreira Rossi

Dra. Barbra Sabota

Dr. Guilherme Figueira Borges

A silhouette of a person sitting and reading a book, set against a background of a sunset or sunrise sky with purple and orange hues. The person is on the left side of the frame, and the book is held in front of them. The overall mood is contemplative and quiet.

1

*Barbra Sabota
Luiza Maria de Melo Borges*

**RELAÇÃO AUSÊNCIA -
PRESENÇA NO ESPAÇO VIRTUAL:
CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE
NO PIBID/UEG/INGLÊS/ANÁPOLIS E O LETRAMENTO CRÍTICO**

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante Pibid) é uma oportunidade única e marcante de formação docente. Em tempos de pandemia, este impacto em nossas experiências foi ainda mais acentuado representando uma oportunidade de recalculiar rotas, ressignificar o que entendemos por aprender e ensinar, agora tendo como meio de encontro o ambiente virtual.

Neste capítulo refletimos sobre a formação docente no Pibid da Universidade Estadual de Goiás (UEG) dentro do subnúcleo de Língua Inglesa na cidade de Anápolis, vivenciada no período de outubro de 2020 a março de 2022. Mais especificamente, objetivamos discutir as impressões de um grupo de professoras em formação sobre o Pibid, suas expectativas e descobertas vivenciadas no programa. Argumentamos que, por meio de ações visando desenvolver o letramento digital crítico e o letramento afetivo foi possível construir laços de proximidade, afeto, colaboração e amizade entre nós ao longo dos dezoito meses do projeto ressignificando a relação presença-ausência entre nós.

Nosso subnúcleo era composto por oito acadêmicas do curso de Letras da Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior (CSEH Nelson de Abreu Jr.) da UEG. Dispomos também da parceria com a professora supervisora atuante no Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Gomes de Souza Ramos, na cidade de Anápolis e da coordenadora de núcleo, docente da UEG, que também era responsável pelo subnúcleo Inglês/Anápolis.

Ao longo do período do Pibid, houveram reuniões semanais afim de a) discutir textos teóricos e aprender a propor leituras críticas a partir deles; b) elaborar materiais e planejar aulas de inglês sob o viés crítico a partir da multimodalidade; c) aprender a fichar e



problematizar textos multimodais; d) aprender a produzir textos acadêmico-reflexivos (tais como portfólios, cartas e relatos reflexivos); e) propor e planejar ações (tais como: oficinas de leitura multimodal; postagens em um perfil de Instagram criado para divulgar nossas ações; participação em eventos, podcasts e similares; entre outras).

Como se vê, foram várias as atividades desenvolvidas, o que nos trouxe muitas descobertas e aprendizagens. Contudo, uma de nossas maiores conquistas foi a construção de um ambiente de escuta sensível, acolhimento e de esperançamento remotamente distantes, mas afetivamente conectadas, como discutimos ao longo deste capítulo.

Este texto, que ora se apresenta como capítulo, foi iniciado como uma das produções escritas do projeto. A bolsista que coautora a publicação o produziu como relato de experiência acadêmica submetido ao final da vigência do programa como requisito parcial de registro de sua participação no edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) n. 02/2020. Sua coordenadora, que também assina o texto, orientou o planejamento da pesquisa e a produção do relato. Uma vez percebendo a qualidade da discussão tecida pela discente, propôs que juntas construíssem este capítulo que encerra a participação delas no referido programa. Na construção do texto as discussões foram ampliadas e redimensionadas para o objetivo em questão.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativista (Moita Lopes, 1994), haja vista que nos colocamos intrinsecamente imbricadas com o material empírico gerado e estudado, a fim de marcar nosso olhar para os relatos obtidos a partir da realização de uma roda de conversa entre as participantes do Pibid/Inglês/Anápolis que puderam estar presentes no dia da gravação. O roteiro da conversa foi pensado e organizado pelas autoras deste texto, em conjunto. À época julgamos mais conveniente a não participação da coordenadora na gravação da roda de conversa para que



as pibidianas (como nos referimos às bolsistas ao longo das reuniões e ações do programa) pudessem se sentir ainda mais confortáveis para compartilhar suas emoções sobre a vivência no Pibid. Portanto, participam da gravação Luiza, a autora deste texto) e cinco pibidianas referidas aqui pelos pseudônimos: Alora, Lúcia, Carol, Noêmia e Veganah. A gravação da roda de conversa remota via *Google Meet*¹, se deu por meio do próprio aplicativo após o consentimento das participantes. Durante a roda de conversa foram apresentados tópicos para debates que abrangeram desde as expectativas do início do programa à avaliação pessoal diante do encerramento das atividades. Também foram discutidas a sala de aula virtual, a formação docente digital e a sala de aula física como espaço escolar.

1. PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO PANDÊMICO: ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES

O Pibid propicia espaços de interação importantes para a formação docente, pois os(as) alunos(as) de licenciatura têm a oportunidade de se relacionar com atividades práticas desde o início do curso. O programa possibilita o fortalecimento de parcerias entre universidades e as escolas da educação básica. Esta convivência e parceria são importantes para que os(as) professores(as) em formação não se aflijam com a disparidade entre teoria aprendida na faculdade e a prática profissional. É necessário conviver para entender as dificuldades e os potenciais educacionais de contextos locais. Isto implica dizer que o programa contribui para uma formação amparada

1 Esta roda de conversa ocorreu em 02 de fevereiro de 2022 no formato digital. Foi hospedada e gravada na plataforma *Google Meet*. Teve duração total de 01 horas e 32 minutos e foi parcialmente transcrita para a elaboração do relato.




em aspectos observados e vivenciados com o apoio e a supervisão de professores(as) disponíveis para contribuir com seu crescimento acadêmico-profissional, como discutem Silvestre e Sabota (2022).

Para Jordão e Buhner (2013), a atuação em sala de aula do(a) licenciando(a) na condição de professor(a) em formação, é uma arena de conflitos. O conflito, considerado pelas autoras como essencial para o amadurecimento dialógico dos pontos de vista, favorece a percepção da complexidade dos contextos e proporciona a busca de soluções contingenciais para as situações enfrentadas, o que culmina em mais possibilidades de crescimento pessoal e profissional. A práxis docente é, então, o momento propício para intervir na formação e auxiliar o(a) estudante em sua transição para docente atuante na rede básica de ensino. Por isso, estar em sala de aula ainda durante a graduação é fundamental para a licenciatura.

Contudo, este edital de Pibid foi desenvolvido em um momento que coincidiu com a suspensão das atividades presenciais nas escolas, em decorrência da pandemia de covid-19 deflagrada pela OMS em março de 2020. As atividades presenciais foram retomadas apenas em outubro de 2021 – com a vacinação completa das bolsistas. Portanto, houve um longo hiato em que as atividades escolares foram desenvolvidas remotamente, como discute Sabota (2021). Em nosso contexto, Anápolis, uma cidade urbana no interior de Goiás, as atividades remotas afetaram diretamente os espaços de interação, haja vista que tanto as ações na escola parceira quanto às reuniões do grupo de estudo tiveram que ser realizadas remotamente, intermediadas por tecnologias.

O uso de tecnologias no cenário educacional já era uma realidade antes mesmo da pandemia, pois o letramento digital era apontado como imperioso para um futuro próximo. Mattos (2019) explica que a tecnologia tem influenciado todas as nossas práticas sociais, pois cada vez mais nos vemos envolvidos(as) em situações cotidianas que envolvem o uso de algum dispositivo digital, sobretudo com



acesso à internet. Assim, ao mesmo tempo que as tecnologias digitais integram nossas existências e realidades, elas também transformam “nossa maneira de ser e estar no mundo, nossas formas de compreendê-lo e, portanto, nosso conhecimento” (Mattos, 2019, p. 152), podendo representar um cenário de inclusão ou exclusão social. Por isso, a exemplo do que discute a autora, defendemos que o letramento crítico deve avançar também por caminhos digitais.

Durante o período que trabalhamos na educação remotamente, tanto na universidade como nas escolas convivemos com aplicativos, plataformas e mídias impensadas até então. Ribeiro (2021), ao lembrar como interagimos com esses recursos digitais ao longo da pandemia, nos convida a refletir sobre o quanto aprendemos e como essas mesmas mídias podem ser incorporadas ao nosso ensino, uma vez que tivemos a oportunidade de aprender a usá-las e, mais do que isso, refletir sobre seus propiciamentos e suas contribuições para o ensino. Esta discussão, para a autora, mostra como experienciamos, em alguns contextos², ações de letramento digital crítico que podem permanecer e serem aprimoradas no período pós pandêmico.

O momento vivido exigiu uma ação rápida para que nos adaptássemos a esta realidade e manter o que nos era caro como docentes: a colaboração, a proximidade, o afeto. Na época, diversas transmissões ao vivo – *lives* – e canais em plataformas de *streaming*


2 A autora, em seu artigo, ressalva que, poder experienciar esses recursos, retratou, em muitos casos, condições de sacrifício profissional e acentuou o cenário de desigualdades já presentes também no cenário educacional.

foram criadas³ por parte de universidades e grupos de estudo/pesquisa a fim de promover ciência acessível. Entre temas debatidos de nosso especial interesse estão o cenário atual da educação e o compartilhamento das ações de letramento digital crítica desenvolvidas com esta finalidade.

Como ressaltam Ribeiro (2021) e Sabota (2021), as *lives* acadêmicas registraram o esforço das universidades públicas de produzir saberes relevantes em meio a um momento de incerteza a despeito de recebermos constantes acusações de grupos de extrema direita de que estávamos de 'braços cruzados.' A produção de livros, como este, e de vários artigos em periódicos científicos sobre as atividades acadêmicas desenvolvidas em 2020 e 2021 atestam como estivemos tão engajados(as), como sempre estivemos, em atender a sociedade em suas demandas.

Este foi um marco temporal importante para a reflexão de futuras gerações de professores(as). Afinal por meio dos compartilhamentos *online* foi possível entender um pouco mais a dimensão do cenário que se formava. Para além disso, foram espaços em que pudemos pensar nas consequências da suspensão de atividades escolares presenciais, nas desigualdades de condição de acesso à escola e espaços educativos, tanto presenciais quanto virtuais, nas aprendizagens promovidas e nos déficits gerados os quais ecoarão e deverão ser enfrentados nos próximos anos. Aprendemos tanto com

3 Vários exemplos poderiam ser citados para destacar a importância dessas ações. Destacamos aqui o canal do Grupo de Estudos em Linguística Aplicada em Questões do Sertão Alagoano – GELASAL (<https://www.youtube.com/channel/UCYLExPgoLrFWIzeblsITJw>), o canal do Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras – GEELLE (<https://www.youtube.com/c/DanielFerrazGEELLE>), a lista de programas – playlist – de Eventos de Linguística do canal do Programa de Pós graduação em Letras da UFPR (<https://www.youtube.com/c/PosGraduacaoemLetrasUFPR>), o canal do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens – GECAL (<https://www.youtube.com/channel/UcxxvfFhqWtqioODZ5LGLLVg/featured>) e o canal do Laboratório de Mídias Interativas do Programa de Pós Graduação em Educação Linguagem e Tecnologias – LIM/PPG-IELT UEG (https://www.youtube.com/channel/UCW2cAErga_-Apuv2X1QUKq), que foi produzido por nossa unidade CSEH Nelson de Abreu Jr.



a nossa própria vivência quanto a dos outros, pois como expõem Faria e Sousa (2021, p. 48), o diálogo entre pares proporciona a oportunidade de “pensar com o(a) outro(a), a partir das experiências uns(umas) dos(as) outros(as), unindo forças na luta por uma educação democrática”. Nesse sentido, percebemos que o letramento digital crítico nos permitiu produzir, distribuir, acessar e debater conteúdos relevantes por meio de tecnologias digitais possibilitando que a aprendizagem ocorresse mesmo em contexto remoto. Conseguimos alcançar debates tecidos em diferentes regiões do país (e do mundo) e adaptar a nossos contextos buscando religar o global com o local, fator tão importante nos dias atuais. Esse diálogo tecido virtualmente nos aproximou de pesquisadores(as) e contextos outros, a despeito da distância geográfica.

2. EXPECTATIVA E REALIDADE: CONSTRUINDO SABERES CRÍTICO DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Em março de 2020, o alto índice de contaminação de coronavírus e de mortes causadas por este forçou o fechamento dos espaços físicos presenciais. A insegurança social alastrou-se para todas as áreas da sociedade. Por isso, quando iniciamos nossas vivências no Pibid, sentíamos também a vida confusa, insegura, solitária e fragmentada que a pandemia global impôs aos indivíduos. Na roda de conversa sentimos ecoar a aflição quanto à performance em sala de aula (tanto presenciais quanto remotas), a incerteza sobre a formação docente em si e sobre os desdobramentos do contexto remoto quando do retorno ao presencial.

Logo no início da roda de conversa buscamos ouvir a motivação, as expectativas e os sentimentos de cada uma ao entrar no



programa. Todas possuíam expectativas de aperfeiçoamento por já terem relatos de como o programa afetou outros(as) docentes em formação. No entanto, elas compartilharam também as inseguranças que sentiram em face das adversidades surgidas a partir do contexto pandêmico. Isto é sentido no diálogo entre Alora e Carol:

[1] Alora: ...Eu senti que a gente estava no mar. Do nada, a baleia aparece e a gente vê a baleia nos textos. Você lembra disso? E aí eu sentia desse jeito. Eu ficava... gente, cadê minha baleia? Minha baleia não 'tá vindo. Não tá aparecendo. E eu ficava perdida e eu pensava... meu Deus o que eu estou fazendo aqui? Por que eu entrei? Cadê aquela coisa, sabe? Que faz a gente ver que... é, realmente, eu estou aqui, eu estou entendendo, eu tô fazendo parte. Eu não sentia que fazia parte ainda. Eu vi algumas pessoas comentando, comentando... E eu não tinha toda a visão que a gente ia entrar na sala de aula ainda, por conta da pandemia. Eu achei que a gente ia entrar nunca em sala de aula. Nunca. [Isto] Foi nos primeiros três meses: Outubro, novembro, dezembro [de 2020]. Achei que a gente não ia entrar. E aí foi o que me deixou mais assustada.

Carol: Mas foi legal que a gente foi compartilhando, porque eu achava que era uma insegurança só minha. Conforme a gente foi partilhando, vimos que tá todo mundo no mesmo barco.

Alora: É exatamente isso que eu senti também. Igual falam uma frase aí da pandemia, dizendo que tá todo mundo no mesmo barco. Não está. Cada um tá num barquinho e tem uns outros no iate. Mas a gente estava realmente naquele barquinho e remando.

(Roda de conversa. 02 de fev. de 2022)

A baleia metaforizada é uma referência a Moby Dick (MELVILLE, [1851] 2020). No romance, o marinheiro Ishmael dedica-se à caça de uma baleia branca e, por isso, navega em alto mar. Na época, enfrentávamos um mar de dificuldades para nos adaptarmos ao ambiente virtual e nossa caça era para encontrar um lugar de



pertencimento dentro do grupo. Para tanto, procuramos respostas em nossas leituras e em nossos debates.

Na roda de conversa, foi possível notar que algumas tiveram mais dificuldades em se situar inicialmente. A adaptação foi um processo diferente para todas, afinal foram momentos de grandes incertezas e cada uma de nós, professoras e pibidianas, buscava a seu modo ressignificar suas ações, suas buscas por aprimoramento. Assim, nos pareceu muito pertinente a metáfora dos barcos pois houve momentos que cada uma sentiu-se sozinha a navegar pelo mar. Para nós, era importante nos sentirmos pertencentes ao grupo para realizar bem nossas ações pedagógicas.

Em um segundo momento, ainda na roda de conversa, a pibidiana Carol apontou que a falta de um espaço físico dificultou a interação do grupo e que, por isso, sentiu falta dos debates presenciais. Em suas palavras:

[2] Carol: E uma coisa que eu sinto muita falta foi o nosso contato, o nosso Pibid físico. Essa falta de contato físico, sem dúvida, nos prejudicou muito como grupo. Porque eu acredito que apesar da gente ter criado afetos, apesar da gente ter o nosso contato, ter um olhar diferente sobre os colegas do Pibid, se tivesse sido presencialmente, nós estaríamos muito mais solidificadas como grupo.

(Roda de conversa 02 de fev. de 2022)

Esta fala reforça uma crença que parece bastante comum: a de que interações mais verdadeiras só podem ocorrer em espaços físicos presenciais. Isto porque, no espaço virtual, nossos corpos são escondidos atrás de uma câmera (não raras as vezes, desligada) e um microfone (grande parte do tempo, mutado), o que pode implicar em uma demora até que a segurança para interagir nestes espaços se estabeleça. A transferência de um espaço físico para um virtual gerou em nós o sentimento de incompletude, já que os corpos não

são vistos claramente. Daí a ideiação de que relacionamentos poderiam ser melhor construídos se todas as ações fossem presenciais.

É importante lembrar que a dificuldade de adaptação foi generalizada, não apenas em nosso entrosamento, mas de situar-se com todo o novo contexto de aulas intermediadas por tecnologia. Ressalta-se que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) apesar de operar remotamente não é o mesmo que Ensino à distância (EAD). Camargo (2021) explica que o ERE se assemelha mais a um modelo presencial virtualizado, haja vista que estudantes e docentes necessitam estar conectados simultaneamente em videoconferência. Assim, o que aconteceu em primeiro momento foi uma tentativa de transferir o espaço físico da sala de aula para um espaço virtual.

A escola parceira buscou adaptar-se e buscou alternativas para suas ações pedagógicas. Por causa das dificuldades de horário e limitações, vivenciamos poucas aulas em sala física, apenas em meados de outubro de 2021, quando nossa vacinação foi viabilizada e conhecemos a escola presencialmente.

Neste meio tempo, interagimos com a escola parceira de diversas maneiras. Acompanhamos as aulas intermediadas por tecnologia e realizamos oficinas de leitura e produção de textos multimodais seguindo a BNCC e as orientações da Secretaria da Educação do Estado de Goiás, sem abdicar do letramento digital crítico por meio da multimodalidade. Também auxiliamos no desenvolvimento de outras atividades docentes importantes como a curadoria de materiais e produção de atividades.

No entanto, as colegas ainda relataram uma sensação de incompletude. também ao fortalecimento da agência do professor, como explica Duboc. Para a autora, “o senso de pertencimento a uma rede ou comunidade profissional [se estabelece] como pré-condição para a constante construção de repertórios bem como o próprio fortalecimento da agência do professor” (Duboc, 2018, p. 14).

Em seus depoimentos Lúcia e Carol externam associaram a ausência com a insegurança que sentiam ao final do programa:

[3] Lúcia: Tenho uma sensação de ausência, no sentido de perceber que as aulas são mais curtas, a gente percebe que, realmente, o contexto afetou muito a relação ensino-aprendizagem. Tanto nossa, pibidianas, como dos alunos que a gente deu aula. Então eu acho que faltou. Tem uma ausência de mais contato, mais participação, de mais preparação geral das aulas... no sentido de que sempre dá para melhorar. Mas eu acho que isso tem a ver com o contexto geral, né.

(Roda de conversa. 02 de fev. de 2022)

[4] Carol: O que o Pibid de fato me afetou foi essa questão de ter uma visão crítica sobre tudo...Tudo isso cumpriu minhas expectativas e muito mais. Agora, colocar tudo isso em prática, na sala de aula, foi a falha que tem. Essa vontade de quero mais é a vontade de poder aplicar tudo isso que aprendi, isso faltou.

(Roda de conversa. 02 de fev. de 2022)

É possível perceber nas falas ora retratadas que, apesar da discussão de textos sobre letramento crítico – cujas premissas apontam para a compreensão do contexto como potencial transformador das realidades a partir da leitura de si, do outro e do mundo (Menezes de Souza, 2018; Duboc, 2019; Jordão, 2018; Ribeiro, 2021) – e sobre epistemologias pós estruturalistas e decoloniais (Sabota, 2021) que apontam para a necessidade de ruptura com expectativas irreais, padrões ideais a fim de combater desigualdades e promover um oportunidades de escuta sensível e espaços de fala não hierarquizados (Silvestre, 2017), as pibidianas ainda mantiveram em suas mentes as expectativas de perfeição e a completude. Isso talvez nos ajude a pensar que mais espaços de leitura e discussão sobre essas perspectivas precisam ser criados nas licenciaturas para que haja um rompimento com as estruturas macro de poder que formatam o pensamento acadêmico dentro de uma lógica moderno colonial



que ressalta aquilo que falta, que não foi atingido (tendo como meta um produto padrão) em detrimento de uma sensação de ter conseguido o máximo possível considerando o contexto e as limitações, valorizando o que foi aprendido com a vivência (tendo como meta o processo em construção).

Pelos depoimentos das pibidianas é possível perceber que as leituras foram feitas e que o esforço de torná-las vivências existe, apesar de ainda não se sentirem livres da opressão da completude. Vemos uma amostra disso quando Lúcia retoma a palavra e afirma que encontrou parte da resposta para a ausência que sente:

[5] Lúcia: Eu acho que até encontrei mais ou menos a resposta da ausência que estava falando. É justamente isso de teoria e prática... Bem no início, que foi a palestra de abertura que uma professora falou... A gente atinge um estágio bom de professor, de docentes, quando a gente consegue fazer isso melhor, a teoria e prática.

(Roda de conversa. 02 de fev. de 2022)

Ao relembrar a palestra de abertura do PIBID, com a professora Kátia Curado ocorrida em 08 de outubro de 2020, Lúcia mostra que percebe a expansão do que é texto, haja vista que a palestra *online* é citada como fonte teórica. Nesse sentido, o propósito do PIBID é justamente a possibilidade de refletir a relação integrada entre teoria e prática, ou seja, não devem ser entendidas de forma dissociativa, como se a teoria pertencesse ao espaço da universidade e prática à escola. Para a palestrante, assim como para Jordão (2018), é mais adequado vê-las de modo associativo:

Acredito que a “prática docente” precisa estar conectada ao “pensamento teórico”. Uso aspas aqui porque acho melhor pensar em termos de práxis, ou seja, de que a teoria é uma prática e a prática, uma teoria. Assim, para plagiar o “poetinha”, teorizar uma coisa e praticar outra não seria uma incoerência apenas, seria uma grande hipocrisia (Jordão, 2018, p.67).

Desse modo, podemos entender esta compreensão por parte das pibidianas estava ainda em processo o que nos deixa esperançosas quanto ao objetivo do projeto de nosso subnúcleo que visava discutir letramento crítico e a decolonialidade não apenas em contexto de leitura e produção textual multimodal (objetivo para a ação na escola), mas sobretudo de formação docente (objetivo para a ação com as pibidianas).

3. EMOÇÕES E AFETOS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO REMOTO: RELAÇÃO PRESENÇA AUSÊNCIA

Desde que iniciamos nossas ações no PIBID sabíamos da necessidade de utilizar diferentes ferramentas digitais e de nos adaptar às tecnologias, afinal, além de este ser um dos focos do projeto do Núcleo Pibid/Inglês/UEG, enfrentávamos, como já dissemos um período de suspensão de atividades presenciais. Ademais, convivemos em uma sociedade digital, portanto, era de se inferir que o cenário virtual não iria nos surpreender. Contudo, entender a relação das tecnologias digitais e o ambiente escolar foi mais árduo do que imaginávamos, afinal, não foi fácil fazer o deslocamento dos espaços físicos para o virtual. Vejamos como Noêmia pensa a relação no espaço virtual:

[6] Noêmia: Às vezes eu acho que essa questão do *online* te deixa muito travado, às vezes...Às vezes eu não conseguia dialogar sobre o assunto, muitas coisas ficavam muito limitadas, como o tempo. Enfim, mas apesar de tudo isso, eu acho que foi uma construção extremamente construtiva.

(Roda de conversa. 02 de fev. de 2022)



Foi construtivo poder utilizar as tecnologias de forma crítica e colaborativa em sala de aula. No contexto escolar estávamos acostumadas com a proibição dos eletrônicos. A tecnologia em sala de aula chegava a ser vista como algo que distraia os(as) alunos(as). Após as ações do programa o grupo percebia que existem diversas formas de usá-las em sala de aula, como expressa Alora:

[7] Alora: Ver que a gente pode implementar isso na sala de aula foi uma coisa interessante, né? Com as TDIC [Tecnologias digitais da informação e comunicação] na sala de aula, deu para fazer uma imersão ainda melhor, usar a tecnologia a nosso favor. Não é dizer “não, você não pode usar celular dentro da sala de aula” Sim, você pode usar. Tem como usar e você vai fazer uso disso e vai ser a melhor aula do mundo porque a gente vai conseguir abordar tudo o que o aluno gosta, tudo que o aluno precisa e vai ser uma aula boa.

(Roda de conversa. 02 de fev. de 2022)

Antes da pandemia e do PIBID, as bolsistas ainda não percebiam que a tecnologia poderia ser uma aliada. Inicialmente, tiveram dificuldades em perceber isso mesmo que a discussão sobre tecnologia digital em sala de aula não fosse um assunto novo ou recente. Camargo (2021) explica que a educação a distância sempre acompanhou o desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Apesar de ensino remoto e educação à distância serem distintos, no quesito tecnologias digitais é possível encontrar convergências. A educação deve acompanhar a evolução socio cultural da humanidade, portanto, como ferramentas socio-técnicas as tecnologias digitais devem participar do cenário educacional. Contudo, para as pibidianas, a sensação era que o mundo virtual não poderia transitar pelo mundo físico por serem espaços separados. Na roda de conversa, Lúcia ilustrou bem essa separação ao explicar que o ato de se movimentar era importante para sentir que realmente realizou algo:



[8] Lúcia: Eu gosto de movimentar, de ter que pegar um ônibus, de ter na cabeça que eu estou indo fazer alguma coisa. Porque enquanto não tem essa rotina, esse movimento... Não sei. É uma rotina, mas parece que não é a mesma sensação. Então o sentimento é um pouco de decepção. Então quando foi para presencial, e eu tive que acordar cedo... Foi toda uma movimentação, então foi muito bom ver pessoas e não só telinhas.

(Roda de conversa. 02 de fev. de 2022)

Apesar de sentirem que os espaços eram diferentes, é fato que o mesmo corpo que senta em uma cadeira, olha para uma tela e digita também é o mesmo corpo que caminha pela sala de aula. Contudo, o deslocamento físico parecia ser imprescindível para essas acadêmicas. Para que houvesse um deslocamento epistêmico e que pudessem se apropriar de um novo modo de ensinar, nossas pibidianas pareciam carecer de um deslocamento físico-geográfico.

Este deslocamento pode ser feito a partir do letramento digital crítico, mas também de leituras sobre letramento crítico, letramentos múltiplos. A partir dessas leituras, podemos reaprender e ressignificar o que sabíamos ser uma sala de aula e entender que poderíamos estar presentes virtualmente, mesmo diante da ausência física, o que nos possibilitou uma leitura mais ampla do que é a aula em relação com o mundo.

Há uma visão muito tradicional da sala de aula como o espaço físico no qual o professor expõe e deposita conhecimento e o aluno replica as informações. Esta é uma conceituação de Paulo Freire sobre a educação bancária, em suas palavras,

[e]m lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (Freire, 2013, p. 72 e 73)



A ferramenta por si só não é capaz de capacitar o docente em tecnologia e romper com a educação bancária. Sem reflexão crítica e sem investimento na formação, o que ocorre é apenas a substituição de uma ferramenta. Atualmente, essa perspectiva já foi superada em partes e são apontadas outras tendências. Sena e Farias (2021, p. 52) apontam que “no campo das competências digitais, a cultura de colaboração e interação tem sido um ponto forte da educação da era digital”.

Esta percepção ocorreu em função da pandemia, mas pode ser algo que aprimoremos nos próximos anos também, haja vista o mundo densamente semiotizado e altamente pautado pelas tecnologias digitais, concordemos ou não. Carol demonstra perceber que os(as) alunos(as) estavam mudados no retorno para as aulas presenciais em outubro de 2021, e devem estar ainda mais agora depois de um tempo maior de convívio nas escolas.

[9] Carol: Eu acho que essa questão da pandemia vai deixar marcas profundas porque os meninos em sala de aula hoje não são como eles eram antes da pandemia.

(Roda de conversa. 02 de fev. de 2022)

Em alguns momentos ao longo do programa, foi comum lidar com a constatação de que os(as) alunos(as) da escola mantinham-se alheios durante as explicações. Contudo, pode não ter sido apenas o suporte digital (ou a precariedade a seu acesso) o responsável por isso. Afinal, o período pandêmico causou instabilidade e mexeu com as emoções de todas(as) nós. Ou seja, pelas experiências que as colegas narraram, percebemos então que o problema para a ausência que sentimos não estava somente no fato das aulas serem virtuais ou presenciais. Como discutem Gelain e Gelain (2021) a afetividade é fundamental no processo educativo e

[a]s ferramentas tecnológicas são uma conquista sem igual. Tornaram a distância um não impedimento para o encontro. Mas o encontro que experimentamos, por meio



das tecnologias, é alimentado pelo quê? Os encontros repetem-se e ganham importância quando alimentados pela atenção, pelo cuidado, pelo afeto, pelo diálogo, pela alegria, pois, quando isso se faz presente, sentimos “o gosto do quero mais” e o desejo de novamente se reencontrar. (Gelain; Gelain, 2021, p. 30)

Os sentimentos das participantes foi que, caso tivéssemos mais quantitativos de aulas presenciais, teríamos interagido mais com os alunos e isto teria oportunizado construir os relacionamentos. Contudo esta sensação não gera uma garantia. Trabalhamos com o que tínhamos ao nosso alcance. Não podemos saber como seriam nossas primeiras aulas em contexto diferente, sem uma pandemia para preocupar a todos.

Enfim, ousamos afirmar que as inseguranças sentidas foram devidamente acolhidas e amparadas pelo apoio em grupo, o que permitiu o nosso crescimento profissional e pessoal. A adaptação, mesmo que um processo doloroso, foi um importante ponto em nossa formação docente. Veganah fala sobre como foi o momento que vivenciou necessário diante de sua concepção do que é ser docente:

[10] Veganah: Mas acho que - eu não sei vocês - mas acho que essa imprevisibilidade do ensino é o que melhor define o que é ser docente. Ter que lidar com essas irregularidades da vida. A gente não sabe quando vai precisar dar uma aula *online* de novo. Se a gente vai conseguir voltar, de verdade, logo, para o presencial. E foi um preparo, mesmo que doloroso, necessário.

(Roda de conversa. 02 de fev. de 2022)

Por isso, diante de nossas vivências, o grupo considerou-se vitorioso a despeito das dificuldades. A ausência percebida foi amenizada pelo ganho na expansão de conhecimentos. Em um momento de delicada insegurança social, o letramento digital crítico foi indispensável em nossa formação. Em tempo, as leituras sobre

as perspectivas críticas e decoloniais, de um modo geral, nos possibilitaram experienciar aprendizagens duradouras que nos acompanham no olhar para a vida na e além da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A baleia branca de nossos estudos foi uma metáfora que ilustrou a nossa busca por pertencimento durante nossa estadia e formação docente no Pibid. Quando iniciamos o PIBID, consideramos começar apenas uma pequena aventura, mas nos deparamos com um mar de descobertas e aprendizados.

A situação à nossa frente era desafiadora, não enfrentamos apenas uma pandemia mundial. Lidamos com tecnologias digitais e com o espaço escolar virtualizado o que provou ser não apenas um desafio intelectual, mas abalou nossas emoções. Assim, um dos nossos sofrimentos foi a ausência de interação na sala de aula. Tivemos poucas oportunidades de estar com nossos(as) alunos(as) e, por isso, de conhecê-los(as) e formar vínculos amplos com eles(as).

Em nossos estudos durante o projeto, discutimos em Menezes de Souza (2019) a necessidade de reconhecer os corpos para uma educação decolonial. O ambiente virtual dificultou o nosso trabalho inicialmente, pois não era possível ver com quem falávamos, contudo, isso não inviabilizou a criação de relacionamentos. Afinal, o corpo que digita atrás de uma tela, também é um corpo que sente e dialoga. É um corpo com memórias e sentimentos, ou seja, todos possuem um local de fala. Entendemos que o espaço virtual não significa ausência. Percebemos que a falta que sentimos está na dificuldade de criar vínculos, em nos adaptar a uma nova realidade que não esperávamos enfrentar, e na dificuldade de vivenciar a prática diante da imprevisibilidade de horários e regras do contexto pandêmico.



Sáímos, portanto, com a sensação de termos vivenciado pouco a sala de aula. Cada interação na sala de aula pode ser contada na palma de uma mão. E, por isso mesmo, fechamos nossos punhos, nos segurando firmemente a essas vivências como oportunidades especiais e raras. Ainda que desafiador, o momento foi único. O enfrentamento de situações adversas também proporciona (e do fato proporcionou a todas nós) oportunidades de crescimento, por isso, sentimos tirar grande proveito. Aqui aprendemos coisas que não seriam possíveis em outros momentos, pois entendemos, antes de mais nada, sobre a necessidade de aceitar deslocamentos, de estarmos dispostas a nos adaptar e sobre a relevância de ser presente mesmo na ausência. Para nós, é importante lembrar que a formação docente é um processo constante. Devemos sempre buscar a adaptação e estarmos presentes, mesmo quando o contexto impõe a distância, pois a imprevisibilidade também é parte do que define a atividade docente.

Agradecimentos: Agradecemos à CAPES, pelas bolsas concedidas por meio de um programa tão importante como o Pibid. Agradecemos às nossas parceiras do Pibid/Inglês/Anápolis pelas oportunidades de troca, pelo constante apoio e pelas diversas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Gabriel Rodrigues. **Dificuldades Emergentes na implementação do Ensino Remoto Emergencial no Cenário Brasileiro.** *In:* TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima (org. et all). O (re) inventar de práticas pedagógicas com as tecnologias em tempos de pandemia: Da educação básica ao ensino superior. Jundiaí: Paco Editorial, 2021.

DUBOC, Ana Paula. **Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro** *In:* PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (orgs.) Perspectivas Críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

FARIA, Danusa Tederiche Borges; SOUSA, Roberta Dias de. **Esperançar em tempos de pandemia: Diálogos entre docentes latino-americanos** *In:* AMARO, Ivan; SANGENIS, Luiz Fernando Conde (orgs.). Direito à vida, direito à educação em tempos de pandemia, v.1. Petrópolis: ANPed, 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GELAIN, Itamar Luís; GILAIN, Adriana Cavalheiri. **Mais afetividade e menos tecnologia: uma brevíssima provocação sobre a arte de ensinar** *In:* GONÇALVES, Israel Aparecido (org.). Educação em tempos de pandemia: desafios e perspectivas. Joinville: Editora Areia, 2021

JORDÃO, Clarissa Menezes; BUHRER, Édina Aparecida Cabral. A condição de Aluno-professor de Língua Inglesa em discussão: estágio, identidade e agência. **Revista Educação e Realidade**, UFRS, Porto Alegre, v.38, n.2, 2013. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/edreal/a/HyfVGJp3yZBS7fD4XrLQw7M/abstract/?lang=pt> > Acesso em: 19 fev 2022

JORDÃO, Clarissa Menezes. **Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar** *In:* PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (orgs.) Perspectivas Críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018

MATTOS, Andreia Machado de Almeida. **(Multi) letramentos e novas tecnologias: more buzzwords?** *In:* FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-Furlan, Claudia Jotto (orgs.) Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Decolonial Pedagogies, Multilingualism and Literacies. 2019. **Revista Multilingual Margins**: A journal of multilingualism from the periphery, v.6, n.1, 2019. Disponível em: <<https://www.multimargins.ac.za/index.php/mm/issue/view/9>> Acesso em 20 fev 2022

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** vol. 10, n. 2, 1994. p. 329-338.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. **Debates em Educação** | Maceió | Vol. 12 | Número Especial 2 | 2020 | DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p446-460

SABOTA, Barbra. Now what?! O dia em que a escola parou e as reinvenções docentes em tempos de covid. In: EGIDO, Alex [et al.] **Linguagens em tempos inéditos**: desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas (Organização). Goiânia: Scotti, 2021.p. 37-56.

SILVESTRE, Viviane P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID. Campinas – SP: Pontes Editores, 2017.

SILVESTRE, Viviane.; SABOTA, Barbra. (Re)conhecer e vive(ncia)r o Pibid na formação de professoras/es: Problematizações e reivindicações. In: BARRETO, Josenilce; PESSÔA, Aline (org.). **O ensino e a formação de professores de línguas em diferentes perspectivas**. Campinas: Pontes, 2022. p. 151-172.

A silhouette of a person sitting and reading a book, set against a vibrant sunset sky with purple and orange hues. The person is on the left side of the frame, and the book is held open in front of them. The background is a gradient of colors from dark purple at the top to bright orange at the bottom.

2

Edson Batista da Silva
Sidney Alan Lopes da Silva

**OS DESAFIOS DAS MULHERES
INDÍGENAS NO BRASIL:**

**EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO PIBID
DE GEOGRAFIA - CAMPUS NORDESTE - SEDE FORMOSA**


PALAVRAS INICIAIS

Para a execução do projeto de intervenção discutido neste texto, foram desenvolvidos espaços de diálogo e *lives* com objetivo de propor questões e apresentar ferramentas para sua elaboração. As referências lidas e as exposições desenvolvidas suscitaram dúvidas, questionamentos relacionados ao feminismo, ao lugar das mulheres na sociedade contemporânea. Os entendimentos preliminares dos bolsistas participantes do núcleo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia do Campus Nordeste - sede Formosa, foram ampliados, com a assimilação de conceitos e categorias concernentes ao tema.

O debate das categorias gênero e corpo-território municiaram os bolsistas para participação na disciplina eletiva: *"Lugar de Mulher é onde ela Quiser"*, executada no Centro de Ensino em Período Integral Professor Sérgio Fayad Generoso-CEPI. As mulheres indígenas lutam por políticas públicas na sociedade brasileira, tanto por serem mulheres quanto por serem indígenas. Há questões de gênero, raça e classe que não podem ser ignorados no debate do feminismo, dadas as condições materiais concretas distintas de mulheres negras, indígenas, brancas pobres comparadas às mulheres brancas de classe média alta.

A disciplina eletiva e a proposta de intervenção nela realizada ocorreu durante o período de calamidade pública ocasionada pela pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). Desse modo, as circunstâncias foram desfavoráveis, visto que, dentre as medidas para diminuir a contaminação da COVID-19, se aplicou o distanciamento social, impossibilitando as reuniões e encontros presenciais para desenvolvimento do PIBID.

O programa se desenvolveu entre 2020 e 2021 de modo remoto, com uso das plataformas do *Google Sala de Aula*, *Youtube*,



Google Meet e *e-mail*. Nessas plataformas, foram postados textos acadêmicos, documentários, músicas, materiais paradidáticos e didáticos, *lives*, espaços de diálogo. O desafio do PIBID também envolveu a exclusão digital. Os bolsistas tinham frágil acesso à internet e equipamentos inadequados para realização das atividades propostas, como *smartphones*. Acrescenta-se que a escola-campo, sobretudo no ano de 2020, desenvolveu o processo de ensino/aprendizagem pelos grupos de *WhatsApp*.

Nesse aplicativo eram postados aulas, atividades, correções e diálogos professor/estudante mediante áudios curtos. A obliteração do contato face a face resultou em diminuta interação, ocasionalmente realizada por troca de mensagens e comentários postados em vídeos. Soma-se o fato de que os professores da rede estadual de educação de Goiás não foram habilitados para o Regime de Aulas Não Presenciais (REANP), além das deficiências de formação inicial de muitos deles no uso das tecnologias da comunicação e informação (TICs).

Em muitas escolas goianas o REANP, as aulas remotas se tornaram mera quimera, visto que os estudantes não tinham acesso à internet, muitos se deslocaram para o campo, ou ocuparam postos de trabalho, dada a crise econômica que atingiu as famílias brasileiras. Conforme a professora supervisora do PIBID de Geografia, os professores ampliaram o tempo de trabalho com elaboração de planos de aula para atividades síncronas e assíncronas, adicionados à correção de blocos de atividades. Na última situação, as escolas empreenderam esforços de impressão de materiais para os estudantes desprovidos dos recursos tecnológicos, a chamada exclusão digital.

A exaustão e o cansaço se proliferaram na comunidade escolar. A sobrecarga de trabalho, o cuidado de membros da família, a morte de entes queridos ocasionou o aumento das doenças mentais. A título de exemplo, segundo a professora supervisora, seu trabalho envolveu dezoito grupos de *WhatsApp*, ativos 24 horas.

De acordo com a interlocutora, as trocas de conhecimento dos docentes no uso das TICs, permitiram operacionalizar a produção de materiais audiovisuais.

A exígua visualização dos discentes resultou em frustração e adoecimento dos docentes. A vacinação permitiu a retomada presencial, mas que foi afetada pela reforma do prédio escolar. Na escola-campo a professora supervisora constatou que o ensino híbrido manteve dificuldades de interação ensino/aprendizagem. Diante disso, foram identificadas sérias deficiências de assimilação de conhecimentos durante a execução do ensino remoto. Ela expõe essas questões nos seguintes termos:


No ano de 2021, grande parte das escolas voltaram a ter aulas presenciais, porém, essa situação não foi possível no CEPI Professor Sérgio Fayad Generoso, que passava por uma reforma em toda a estrutura do prédio. As novas tecnologias foram, aos poucos, sendo incorporadas no processo de ensino-aprendizagem e foram realizadas constantes reuniões para troca de conhecimentos sobre o *Google Meet*, *Google Classroom*, dentre outros. Mesmo com todas as tecnologias disponíveis, era difícil atingir os estudantes. Produzíamos vídeos, gravávamos aulas, elaborávamos atividades, mas mesmo assim, todas essas ferramentas tinham pouquíssimas visualizações. Era como se o nosso trabalho não tivesse nenhum valor, tamanha era a falta de interesse dos estudantes. Muitos não acessavam porque não tinham internet ou telefone celular disponíveis, outros, porque estavam fazendo outras atividades. Foi muito desestimulante saber que tanto trabalho não estava sendo visualizado ou valorizado. Eram frequentes as cobranças para que houvesse cuidado com a saúde mental dos estudantes, para que os mesmos não ficassem sobrecarregados com excesso de atividades, mas pouco se falava na saúde mental e no apoio aos professores, que assim como os estudantes, muitas vezes precisavam conciliar as aulas com as tarefas domésticas, cuidados com os filhos, parentes próximos doentes, etc. Quando conseguimos voltar às aulas presenciais,



já no segundo semestre de 2021, a escola ainda estava em reforma. Não havia lugares onde todos os professores pudessem trabalhar reunidos devido à necessidade de distanciamento social. Com isso, ficamos espalhados pela escola. Alguns na biblioteca, outros na sala dos professores, ou em qualquer espaço que estivesse vazio. As turmas foram divididas, pois não haviam salas prontas em quantidade suficiente para atender todos os estudantes, respeitando o distanciamento social. O regime de aulas era híbrido, havia um revezamento de turmas e séries, divididos pelos turnos matutino e vespertino. As turmas que frequentavam a escola em uma semana, na semana seguinte não estavam nela presencialmente, e, na teoria, acompanhavam as atividades *online*. Foi um choque receber os estudantes de forma presencial, perceber o quanto a aquisição e assimilação dos conteúdos ensinados à distância foi pequena. Pouquíssimos deles tinham as atividades no caderno, ou se lembravam do que haviam estudado nos semestres anteriores. Não era possível pensar em currículo referência ou qual seria a sequência de conteúdos. Foi necessário uma revisão geral, lembrando tudo que já havia sido ensinado por meio das aulas não presenciais (Mendes, 2022, p. 9-10).

Todavia, apesar dos desafios e deficiências do ensino remoto, o PIBID remoto de Geografia, por meio dos espaços de diálogo e das *lives*, possibilitou desenvolver propostas audiovisuais de intervenção. Na disciplina eletiva: *"Lugar de Mulher é Onde ela Quiser"* cada bolsista, após a localização, seleção, leitura, debate e fichamento de referências relativas às categorias gênero e corpo-território, procederam à produção de uma proposta de intervenção escrita. Contaram, para tanto, com o acompanhamento de *lives*, documentários, leituras de materiais didáticos e paradidáticos.

Nessa atividade, os bolsistas apreenderam os aspectos que envolvem o planejamento de aulas de Geografia. A proposta de intervenção foi criteriosamente corrigida pela professora supervisora, de modo que os receptores da mensagem, os estudantes do ensino médio do CEPI, conseguissem compreender a importância




das mulheres indígenas no Brasil, bem como entender seus desafios contemporâneos. O vídeo produzido implicou estudo de materiais paradidáticos e didáticos sobre os povos indígenas no Brasil. A correção da proposta foi sucedida pela sua apresentação no núcleo do PIBID de Geografia, com avaliação do professor coordenador de área e da professora supervisora.

Após esse momento, os bolsistas elaboram videoaulas de temas relacionados à questão de gênero. O tema escolhido envolveu a condição da mulher indígena, tendo como título da videoaula: “*Os desafios das mulheres indígenas no Brasil*”. O material audiovisual, com duração de 13 minutos, destaca quatro personalidades femininas indígenas que enfrentam inúmeros desafios na defesa dos direitos das mulheres indígenas e dos povos a que pertencem, como a entrevistada Maria Elenir Neves Coroaia, do povo indígena Kaingang. Esse material está hospedado no Canal no *Youtube* do Laboratório de Geografia Humana e Ensino de Geografia-LEPEGE. No texto que segue há uma descrição minuciosa do planejamento da proposta de intervenção, associado à sua execução, com apontamentos das aprendizagens construídas para o exercício docente.

1. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SOBRE MULHERES INDÍGENAS NO BRASIL: PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO

O debate da diferença conquistou espaço nas discussões políticas e acadêmicas. As mulheres indígenas, marcadas pelo sofrimento, pela subalternização, pelo genocídio, pelo preconceito atualmente lutam pelo direito de falar, pensar e agir, pelos seus direitos de mulheres indígenas na sociedade. As lutas são diárias, pelo direito de políticas públicas específicas, contra a invisibilização dos seus



corpos e mentes. No século XXI é inadmissível deparar com mulheres estereotipadas, excluídas, menosprezadas por suas vestimentas, sua condição de classe, de raça, ou pelo simples fato de ser mulher.

A mudança do sistema político-econômico necessita ser acompanhado por uma revolução cultural, com transformações na condição de gênero. A construção da proposta de intervenção envolveu o debate das categorias gênero e corpo-território. Na Geografia, se discute o lugar social da mulher, sua condição no espaço geográfico. Nesse liame, para melhor entendimento sobre a questão de gênero foi utilizado o texto: "Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica." Nele, Scott (1995) analisa essa categoria em sua historicidade, revela seu posicionamento de maneira esclarecedora. Também retrata a segunda onda do movimento feminista, marcado por maior visibilidade das questões de gênero.

Para a autora gênero, é uma forma de substituição da palavra mulher. Os estudiosos negligenciaram a história das mulheres, suas lutas, preferiram utilizar o termo gênero. Segundo seus argumentos: "o termo "gênero", além de um substituto para o termo mulher, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro (Scott, 1995, p. 05)." A menção às mulheres simultânea aos homens revela a invalidação da existência feminina. Isso anula a história, a identidade, promove a dependência feminina da existência masculina, de modo que a ausência de vínculo ao masculino poderia extinguir o debate da condição da mulher.


Em termos amplos, gênero é uma construção cultural, indica a criação social do papel do homem e da mulher, nessa situação, é a imposição de uma categorização social sobre um corpo sexuado (Scott, 1995). Conforme a autora, a categoria rejeita o determinismo biológico e propõe a reescrita do que comumente comparece como história oficial, com necessidade de mudança dos paradigmas históricos existentes.



Ela revela três abordagens de gênero: a primeira se ocupa da explicação das origens do patriarcado; a segunda, estruturada no marxismo, se preocupa com as críticas feministas; a terceira, edificada no pós-estruturalismo francês e nas teorias anglo-americanas de relação do objeto, com aportes da psicanálise, tenta explicar a identidade de gênero dos sujeitos. A autora entende o gênero nos seguintes termos:

O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. [...] o gênero implica quatro elementos inter-relacionados: em primeiro lugar, os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas. [...] em segundo lugar, conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas. Esses conceitos estão expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas [...] O quarto aspecto do gênero é a identidade subjetiva. [...] o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas (Scott, 1995, p. 86, 87, 88).

Depreende-se que o gênero estrutura relações sociais e posições de poder. De igual modo, se manifesta simbolicamente e constrói representações sociais. Ser homem na cultura machista é fazer demonstrações de força, virilidade, macheza expressa em cartazes de homens com braços cruzados e rostos sisudos, em sujeitos com arma em punho, ou com rosto barbudo. Esses símbolos produzem normatizações e naturalização de comportamentos, com controle dos corpos, da identidade subjetiva. As mulheres se rebelaram contra a identidade subjetiva do que é ser mulher.



Nesse sentido, as lutas travadas pelas mulheres para garantir seus direitos civis, organizadas nos grupos feministas, trazem uma história de longa duração e possuem referências importantes para a desconstrução do que é ser mulher. Scott (1995) explicita o movimento feminista e revela os momentos marcantes, como por exemplo, o final do século XIX, com a conquista dos primeiros direitos civis. Esses direitos foram reconhecidos em vários países do mundo e se tornaram determinantes para a militância feminista.

Nesse íterim, para *geografizar* o debate de temas como: aborto, homofobia, feminicídio, misoginia, se desenvolveu a leitura e discussão do texto: "*Território como reexistência – do corpo território ao território corpo*". Haesbaert (2021) entende que na discussão de gênero a concepção de corpo-território remete à escala do corpo. As pesquisadoras ecofeministas e as mulheres do movimento indígena defendem o poder da corporeidade como objeto de exercício do poder, como arma de resistência.

Segundo o autor, na proposição ecofeminista, comparece a ética do cuidado e da interdependência. Os corpos não são neutros, universais, tem raça, sexo, gênero, idade e classe. Desse modo, se o corpo está imerso num campo político, nele atravessa táticas e estratégias de controle e domínio. Os corpos são moldados, marcados e a corporeidade é decisiva nas relações de poder (Haesbaert, 2021). Segundo o autor:

a corporeidade está profundamente implicada com as questões de classe, raça e gênero. A ênfase das mulheres ao corpo – em especial das mulheres indígenas – se deve, em grande parte, à associação sobrevalorizada e ao mesmo tempo restritiva, que a sociedade propagou entre mulher e corpo. [...] Espacialmente é indubitável o confinamento (quando não enclausuramento) da mulher no seu próprio corpo (vide, em algumas sociedades, a interdição/invisibilização quase completa do corpo feminino) ou, o que é mais comum, no espaço doméstico ou “do lar” (Haesbaert, 2021, p. 173).




A interseccionalidade é basilar na discussão de gênero. De igual modo, há imbricamento entre corpo e mulher na sociedade patriarcal ocidental. Na América Latina, a economia extrativista acentua a “patriarcalização” dos territórios (Haesbaert, 2021). De acordo com o autor, as mulheres indígenas latino-americanas afirmam a multiescalaridade do território. Isso significa que elas partem do corpo como escala íntima de luta e resistência. O corpo e o território de habitação e de existência são indivisos, constituem redes de territorialização. Há uma tríade estruturada no corpo-território-terra, com defesa e recuperação do território como corpo-terra.

Segundo as pesquisadoras ecofeministas e o movimento das mulheres indígenas latino-americanas, a recuperação do corpo expropriado é condição *sine qua non* para garantir vida, alegria, vitalidade, prazer e construção de conhecimentos libertadores (Haesbert, 2021). Por isso a libertação do corpo feminino indígena é ligada ao domínio do território de vida dos povos indígenas. A descolonização se inicia com a repolitização do cotidiano, do próprio corpo e se estende aos espaços da cozinha, da horta, do trabalho, da comunidade. O autor sintetiza seu entendimento nos seguintes termos:

[...] pode-se identificar quatro abordagens, as quais proponho denominar: “corpo-território” ou o corpo como território; território do/no (interior do) corpo (como vimos para o caso do útero); território como conjunção de corpos (“população”) e “território-corpo (da terra)” – no caso das leituras da terra/Terra como um corpo – ou, mais simplesmente, do caráter ontológico, existencial da terra/Terra como território, prolongamento indissociável do nosso corpo, como nos transmite, ao seu modo, o mestre wayuu lipuana em seu poema (Haesbert, 2021, p. 181).

O corpo das mulheres indígenas inserido nas relações de poder, é submetido à mutilação, eliminação, privação, enclausuramento e heteronomia. O corpo é igualmente apropriado para a autonomia, com controle decisório dos órgãos do corpo como o útero, dos destinos da comunidade de pertencimento, da terra/território da




vida, em detrimento do colonialismo, da economia extrativa neoliberal. Esses pressupostos teórico-metodológicos permitiram elaborar a proposta de intervenção. Nela, o objetivo foi analisar os desafios das mulheres indígenas no Brasil.

Diante disso, se questionou: o que é ser mulher indígena no Brasil e na América Latina? Os corpos femininos indígenas são espaços de visibilização de resistências, mediante a tática do “direito de aparecer”? Como no corpo das mulheres indígenas se expressam o colonialismo, a colonialidade do poder, as práticas hegemônicas de identificação e reivindicação? Atualmente no Brasil existem cerca de 900 mil indígenas, distribuídos em 305 etnias que falam 274 línguas, das quais, 80 mil permanecem em seus territórios.

Na videoaula produzida foi retratada a história de quatro personalidades indígenas: We'e'na Ticuna, do povo indígena Tukuna Umariçu, territorializado no Oeste da Amazônia, Walelasoetxeige Surui, do povo Surui, territorializado em Rondônia, Joênia Wapichana, do povo indígena Wapichana, territorializado em Roraima, Maria Elenir Neves Coroaia, do povo Kaingang, territorializado principalmente no Rio Grande do Sul. Essas mulheres não perderam a identidade, suas tradições, são ativistas, lutam pela valorização dos povos indígenas, são marcadas pela violência do preconceito e do capitalismo extrativista neoliberal.

We'e'na Ticuna, por exemplo, se tornou ativista pela ameaça de seringueiros e madeireiros ao território de seu povo. Conforme seu entendimento, a mulher indígena é invisibilizada. Por isso se levantou contra as opressões e em nome da causa indígena. Ela compreende que os indígenas devem ocupar diversos espaços. De acordo com a ativista, o fim cultural de um povo indígena ocasiona o suicídio indígena, que se suicidam como linha de fuga do medo, da perda de identidade, da invisibilização social, da perda do território. Walelasoetxeige Surui revela que saiu do território de seu povo para ter direito à educação, com isso, se deslocou para a cidade, mas isso não a tornou menos indígena.



Atualmente Walelasoetxeige Surui atua na Defensoria Pública da União (DPU), espaço em que luta contra as violações de direitos humanos dos povos indígenas. Segundo ela, a mulher indígena enfrenta obstáculos enormes, como estereótipos e preconceitos. Os indígenas são caricaturalizados, não podem ter celular, usar roupas, ver TV, estudarem na universidade. Já Joênia Wapichana foi eleita deputada federal por Roraima, venceu o prêmio das Nações Unidas de direitos humanos. Advogada, atuou na demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, no departamento jurídico do Conselho Indígena de Roraima (CIR) e na defesa dos territórios indígenas na Amazônia.

Joênia Wapichana foi a primeira presidente da Comissão dos Direitos dos Povos Indígenas da Ordem dos Advogados do Brasil. Outra mulher indígena apresentada na videoaula foi Maria Elenir Neves Kuruaya. Formada em Serviço Social, atua na saúde indígena. Conforme seu depoimento, estudou numa escola indígena Kaingang, mas precisou sair para cursar o ensino fundamental segunda fase, o ensino médio e o ensino superior. Todavia, permaneceu desenvolvendo trabalhos no povo indígena Kaingang, como por exemplo, o tratamento de endemias com o uso de plantas medicinais.

Ela menciona que se origina, na verdade, do povo indígena Kuruaya do Pará e dos Kaingang do Rio Grande do Sul, dado a origem Kuruaya de seu progenitor e Kaingang de sua genitora. Também pontua as diferenças culturais entre esses povos originários, os Kuruaya seriam mais *“tranquilos”*, enquanto os Kaingang seriam mais *“decididos, lutadores.”* Isso valida a negação da expressão *“índios”*, que homogeneiza os povos indígenas do Brasil. De acordo com a entrevistada, o deslocamento do seu território se deu com dezessete anos para trabalhar na saúde indígena, na Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Após um processo de formação inicial no Mato Grosso do Sul, em um hospital indígena, retornou para o território Kaingang,



onde desenvolveu o trabalho com as mulheres gestantes indígenas até o ano de 2007, o que foi de enorme aprendizado. A interlocutora afirma que em seguida migrou para Brasília, para trabalhar na Fundação Nacional de Saúde (FUNASA). Quanto à expectativa do futuro dos povos indígenas no Brasil, inclusive do povo Kaingang, Maria Elenir Neves Kuruaya menciona:

Eu acho que se serve de alento, ahhh...hoje eu fico assim um pouco mais tranquila, porque assim, felizmente os nossos jovens, tanto mulheres quanto rapazes estão tendo acesso à educação, as universidades. A gente tá tendo doutores aí não é, que defenderam teses, que... então assim, isso me anima muito. Eu acredito que, que essa juventude que tá chegando com esse gás, com esse reconhecimento dessa sociedade. Porque assim é um embate muito grande, você vem de um povo, você vem de uma localidade, de uma aldeia e para você entrar nesse universo do não índio é muito difícil, é muito pesado, é muito carregado de preconceitos, é muito carregado de dificuldades. Imagine aaaah... vinte anos atrás você pensar num índio numa universidade, isso não existia, essa possibilidade ela não existia. Então assim, eu acredito que os rumos agora da questão indígena no país eles começam a tomar outra proporção. Porque estão vindo essas pessoas que estão fazendo as graduações, os mestrados, doutorados, estão indo pra fora. A gente tem um menino no Mato Grosso do Sul que fez agora o doutorado dele na França, né. Então acredito que possa haver mudanças, especialmente na garantia de direitos, na busca de garantia de direitos. Na busca de garantir o seu espaço, a sua língua, sua forma de viver, os seus costumes, né. Porque isso é fundamental, que a gente nunca se separe disso, porque isso é parte da vida da gente, apesar de estar vivendo numa sociedade não indígena. Mas você sempre tem aquilo guardado com você e levando prós filhos, prós netos, enfim né...

O depoimento revela aspectos interessantes. A educação é um instrumento apropriado pelos povos originários. Os povos, as mulheres indígenas se inserem nas instituições educacionais não




indígenas para se municiarem de ferramentas favoráveis à luta por seus direitos. Trata-se da inserção num ambiente histórico de segregação, de opressão às suas cosmovisões, aos seus modos de vida para se armarem contra a violência simbólica, física, institucional. Os/as indígenas advogados(as), médicos(as), enfermeiros(as), professores(as), escritores(as), promotores(as) conquistam a legitimidade científica da sociedade ocidental, dada a validação dessa sociedade ao conhecimento científico oferecido na universidade.

Portanto, é uma luta contra os brancos que fazem uso das armas dos brancos, visto que o campo de forças cotidiano contra os preconceitos, contra a violação dos territórios indígenas, é árdua. Eles entenderam que é preciso ocupar posições de poder no Estado, para que o arcabouço jurídico de direito escape da mera abstração. O enfrentamento ocorre inclusive pelo direito à educação indígena, a universidade. Isso possibilita aos indígenas lançar mão de ferramentas que fortalecem as lutas pelo direito à língua, às cosmovisões, aos modos de vida e ao território. A interlocutora evidencia que o corpo território e o território-corpo da terra são indissociáveis.

Os indígenas concebem seus corpos prolongados nos cursos d'água, nas formas de relevo e nos biomas. Por isso, o desmatamento, a poluição das bacias hidrográficas, a eliminação da fauna e a destruição do relevo pela mineração significam a mutilação de seus corpos. Como demonstrado na videoaula e em Alentejano (2021), a esperança da entrevistada é contraposta à ação do governo de Jair Messias Bolsonaro. Há um enfrentamento institucional aos povos indígenas, com negação da demarcação de terras indígenas, destinação delas para a construção de hidrelétricas, para os monocultivos e para a mineração. A isso se soma a tentativa de revisão dos marcos regulatórios ambientais, de ampliação do estoque de terras para o agronegócio.

Segundo Alentejano (2021), há 600 Terras Indígenas, que ocupam 117.956.054 hectares, num montante de 13,85% do território



brasileiro, situadas principalmente na Amazônia. Segundo a Carta Capital (2021), citando dados do Relatório do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), produzido entre 2019 e 2020, houve 304 casos de violência contra indígenas, com 183 assassinatos. Também ocorreram 17 ameaças de morte, 16 casos de homicídio culposo, 15 situações de discriminação étnico racial, 14 de abuso de poder, 13 tentativas de assassinato, 5 de violência sexual e 201 operações ilegais.

O periódico afirma que, de 2018 a 2020, aumentou em 137% as ocorrências de invasões possessórias, de exploração ilegal de recursos e danos ao patrimônio nos territórios indígenas. O ano de 2020 registrou 96 conflitos por direitos territoriais, com aumento de 174% comparado a 2019. Entretanto, houve 832 casos de omissão e morosidade na regularização de Terras Indígenas. Existem 536 áreas reivindicadas pelos povos indígenas que não tiveram início o procedimento administrativo de identificação e delimitação. Os territórios indígenas são obstáculos à expansão bárbara do capitalismo extrativista neoliberal e a acumulação primitiva dos bens comuns.

Pode-se concluir que essa experiência de intervenção pedagógica foi significativa, de modo que permitiu problematizar temas complexos para que os estudantes repensem suas ideias, preconceitos, que não se limitem a verdades absolutizadas, mas analisem as questões por outro ponto de vista, nesse caso, pelo ponto de vista das mulheres indígenas. O vídeo foi compartilhado em redes sociais entre discentes e interessados, teve 678 visualizações até julho de 2021. Isso demonstrou o interesse dos sujeitos de entender a condição das mulheres indígenas. Essa atividade executada no PIBID de Geografia nos possibilitou também a análise das lutas feministas indígenas ao longo do tempo. Do mesmo modo, permitiu às mulheres indígenas contarem sua própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID prepara o futuro corpo docente para os desafios da sala de aula. Igualmente, desmistifica entendimentos hegemônicos sobre a atividade docente. Ser professor não é um “dom”, um “sacerdício.” Pelo contrário, há uma formação inicial e continuada, o que significa dizer que existem pré-requisitos mínimos para o trabalho docente. O PIBID possibilita entender a complexidade da docência, oportuniza a leitura das determinações multiescalares, o que torna os estudantes situados e determinados historicamente. A inserção na escola, o contato com os estudantes, professores, coordenadores, com documentos que definem a organização escolar, constroem aprendizagens sobre a escola como instituição situada e determinada historicamente, em constante *devir*, em detrimento de sua concepção museificada e estática.

O PIBID de Geografia e a experiência de intervenção analisada possibilitaram compreender as inúmeras variáveis que envolvem o planejamento da aula, a sua execução e a avaliação do êxito da proposta elaborada. Isso nos colocou questões de conhecimento pedagógico, didático, específicos de Geografia. Também revelou as dificuldades e limitações do ensino remoto, com fragilização da interação professor/estudante, que limita a leitura docente das expressões corporais, faciais, verbais dos discentes.

O tratamento da questão de gênero nas escolas em Goiás é uma necessidade urgente, dado o número elevado de feminicídio no estado. Por isso, se torna relevante colocar em questão comportamentos, atitudes, práticas culturais machistas reproduzidas por estudantes. A desconstrução da cultura machista é fundamental para combater a objetificação, a eliminação das mulheres em Goiás.

Agradecimentos: Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES pela concessão da bolsa do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, o que possibilitou o desenvolvimento qualitativo do PIBID de Geografia, o que resultou neste texto científico.

REFERÊNCIAS

Alentejano, P. R. R. (2020). As políticas do Governo Bolsonaro para o campo: a contrarreforma em marcha acelerada. **Revista Da ANPEGE**, 16(29), 353-392. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege>. Acesso em 22 de dez. de 2021.

HAEASBERT, Rogério. **Território e Descolonialidade:** sobre o giro multiterritorial/de(s)colonial na "América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2021.

MENDES, Maria Rosângela. **Atividades exercidas durante o período de pandemia como professora supervisora de ensino médio no PIBID de Geografia.** 2022. /n: Relatório do Núcleo do PIBID de Geografia do Campus Nordeste-sede Formosa, Universidade Estadual de Goiás, Formosa, 2022, 13 p.

OHANA, Víctor. Assassinato de indígenas cresce 61% nos primeiros dois anos de governo Bolsonaro. **Carta Capital**, São Paulo, Out. de 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/> Acesso em: 22 de dez. de 2021.

SCOTT, Jean. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

SILVA, Sidney Alan Lopes da. **Os desafios das mulheres indígenas no Brasil-Projeto PIBID.** Youtube, 09 de março 2021. Disponível em: <https://youtu.be/luGRN6YSGS4/> Acesso em: 23 de mar. de 2022.

A silhouette of a person sitting and reading a book is positioned on the left side of the cover. The background is a soft, colorful sunset sky with shades of purple, blue, and orange. A large, bold yellow number '3' is located in the upper right corner.

3

*Lílian Brandão Bandeira
Priscila Alves de Souza Paes
Eliseu Souza Silva
Gabriel Bernardes dos Santos
Ingrid Knuivers Franco
Luenes Kelly Cabral
Luis Enrique Perez
Lorrainy Gabriely Barbosa Silva
Thallita Aparecida Eleaquim de Macedo*

LIMITES E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DO PIBID NUM CONTEXTO DE PANDEMIA

INTRODUÇÃO

Este texto traz reflexões sobre a proposta implementada no subprojeto de Educação Física do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de um curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública da cidade de Goiânia (GO).

O projeto descrito neste trabalho e as experiências pedagógico-formativas advindas dele foram desenvolvidas entre outubro de 2020 e março de 2022, período em que a sociedade enfrentava a pandemia de Covid-19. Teve o envolvimento de oito bolsistas de iniciação à docência (discentes do curso de licenciatura em Educação Física), uma coordenadora de área (docente do curso de licenciatura em Educação Física) e uma professora supervisora (docente da escola parceira). A parceria com a escola básica foi feita através da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Senador Canedo (SEMECEL).


Assim, o objetivo central deste trabalho é expor os principais elementos constitutivos desse projeto e suas interfaces com a formação de professores de Educação Física para o campo escolar. De um modo geral, esse subprojeto objetivou ressignificar a prática pedagógica nas aulas de Educação Física, contribuir para o desenvolvimento de estudos e pesquisas científicas e para a produção de conhecimento relacionados à educação física escolar e valorizar a Educação Física como componente curricular da educação básica (Coletivo de Autores, 1992).

1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVÉS DO TRABALHO COLABORATIVO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

Como a premissa básica do Pibid é oportunizar o contato formativo e investigativo com a escola por parte dos discentes em sua formação inicial, as ações deste subprojeto de Educação Física foram norteadas pela produção, investigação e intervenção pedagógica a partir de metodologias de ensino e pesquisa dos conteúdos curriculares do campo da cultura corporal.

Dificuldades advindas da estrutura precária das escolas, da formação de professores e, sobretudo, do não estabelecimento de relações entre teoria e prática pedagógica perpassaram os desafios enfrentados pelo nosso subprojeto que se iniciou num contexto social de pandemia de Covid-19. Apesar dos desafios, os caminhos percorridos por este subprojeto constituíram-se através de um trabalho colaborativo entre universidade e escola em busca da compreensão das particularidades e contradições que envolvem teoria e prática.

O contato dos discentes de iniciação à docência ocorreu, primeiramente, através de uma aproximação investigativa com a realidade escolar e, conjuntamente, com a professora supervisora, de intervenção pedagógica junto às crianças e à escola parceira. Esse contato inicial com a escola foi direcionado pelos seguintes elementos: leitura de referenciais teóricos sobre pesquisa educacional (qualitativa), documentos produzidos pela escola parceira e pela SEMECEL (PPP e BNCC), participação em reuniões pedagógicas promovidas pela escola e pela SEMECEL, leitura e análise dos planos e projetos da Educação Física, acompanhamento das postagens de atividades das crianças/famílias na plataforma oficial da SEMECEL e



nos grupos de *WhatsApp*, observação participante nas aulas e projetos desenvolvidos pela professora de Educação Física e reuniões coletivas para debates e reflexões sobre a legitimidade da Educação Física na escola e sobre a organização do trabalho pedagógico desse componente curricular frente aos desafios do contexto atual. Os referenciais teóricos têm respaldo nas teorias críticas da Educação Física, como Coletivo de Autores (1992) e da pesquisa educacional, como Triviños (1987), Veiga (2013), Damazio e Silva (2008), Bracht (2002), dentre outros.

Em virtude da pandemia de Covid-19, a maioria das atividades formativas foi desenvolvida de forma remota e, apesar de o município de Senador Canedo ter autorizado o retorno presencial das aulas no início de 2022, nosso projeto permaneceu sem contato presencial com as crianças da escola parceira. Além de o retorno das aulas presenciais nas escolas municipais do município de Senador Canedo ter sido um pouco mais tardio em relação às outras escolas (rede estadual e privada), a instituição a qual estávamos vinculados encontrava-se em reforma e, com isso, o retorno presencial das crianças só ocorreu após a finalização das atividades desse edital. Apesar disso, o nosso grupo se reuniu presencialmente na escola para conhecimento da estrutura física e pedagógica, utilizando um roteiro diagnóstico, discussão de textos, elaboração de planejamento das atividades que eram postadas nas plataformas, participação em reuniões de planejamento com docentes, coordenação pedagógica e direção e participação na discussão coletiva de elaboração do PPP de 2022.

O contexto de pandemia de Covid-19 mudou os rumos e as maneiras como conduzimos o trabalho de formação docente numa perspectiva colaborativa entre educação básica e universidade. O contexto adverso, marcado pelo distanciamento social e pela luta constante contra a morte, representou a concretude histórica e social pela qual a educação se estruturou durante a maior parte do tempo de duração deste edital da Capes. Apesar dessa realidade desafiadora, o subprojeto de Educação Física desenvolveu várias

atividades formativas respaldadas pelas teorias críticas da Educação e da Educação Física.

A formação docente, respaldada pelos elementos da pesquisa educacional, por uma sólida formação teórica e pela busca da articulação entre teoria e prática, fez-se presente em todas as etapas deste trabalho. Historicamente, à Educação Física foi delegado o lugar da prática e à formação docente para o campo escolar subsumida ao enfoque biológico e técnico (Coletivo de Autores, 1992). No entanto, para o alcance dos objetivos desse subprojeto e do Pibid, adotamos concepções de formação de professores que defendem a formação teórica como condição essencial das licenciaturas.

Para Freitas (2008, p. 95-96),

A formação do professor é preferencialmente vista como algo prático. O conceito de “prática social” tende a ser reduzido ao conceito de “problemas concretos”, e os últimos orientam a formação do educador. Com isso, a formação teórica do educador corre sérios riscos. É importante salientar que muitos de nós colaboramos com esta visão, quando simplesmente propomos uma inversão de ênfase no currículo de formação do professor, defendendo o predomínio da “prática. [...] Com isso, elimina-se a formação teórica (e política) do profissional, convertendo-o em um *practitioner*, um “prático”. A questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa – o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador.

O crescente processo de pauperização da formação dos sujeitos que educarão as gerações futuras reflete a hegemonia das concepções pragmáticas pautadas pela lógica de reflexão sobre a prática e pela resolução imediata dos problemas do cotidiano. Existe todo um aparato construído pelas políticas nacionais e internacionais para que essas concepções se legitimem e se consolidem cada vez mais na universidade e na escola.

A prática desprovida de reflexão tem sido coerente com as imposições ideológicas do campo da formação de professores na atualidade e se mostra pragmaticamente mais eficaz (Moraes, 2003). A negação da racionalidade e a defesa da irracionalidade pós-moderna são elementos constitutivos desse cenário de negação da teoria.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que no plano teórico as propostas que desqualificam a teoria têm origem na convicção da falência de uma determinada concepção de razão: a chamada razão moderna de corte iluminista, emblemática das culturas liberais do ocidente, produto de uma burguesia ainda em luta por sua definição e consolidação em face de seu “outro”, feudal, aristocrático. (Moraes, 2003, p. 155, grifos da autora).

Há um processo de “assepsia” nas universidades que se caracteriza, dentre outros fatores, pela recusa da teoria (Shiroma, 2003). Essa concepção de precarização da formação docente e de empobrecimento das possibilidades formativas da universidade reflete também na perspectiva de profissionalização⁴ e desintelectualização dos professores. Esse empobrecimento da formação na universidade e a conseqüente adaptação letárgica, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2003), atendem aos imperativos econômicos, principalmente internacionais, que impõem a meta da conquista da eficiência, da qualidade e da equidade pensadas sob a ótica do desenvolvimento econômico. Ainda segundo as autoras, essas mudanças fazem parte do invólucro conceitual que encobre a mudança do conceito de “universidade” para “ensino superior”.

Ao longo de todo o processo de consolidação do capitalismo, a universidade tem reduzido cada vez mais seu potencial formativo, tornando-se o que Chauí (2001) denomina de Universidade

4 Segundo Shiroma (2003), a categoria de profissionalização é um termo usado para designar o processo pelo qual uma semiprofissão se converte em profissão. Segundo a autora, foi a principal estratégia ideológica de sustentação das reformas realizadas nos currículos das licenciaturas e das escolas de educação básica. A profissionalização dos professores constitui-se em um importante instrumento utilizado pelo capital.




Operacional. A formação humana, numa perspectiva mais ampla, tem sido subsumida à lógica pragmática e instrumental pautada pelos interesses do capital e do mundo do trabalho precarizado. A formação de professores na universidade segue essa mesma lógica e, com isso, atende aos princípios de profissionalização de seus cursos, vinculando-os a uma perspectiva estreita de formação técnica. Além disso, há um esvaziamento formativo a partir da ideia das competências e do recuo da teoria com o intuito de resolver, de forma imediata, os problemas da prática.

Assim, o processo de imersão na escola parceira foi subsidiado por observações participantes (remotas e algumas presenciais), registros escritos e audiovisuais e intervenções pedagógicas nas aulas de educação física e na rotina da escola, leitura e debate coletivo dos documentos da instituição escolar e da rede de ensino do município participante do projeto. A participação dos licenciandos nas reuniões de planejamento, de pais e mestres e/ou de formação continuada, com vistas à apreensão da dinâmica escolar, também se constituiu como ação fundamental deste subprojeto. Todo esse conjunto de ações foi subsidiado por reflexões teóricas do campo crítico da Educação e da Educação Física. No próximo tópico, trataremos alguns detalhes das atividades formativas e pedagógicas desenvolvidas pelos discentes de iniciação à docência na escola parceira.

2. INTERVENÇÕES FORMATIVAS E PEDAGÓGICAS JUNTO À ESCOLA PARCEIRA

As atividades desenvolvidas junto à escola parceira se caracterizaram por várias etapas. Num primeiro momento, realizamos discussões e debates com o intuito de conhecer a realidade da escola



através de reuniões coletivas, leitura de textos sobre análise de conjuntura, exposição de fotos, projetos e documentos da escola por parte da professora supervisora e da equipe gestora, leitura, análise e discussão do PPP. Paralelamente a esses momentos formativos aos discentes de iniciação à docência, participamos de atividades e palestras oferecidas pela SEMECCEL. Foram momentos importantes para os pibidianos vivenciarem debates com os professores de toda a rede de ensino do município de Senador Canedo e conhecerem a proposta pedagógica utilizada e respaldada pela BNCC.

Outro momento importante das intervenções diretas realizadas junto à escola parceira foi o planejamento e a execução de propostas pedagógicas em diálogo com os conteúdos da Educação Física ministrados pela professora supervisora e com a proposta da BNCC do município de Senador Canedo. Apesar de as aulas terem ocorrido de forma remota, buscamos articular e fundamentar nossas propostas a partir do referencial teórico da cultura corporal (Coletivo de Autores, 1992), que possui respaldo na pedagogia histórico-crítica. A Educação Física tem como conhecimento universal a cultura corporal, representando parte dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, sendo o papel da escola transmiti-los (Idem). Segundo Gasparin (2002, p. 3), “[...] os conteúdos não seriam mais apropriados como um produto fragmentado, neutro, a-histórico, mas como uma expressão complexa da vida material, intelectual espiritual dos homens de um determinado período histórico”. Com isso, buscamos contemplar as múltiplas possibilidades de cada conteúdo ensinado às crianças e não reduzi-lo ao aspecto técnico/instrumental. Apesar de a mediação das aulas ter ocorrido através das telas, buscamos diversificar as metodologias de ensino e a forma como as famílias fariam os registros do que as crianças conseguiam realizar em suas respectivas residências.

Devido ao fato de que o ensino remoto ainda era o utilizado na rede municipal de Senador Canedo, as aulas eram realizadas de forma assíncrona. Após o planejamento da aula, ficava definido o que

cada pibidiano deveria produzir em forma de vídeos, textos, atividades para serem postadas na plataforma utilizada pela escola (*Google* sala de aula) e nos grupos de *WhatsApp* de cada turma (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental). Um dos conteúdos trabalhados foi Jogos Paralímpicos. Os vídeos produzidos precisavam ser curtos para facilitar a visualização pelas crianças, visto que muitas delas não possuíam plano de dados móveis suficiente para ficarem vendo vídeos longos. Este fato minimizou a capacidade de discussão sobre o tema tratado. Os vídeos produzidos foram postados no canal do YouTube da professora supervisora.

Abaixo, uma breve exposição do que foi produzido pelos discentes de iniciação à docência para contribuir com as aulas da professora supervisora e desenvolver elementos didático-pedagógicos para as aulas.

Figura 1 - Material referente ao atletismo paralímpico produzido e enviado aos alunos



Fonte: <https://www.uninter.com/noticias/atleta-guia-aquele-que-corre-pelos-outros>

Figura 2 - Momento da aula sobre o arremesso de peso sentado

HORA DE ATIVIDADE

COMO EXPERIMENTAÇÃO CORPORAL VAMOS SIMULAR O ARREMESSO DE PESO PARA CADEIRANTES



Fontes: <https://www.youtube.com/watch?v=UzZkeR4YAUy>; <https://cpb.org.br/noticias/paulista-thiago-paulino-abre-com-medalha-de-ouro-a-campanha-do-brasil-no-mundial-de-atletismo/> e acervo próprio.

Figura 3 - Vídeo produzido pelo pibidiano Luenes mostrando a execução do arremesso de peso sentado



Fonte: Acervo próprio.

Figura 4 - Devolutiva de uma criança sobre a atividade proposta



Fonte: Acervo próprio.

Figura 5 - Algumas imagens das devolutivas das crianças em relação à atividade proposta



Fonte: Acervo próprio.

Figura 6 - Imagens da elaboração das maquetes das crianças com o conteúdo Esporte Olímpico



Fonte: Acervo próprio.

Figura 7 - Vídeo ensinando a fazer uma raquete adaptada para jogar Badminton



Fonte: Acervo próprio.

Figura 8 - Finalização da videoaula de Badminton



Fonte: Acervo próprio.

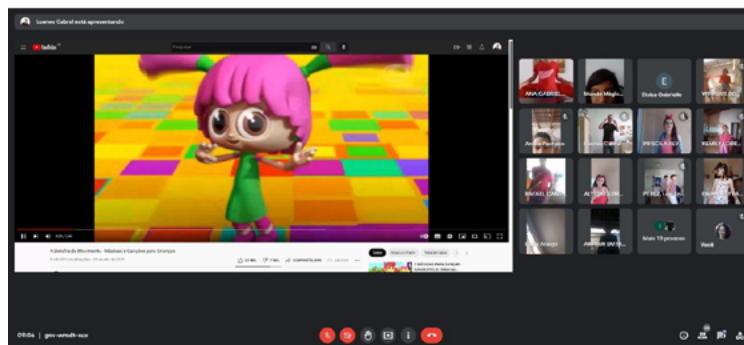
Figura 9 - Material produzido pelas crianças sobre o conteúdo Badminton



Fonte: Acervo próprio.

Além do planejamento, das produções de videoaulas e de materiais didático-pedagógicos para que houvesse o ensino de conteúdos da cultura corporal, os discentes participaram de vários momentos da rotina da escola parceira, tais como: reuniões pedagógicas, conselho de classe, nos projetos interdisciplinares como a Semana da Criança, a Cantata de Natal e o Carnaval/2022.

Figura 10 - Atividade em comemoração à Semana da Criança.
Atividade realizada através do *Google Meet*



Fonte: Acervo próprio.

Figura 11 - Reunião pedagógica com a equipe da escola
parceira para a discussão do PPP (Fevereiro/2022)



Fonte: Acervo próprio.

Outro momento importante da formação dos pibidianos constituiu-se no processo de discussão e análise das devolutivas das atividades desenvolvidas pelas crianças a partir das propostas pedagógicas elaboradas pelos discentes de iniciação à docência. Através da análise das devolutivas das crianças, percebemos o pouco engajamento delas nas atividades propostas. No roteiro de compreensão das devolutivas da turma do 2º ano A, esse número chegou no máximo a 23,33%, conforme podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 1 - Análise do número de devolutivas, de setembro a dezembro, dos alunos do 2º ano A

DATA POSTAGEM ATIVIDADE/AULA	CONTEÚDO	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DA AULA	QUANTIDADE DE CRIANÇAS	A AULA SOLICITOU DEVOLUTIVA?	DEVOLUTIVAS WHATSAPP E PLATAFORMA	TIPO DE DEVOLUTIVA
02.09.2021	Jogos Paralímpicos- Golbol	Texto, vídeos, experimentação corporal adaptada	31	SIM	620%	Vídeo ou foto
16.9.2021	Jogos Paralímpicos- Basquete em cadeiras de roda	Texto, vídeos, execução de movimentos corporais	31	SIM	723,33%	Vídeo ou foto
23.09.2021	Aula Síncrona- Apresentação dasmaquetes	Aula síncrona pelo meet	31	SIM	516,67%	Vídeo ou foto
30.09.2021	Jogos Paralímpicos- Bocha olímpica	Texto, vídeos	31	SIM	26,67%	Vídeo ou foto
21.10.2021	Futebol	Videoaula	31	SIM	620%	Vídeo ou foto
28.10.2021	Esportes de rede - Badminton	Texto, vídeos, execução de movimentos corporais	31	SIM	13,33%	Vídeo ou foto
04.11.2021	Esportes de rede - Tênis de mesa	Texto, vídeos, execução de movimentos corporais	31	SIM	310%	Vídeo ou foto
11.11.2021	Lutas - Judô	Texto, vídeos, execução de movimentos corporais	31	SIM	516,67%	Vídeo ou foto
18.11.2021	Lutas - Boxe	Texto, vídeos, execução de movimentos corporais	31	SIM	620%	Vídeo ou foto

Fonte: Relatório Final do bolsista de iniciação à docência Luenes Kelly Cabral (Março, 2022).



Cada discente de iniciação à docência era responsável pela produção de um quadro similar a esse correspondente a uma turma da professora supervisora. Esse instrumento, elaborado pela coordenadora de área do Pibid/Eseffego, contribuiu para que pudéssemos compreender, analisar e refletir sobre a prática pedagógica das aulas de Educação Física em tempos de pandemia. Foi importante também para que refletíssemos sobre a legitimidade da Educação Física na escola e as dificuldades que essa disciplina, componente curricular obrigatório da educação básica, tem enfrentado para que sua especificidade de conhecimento seja apropriada pelas crianças. Os debates semanais realizados com todo o grupo e a discussão de textos/referenciais teóricos da Educação Física escolar contribuíram com a formação docente dos pibidianos e com a compreensão da relação entre teoria e prática e os desafios do trabalho colaborativo entre escola e universidade em tempos de pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que respalda as intervenções pedagógicas desse subprojeto permitiu uma aproximação formativa dos estudantes com as aulas de educação física de modo a entender as contradições e as dificuldades reais enfrentadas pelos professores no cotidiano de sua atuação docente. A inserção e a ambientação dos licenciandos do Pibid se materializaram também num esforço cotidiano de compreender a teoria e a prática e não sucumbir ao recuo da teoria tão presente no atual contexto da formação de professores no Brasil (Moraes, 2003).

A formação docente propiciada através do Pibid também suscitou reflexões importantes sobre as particularidades do planejamento e da prática pedagógica da Educação Física escolar num contexto de isolamento social e de protagonismo das estratégias metodológicas mediadas pelas novas tecnologias da informação.



Além das atividades teórico-práticas descritas anteriormente, este subprojeto teve momentos significativos para a formação docente, tais como: participação em congressos científicos com apresentação de trabalhos e produção de artigo para publicação nos anais, produção de diversos materiais didáticos, participação em palestras/lives sobre educação física escolar e formação de professores de Educação Física, leitura e fichamento de textos e artigos científicos, produção de videoaulas, análise das devolutivas das atividades desenvolvidas pelas crianças, acompanhamento semanal das postagens das atividades na plataforma *Google Classroom*, participação em reuniões pedagógicas promovidas pela escola parceira e pela SEMECCEL, análise de documentos da escola parceira (PPP e BNCC Nacional e de Senador Canedo) e produção de planos de aula sistematizados. Todas as atividades supracitadas foram mediadas heemonicamente pelas tecnologias de comunicação e informação.

Muitas dificuldades e desafios perpassaram o desenvolvimento das atividades do nosso subprojeto, tais como: acesso limitado à internet, dificuldades de acesso a aparelhos eletrônicos de qualidade (computadores ou notebooks), dificuldades de manutenção da própria vida diante do contexto de isolamento social, perda de familiares e desemprego, intensificação do trabalho docente no contexto pandêmico em simbiose com o trabalho doméstico etc.

Apesar da temporalidade histórica do Pibid (2020-2022), este subprojeto alcançou seus objetivos e reafirmou o compromisso com a educação física crítica e com a valorização da escola pública na atualidade. A partir do planejamento e do desenvolvimento das atividades propostas, reafirmamos o nosso compromisso com a incorporação de elementos transgressores da lógica da semiformação cultural, da racionalidade instrumental e da indústria cultural, dimensões vinculadas a esta área de conhecimento, desde a sua gênese, e que, em desdobramentos atuais, encontram-se intimamente ligados ao empobrecimento formativo no âmbito dos esportes, da dança, das lutas, da ginástica, dos jogos e das diversas manifestações da cultura corporal tão significativa para a formação humana.

REFERÊNCIAS

- BRACHT, Valter et al. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir dapesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAMAZIO, M. S.; SILVA, M. F. P. O ensino da Educação Física e o espaço físico em questão. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 189-196, maio/ago. 2008.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. *In*: LINHARES, Celia et al.; ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-102.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- MORAES, M. C. M de. Recuo da teoria. *In*: MORAES, M. C. M.de (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.
- SENADOR CANEDO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Maria José Cândido de Oliveira**. Senador Canedo, 2021.
- SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. *In*: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Ensino superior em tempos de adesão pragmática. *In*: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 129-149.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VEIGA, I. P. A. A escola em debate: gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v.7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013.

4

Alailton Nunes Cardoso dos Santos
Alair Nunes Cardoso dos Santos
Luciana Nogueira da Silva

**AFETIVIDADE E MOTIVAÇÃO
NO CONTEXTO ESCOLAR:
RELAÇÕES INTERPESSOAIS
CONSTRUÍDAS NO ÂMBITO DO PIBID**

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um registro reflexivo das experiências de aprendizagem da docência durante o desenvolvimento do Pibid – Pedagogia, realizado na escola parceira contemplada José Pereira da cidade de Campos Belos Goiás. Vinculado ao Projeto Institucional da Universidade Estadual de Goiás, o Subprojeto Pedagogia, com foco Alfabetização, na Unidade Universitária de Campos Belos se desenvolveu de outubro de 2020 a março de 2022.

O objetivo deste trabalho é apresentar as contribuições que o programa trouxe para o meio escolar, no que diz respeito à afetividade e à motivação dos discentes, buscando destacar as principais ações realizadas e vivenciadas pelos participantes bolsistas do programa, bem como as contribuições para o desenvolvimento e aprendizagem e para o desenvolvimento profissional docente.

O contexto pandêmico do Novo Corona Vírus (Covid-19) impossibilitou as aulas presenciais e, conseqüentemente, a realização das atividades na escola. Assim, as atividades que foram desenvolvidas pelos participantes do programa seguiram no formato de si no remoto, cujas atividades foram, principalmente, aplicadas via grupo de *WhatsApp*.

As principais metodologias utilizadas para a implementação do Programa foram áudios e vídeos explicativos sobre os conteúdos a serem trabalhados com os discentes, breves projetos, atividades dinâmicas desenvolvidas pelos bolsistas, troca de mensagens de texto com os alunos e pais e vídeos chamada com tomada de leitura, tabuada e correção de atividades.

Este trabalho é resultado de uma observação participante que se efetiva pela presença ativa do pesquisador no contexto pesquisado. O Pibid, enquanto programa de iniciação à docência,

possibilita o desenvolvimento contínuo do bolsista com a escola. Sob a presença do investigador no contexto da pesquisa Bogdan e Biklen (1994, p. 68):

Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência (Bogdan; Biklen, 1994, p. 68).

O ambiente natural no contexto dessa pesquisa é a escola e as atividades do Pibid que desenvolvemos na intensa articulação entre o ensinar e o aprender, no contexto do Ensino Remoto. A escola, enquanto espaço físico, se transportou para o espaço virtual. A sala de aula e em qualquer lugar onde o aluno e o professor estiverem com o celular. Assim, o referido artigo se organiza em dois eixos: As relações afetivas e motivacionais na docência e as Relações interpessoais construídas no âmbito do Pibid. Vinculado ao Projeto Institucional da Universidade Estadual de Goiás, o Subprojeto Pedagogia, com foco Alfabetização, na Unidade Universitária de Campos Belos se desenvolveu de outubro de 2020 a março de 2022.

1. AS RELAÇÕES AFETIVAS E MOTIVACIONAIS NA DOCÊNCIA

No contexto escolar, entendendo que o professor sendo o responsável pelas articulações de metodologias que proporcionem o desenvolvimento do ensino aprendizagem, faz necessário a existência da relação afetiva entre o professor e o discente. Isto porque o docente necessitará dessa relação para conseguir alcançar seus objetivos referentes ao desenvolvimento do aluno, tendo em vista que o professor ao estabelecer uma relação positiva com o discente

terá mais facilidade em mediar os conteúdos aos mesmos, afinal temos mais chances de aceitar o que vem de um amigo do que de uma pessoa que não temos proximidade.

O professor, ao se tornar amigo do aluno, facilita o desempenho no processo ensino e aprendizagem, haja vista que, para construir uma relação afetiva entre professor e aluno, implica vários fatores em relação à maneira que o docente se relaciona com os alunos, sendo fatores básicos, como olhares, posturas entre outros.

[...] Nas atividades de ensino concentra-se, concretamente, grande parte da carga afetiva da sala de aula, através das relações interpessoais entre professores e alunos: olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções, etc. constituem aspectos da trama de relações interpessoais que implicam em um enorme poder de impacto afetivo no aluno, positivo ou negativo, dependendo da forma como essas interações são vivenciadas (Leite, 2012, p. 10).

Diante do excerto acima, notamos que em meio às relações do dia a dia entre professor e os alunos é possível construir relações afetivas, de confiança, parceria, mas também essas relações podem ser negativas e prejudiciais aos alunos impactando seu desenvolvimento na escola. Assim, é fundamental dá as relações afetivas à atenção necessária. A afetividade se constrói nas relações diárias, como o autor acima enfatiza, se faz por meio de contato e interações por meio de olhares, conversas entre outros meios que foi totalmente impossibilitado com o ensino remoto.

As ações interpessoais no contexto do desenvolvimento do Pibid foram diversificadas e riquíssimas. Em um momento em que a Pandemia nos obrigou a se isolar e afastarmos um dos outros. Um momento em que pensamos em até desistir do curso de Pedagogia. Em que as dificuldades foram acentuadas pelos desafios de um contexto inédito que assolou um mundo inteiro, as relações interpessoais



construídas dentro do Pibid foram permeadas de afetividade e uma motivação necessária para seguir.

Para que as primeiras atividades de iniciação à docência fossem possíveis, foi necessário encontrar entre os bolsistas e a coordenação de área. Para que o Pibid chegasse à escola, foi necessário encontrar de planejamentos com os profissionais da escola parceira: Professora Supervisora, professoras voluntárias, coordenação pedagógica. Para que pudéssemos chegar aos alunos, foram necessárias várias articulações entre as famílias e assim entre as crianças, interagindo com elas, que, como nós, estavam isoladas. Construímos relações interpessoais nesse contexto, aprendemos uns com os outros. Planejam os uns com os outros. A docência foi possível, porque mesmo em um contexto de ensino remoto alcançamos os alunos.

Ao entrarmos em contato com os alunos percebemos o quanto eles estavam nesta situação de falta de atenção, sentindo falta da rotina escolar, de sair de casa para a escola, dos colegas e do ambiente escolar. Sabemos a dificuldade de aprendizagem e os desafios para realizar as atividades propostas pelos professores. A falta do professor era evidente tanto como apoio pedagógico como um apoio afetivo que motivasse os estudos e a realização das atividades.

Entendendo que no processo ensino-aprendizagem o professor é o principal mediador de conhecimentos, ele deve procurar meios para fazer com que os alunos sejam instigados a adquirir novos conhecimentos. Diante disso, a motivação se faz um elemento de extrema importância para este processo, tendo em vista que contribui tanto para o aluno quanto para o professor. O docente deve estar sempre à procura de estimular os alunos, fazer com que eles despertem o interesse e estejam sempre com disposição em aprender, para que o processo ensino-aprendizagem aconteça de forma natural e satisfatória.

[...] A motivação é fator fundamental no processo ensino-aprendizagem. Sem motivação não há nem ensino e nem aprendizagem,



pois o aluno que está motivado tem energia suficiente para novas aprendizagens se tornando o protagonista de sua aprendizagem e o professor motivado consegue envolver o aluno neste processo (Avelar, 2015, p. 75).

A motivação no processo ensino aprendizagem é importante, e que sem motivação esse processo se torna extinto, pois o aluno motivado possui ação eficaz para a aquisição de novas aprendizagens, ou seja, tornando o personagem principal da sua aprendizagem, tendo em vista que o docente ao ver a boa disposição de seus alunos em aprender novo saberes, o docente motivado com esse grande feito, obtém a facilidade em inserir os discentes no processo ensino-aprendizagem.

Diante da atuação do professor em sala de aula, o mesmo estará diante de grandes responsabilidades em relação às metodologias a serem trabalhadas com seus alunos, diante disto o professor ao exercer a sua profissão deve estabelecer diante dos discentes os laços motivacionais, para gerar nos alunos a necessidade de aprender, tendo em vista que é na sala de aula que o professor poderá desenvolver os conteúdos para trabalhar com seus alunos, ou seja, instiga-los para ampliar os seus conhecimentos.

A motivação nos dias de hoje é vista como um processo importante na aprendizagem dos alunos em sala de aula, pois o professor indo para o ambiente escolar vai lidar com grandes desafios e muitas responsabilidades vindas do contexto educacional. Pois é na sala de aula que o professor vai poder ampliar e desenvolver as potencialidades dos alunos, e esse processo se dá a partir das relações que se estabelecem na sala de aula (Avelar, 2015, p. 73).


A partir do autor citado acima, notamos o quanto a motivação pode ser um motor que impulsiona a aprendizagem dos alunos. E que o professor deve estar preparado para ter uma boa relação em sala de aula, pois será a partir das relações estabelecidas com os alunos que o professor poderá exercer um trabalho de qualidade.

2. RELAÇÕES INTERPESSOAIS CONSTRUÍDAS NO ÂMBITO DO PIBID

A construção de relações interpessoais dentro do Pibid enfrentou algumas dificuldades que vale a pena pontuar. Inicialmente, inserir os alunos no contexto escolar não foi fácil, pois com a escola fechada e a aula acontecendo nos grupos de *WhatsApp* os alunos do Subprojeto de pedagogia (alfabetização) tiveram que enfrentar dois grandes desafios: a timidez para atuar com os pais e a falta de traquejo com o uso das tecnologias. A timidez é própria de alunos que estavam ainda no segundo ano do curso de Pedagogia e a falta de traquejo com as tecnologias é um desafio é uma realidade não apenas para os alunos do projeto, mas também para todos os professores. Os professores, e assim os alunos do subprojeto tiveram que aprender rapidamente a lidar com as tecnologias para acessar aos alunos com trabalho pedagógico.

A discussão em torno do domínio das tecnologias no contexto educacional não é nova. Há muito tempo os professores vêm tentando enriquecer o processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias. Com o ensino remoto, o uso das tecnologias deixou de ser o opcional para ser obrigatório, tendo em vista que o único meio que restou para desenvolver a docência e promover a aprendizagem dos alunos, foram os meios tecnológicos de informação e comunicação. Muitas outras realidades no país e no mundo usaram aplicativos de reuniões, com aulas síncronas, ambientes virtuais, plataformas de aprendizagens, mas no caso de Campos Belos o principal instrumento tecnológico utilizado pela escola de Educação Básica foi o celular e o principal meio foi o *WhatsApp*.

A comunicação no contexto das aulas remotas ainda é mais complicada porque tudo é feito por meio de mensagens em textos, gravações em vídeos ou áudios. Tudo fica gravado e fácil de




ser republicado. Qualquer ruído de comunicação pode gerar muitas dificuldades. Então, a inserção dos alunos pibidianos nas turmas da escola parceira foi inicialmente, a principal dificuldade enfrentada. A professora supervisora e a coordenadora de área tiveram que acompanhar e orientar o grupo dos alunos bolsistas do Subprojeto e atividades inserção com muito cuidado e atenção.

Inicialmente os bolsistas foram orientados a observar e a ter cuidado com as palavras para não gerar conflitos de informação e comunicação entre os pibidianos e as famílias inseridas nos grupos de *WhatsApp* das turmas. Para que o desenvolvimento das atividades e o trabalho de iniciação à docência fosse possível, o período de observação na turma e a regência da professora via grupo do *WhatsApp* foi fundamental para a coleta de informações referente ao nível de participação nas atividades e de aprendizagem dos discentes.

Muitos desafios foram encontrados, crianças que não interagiam, alunos com problemas de conexão, que não conseguiam realizar as atividades durante o dia porque os pais só chegavam à noite com o celular para os filhos acompanharem aula. Os alunos do Pibid - Subprojeto de Pedagogia tinha que interagir não apenas com os alunos e com os professores, mas também com os pais tendo em vista que muitas crianças pequenas não tinham celulares e os números e os contatos dos pais e familiares é que compõem o grupo da turma.

Nesse momento começamos a nos preocupar com a situação desses alunos em seus lares, sem poder sair para brincar, o dia inteiro em casa, muitas vezes sozinhos porque suas famílias estavam trabalhando. Se para os bolsistas que eram adultos não estavam sendo fácil, pensamos que para as crianças também estava difícil. E pensando na importância da afetividade entre professor e aluno e na motivação de ambos, o programa do (Pibid) foi de grande impacto para a escola contemplada, uma vez que os integrantes do programa focaram-se na produção de atividades que proporcionassem a ruptura das aulas rotineiras da escola.



Observamos que havia uma desmotivação dos alunos e que se os laços afetivos fossem fortalecidos a partir do desenvolvimento de atividades que instigassem a participação de todos nas situações de aprendizagens, poderia também fortalecer a motivação. Proporcionar condições para a construção de uma boa relação entre professor e aluno, entre os alunos, e entre o aluno e objeto de estudo consequentemente surgiriam novos laços afetivos e motivacionais.

A produção das atividades para a aplicação nas aulas seguiu uma perspectiva da ludicidade, ou seja, ao elaborar as atividades deveríamos apostar que estas teriam aspectos lúdicos e interativos, e levar em consideração a particularidade de serem direcionadas a alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tudo isso sem desconsiderar o desenvolvimento dos conteúdos estudados de forma satisfatória para os discentes, uma vez que a proposta era fazer com que eles aprendessem os conteúdos brincando e assim os participantes do programa (PIBID) proporcionassem aulas dinâmicas que facilitassem o processo ensino aprendizagem da escola contemplada, proporcionando uma relação afetiva também entre os discentes e os objetos de estudo.

As atividades que foram desenvolvidas buscaram sempre alinharem-se ao desenvolvimento dos discentes procurando fazer com que eles encontrassem diversão ao mesmo tempo em que aprendessem os conteúdos como mostra as figuras 1 e 2.

Figura 1 – Bolsista Jheniffer Matias



Fonte: acervo próprio, 2021.

Figura 2 – Aluno da escola parceira




Fonte: acervo próprio, 2021.

Nessa atividade, os bolsistas se fantasiaram de um personagem e incentivaram as crianças também se fantasiarem de seu personagem favorito. A adesão foi muito boa, as crianças se divertiram ao participar das atividades. E alguns tiravam fotos ou gravavam vídeos e postavam nos grupos.

Durante da Pandemia, a rede municipal de Campos Belos desenvolveu as ações pedagógicas por meio de entrega de blocos de atividades impressas na escola. Quinzenalmente, os professores planejavam exercícios com os conteúdos selecionados de acordo com o currículo enviavam para o e-mail da escola que imprimiam, organizavam e deixavam na escola para as famílias das crianças pegarem na escola.

Com as atividades impressas em mãos, os alunos tinham que acessar as explicações dos professores, mas o meio mais acessível foi o *WhatsApp* no celular. Os professores adotaram uma nova

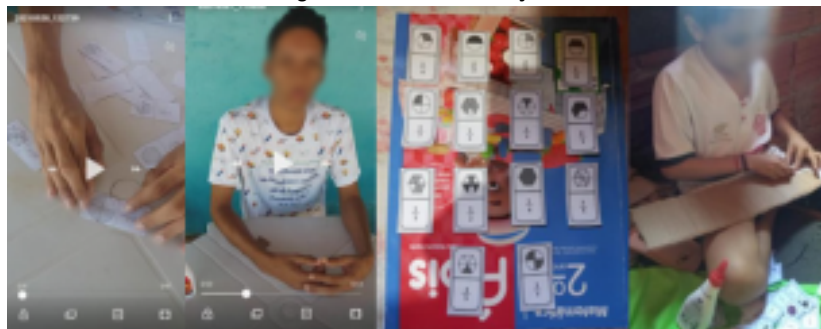


metodologia e um novo espaço. A gestão escolar, formou um grupo no *WhatsApp* com os números de telefones dos pais dos alunos, porque nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são alunos com idade entre 6 e 10 anos que na sua totalidade não tinham celulares. Entre os familiares também havia aqueles que não tinham celulares e outros que não tinham o aplicativo de mensagem utilizado pelos professores. Desse modo havia alunos que a gestão escolar só acessava indo pessoalmente nas casas. Nesses casos, nem as atividades impressas esses familiares pegavam na escola.

Nos grupos de *WhatsApp*, os professores ministravam as aulas por meio de uma rotina diária de postagens: vídeos de boas-vindas, chamada para registro de frequência dos alunos. Vídeo ou áudio explicando como fazer os exercícios entregues na escola, videoaula sobre o conteúdo para reforçar o entendimento dos alunos tendo em vista a temática trabalhada. Depois dessas postagens o professor ficava *on-line* à disposição dos alunos para aqueles que tivessem dúvidas pudessem procurar os professores. Os familiares dos alunos eram orientados a tirar foto das atividades realizadas e postar no grupo até o final do horário da aula. No horário vespertino, por exemplo, o professor iniciava as atividades com as postagens de boas-vindas e finalizava com as postagens das atividades realizadas pelos alunos.

É nessas condições que as relações interpessoais se desenvolveram. E nesse contexto a afetividade se tornou muito necessária. Um elemento necessário para o desenvolvimento do aluno em um contexto de aulas presenciais na escola, imagina em um contexto de aulas remotas. Pensando em construir uma relação de afetividade com os alunos da escola contemplada, iniciamos um planejamento de práticas com a finalidade de criar laços de confiança e contato dos bolsistas com os alunos.

Figura 3 – Dominó de frações



Fonte: acervo próprio, 2021.

A atividade proposta (Figura 3) teve como objetivo fazer com que os alunos brincassem ao mesmo tempo aprendessem como funciona a adição de frações, através de um jogo de dominó confeccionado por eles mesmos. Esta atividade tornou a aprendizagem do conteúdo que estava sendo trabalhado em Matemática bem mais divertida e interativa. Permitir que o discente brincasse com as sílabas em um jogo formando pequenas palavras e exercitando a leitura também foi um jogo que oportunizou o aluno entender melhor a formação de palavras enquanto se divertiam.

Figura 4 – Turma do 5º ano em atividade sobre o gênero textual “diário”

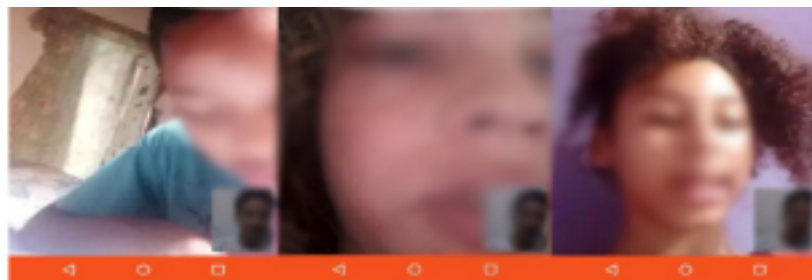


Fonte: acervo próprio, 2021.

Entre os projetos desenvolvidos na turma, estava o projeto intitulado “Gênero textual Diário em homenagem ao Dia das Mães” cuja realização buscou agregar conhecimento aos discentes sobre o gênero textual diário, objetivando também fazer com que os mesmos compreendessem o que é de fato um diário bem como as características do referido gênero. Depois do desenvolvimento dessa aula, foi possível perceber que eles conseguiram entender o gênero textual, uma vez que eles realizaram boas produções incluindo uma homenagem para suas mães, através do gênero textual diário.

Todo o percurso da atividade foi acompanhado pelos bolsistas e a professora supervisora dando todo o suporte necessário para os alunos de forma remota. Após a finalização das criações das homenagens realizadas pelos alunos dentro do gênero textual diário, na qual, a professora supervisora e os pibidianos propuseram que os alunos gravassem um pequeno vídeo para a organização de uma surpresa que foi realizada no grupo da turma para as mães dos discentes.

Figura 5 – Vídeo chamada entre o bolsista e os alunos



Fonte: acervo próprio, 2021.

Para um complemento do exercício de leitura dos discentes e para a um contato mais próximo com os alunos, o bolsista nessa atividade (Figura 5), procurou por meio de chamada de vídeo disponibilizada pelo WhatsApp, fazer vídeos chamadas aos discentes para tomar a leitura. O desenvolvimento se dava inicialmente com a



seleção dos alunos que receberiam a chamada antecipadamente ou durante a aula. O bolsista sob a orientação da professora supervisora, avisava no grupo o nome dos alunos selecionados para o dia e assim efetuava a chamada.

Compreendendo que as atividades didáticos-pedagógicas englobam o exercício dos conteúdos estudados, podemos afirmar que elas necessitam de qualidade em sua elaboração e sempre buscando destacar características que os alunos se interessem. É importante que se relacionem com a realidade dos discentes de modo que estes vejam as atividades como algo próximo daquilo que já conhecem e sentem-se familiarizados.

Como na escola parceira um dos principais desafios encontrados foi fazer com que os alunos se interessassem pelos conteúdos propostos e realizassem as atividades propostas pelos professores, como medida para o enfrentamento deste problema foi pensado cada atividade deveriam a ser aplicada. Percebendo que o desenvolvimento afetivo que envolve os alunos com os objetos de estudos pode partir das atividades, procuramos elaborar exercícios dinâmicos e lúdicos como meio para amenizar o problema da falta de interesse dos discentes pelos conteúdos expostos.

Atividades bem escolhidas e adequadamente desenvolvidas, sem dúvida, aumentam as chances do aprendizado com sucesso por parte do aluno e a consequente relação afetiva de aproximação entre o aluno e os conteúdos envolvidos (Leite, 2012, p. 10).

Partindo da afirmação acima, notamos que a atividades se fazem como elementos de suma importância para a criação de laços afetivos entre aluno e conteúdo. Podemos pensar que o desenvolvimento da aprendizagem significativa pode ser alcançado a partir de atividades que envolvam os alunos e que eles se identifiquem-se e se sintam instigados diante do seu desenvolvimento seja a partir de dinâmicas ou exposições.



O desafio que se impôs para o desenvolvimento das atividades foram muitos, porque tínhamos que considerar várias de situações. Primeiramente tínhamos que pensar que as atividades não seriam desenvolvidas em sala sob a nossa orientação; segundo, não era possível planejar um jogo para muitas crianças ou um grupo e sim para uma única criança que jogaria ou desenvolveria a atividade sozinha em casa; em terceiro lugar pensamos que as atividades não poderiam ser muito complexas porque algumas crianças teriam dificuldade em desenvolvê-las sozinhas; em quarto lugar tínhamos que pensar em atividades lúdicas e que contribuísse para o desenvolvimento do conteúdo. Finalmente não poderíamos deixar considerar que todas as atividades deveriam possibilitar a interação dos alunos com os bolsistas.

Confeccionar as atividades foi difícil, precisávamos de materiais que não tínhamos e muitas vezes, tivemos que comprar com nosso próprio recurso. As lembrancinhas que dávamos no final de cada projeto eram as mais difíceis de confeccionar. Um cortava aqui, outro colava acolá e assim fazíamos as lembrancinhas. Algumas atividades eram confeccionadas pelos próprios alunos apenas com um material xerocopiado, outras eram realizadas com materiais da própria casa. Mas todas requereram planejamento e cuidado desde o momento da elaboração até a aplicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar esse artigo, gostaríamos de compartilhar um poema escrito por uma bolsista do nosso Subprojeto, Divina Márcia Dias da Conceição. Ela sentiu o silêncio que surgia da escola sem crianças, escreveu esse poema para os alunos de modo que eles sentissem o quanto fazem falta na escola e o que tudo passaria.

A Escola Triste

Desde o ano que passou,
Coisa igual não se tinha visto,
A escola emudeceu
Por causa de um mortal vírus

Sem gargalhadas,
Sem gritos nem correria,
Assim se descreve a rotina da escola,
em tempos de pandemia.

Sem carteira enfileiradas,
Sem sino para o intervalo,
Sem a mamãe deixar no portão,
Sem correia apressada no final da aula.

Tampouco ouviu-se a frase: menino fique em silêncio!
Pelo contrário, o que houve, foram ligações perdidas,
Súplicas constantes pela ajuda da família.

Tentativas seguidas de chamar-lhes a atenção,
Para isso mandamos vídeos de acolhida,
Emojis, áudios e figurinhas.

Porém, em muitos casos, foi triste perceber,
Que o aluno recusa a ligação,
Porque o conteúdo não conseguiu compreender,
Por isso sentia vergonha,
Medo do professor o repreender.

Fique triste não pequenino,
Cenário assim nunca se viu,
Todos tapam nariz e boca,
Esta tem sido a rotina do mundo,
E também do Brasil.

Esse período vai passar,



Vai entrar para história,
E você poderá dizer que viveu,
Um tempo em que muito se fez,
Mas a educação de fato,
Muitos dirão que não aconteceu.

Não se chateie com as cobranças,
E com a constante insistência,
É que para a educação dar certo,
Precisamos da sua presença,
Pois unidos somos mais fortes,
Fiquem com Deus e a bênção!
(Divina Márcia Dias da Conceição)

Observe que o sentimento da autora do poema agonia pela falta das crianças na escola. Ela demonstra parte das ações em busca desse aluno e a angústia dos alunos em não conseguir dá o retorna tão esperado pelo professor diante das atividades propostas. Gostaríamos de destacar os seguintes versos: “Um tempo em que muito se fez, / mas a educação de fato, / muitos dirão que não aconteceu.” Estamos aqui para dizer que sim, a educação aconteceu. Não medimos esforços para alcançar os alunos e se não alcançamos todos, é que todo esse contexto foi novo e surpreendentemente desafiador. Aprendemos muitos com cada atividade e nos preocupamos com a situação afetiva dos alunos e com motivação para os estudos.

A participação no Programa de iniciação à docência como bolsista, é uma rica iniciativa de fortalecimento da formação docente. De fato, contribui para que o estudante da licenciatura desenvolva familiaridade com os elementos que compõem a docência. O ambiente escolar com todas as suas particularidades tais como currículo, planejamento, metodologias, avaliações, desenvolvimento da aprendizagem, dificuldades e desafios contribuem para a formação do professor no âmbito do Pibid. Por isso, a elaboração dessas atividades e as atuações representaram experiências e entendimento sobre o funcionamento, realização e aplicação de ações diversas no contexto escolar.

É notório que é de grande importância que o acadêmico do curso de formação de professores tenha contato com a sua área de trabalho ainda durante a sua formação, para que tenha conhecimento não apenas das técnicas, mas também dos desafios presente nela. Nessa perspectiva, mesmo em um ambiente hostil como o ensino remoto em um período de distanciamento social, o Pibid possibilitou que os bolsistas refletissem sobre a atuação docente. Trouxe contribuições e grandes benefícios para que fosse possível caminharmos não apenas para a construção de uma formação docente de qualidade, mas também que nesse processo pudéssemos contribuir com a escola, com as crianças que assim como nós precisavam de mais afetividade nas relações e motivação para seguir.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Alessandra Cândida. **A motivação do aluno no contexto escolar**. Anuário de Produções Acadêmico-científicas dos discentes do Centro Universitário Araguaia, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 71 - 90, Abr. 2015. ISSN 2238-6378. Disponível em: <<http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/anuario/article/view/271>>. Acesso em: 22 Out. 2021.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade nas práticas pedagógicas**. Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, dez. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006> Acesso em 28 out. 2021.

A silhouette of a person sitting and reading a book, set against a vibrant sunset sky with purple and orange hues. The person is positioned on the left side of the frame, leaning against a tree trunk. The book is held open, and the person's head is tilted down, focused on the text.

5

Hélen Beatriz Gonçalves Gomes
Suele Benício De Souza
Leila Ferreira Tavares

VIVÊNCIAS NO PIBID EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO:

**DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO
DOS ALUNOS NOS ANOS INICIAIS**

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de observações e atuações em docência no decorrer do Subprojeto Pedagogia, com foco Alfabetização, na Unidade Universitária de Campos Belos se desenvolveu de outubro de 2020 a março de 2022. Nos deparamos com a diversidade e a realidade através do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que visa fomentar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura contribuindo para a melhoria da formação docente.

O Pibid possibilita já no primeiro ano da graduação que o aluno possa ter contato com a sala de aula, experiência que, nos cursos de licenciaturas, só ocorre no terceiro ano no estágio supervisionado obrigatório e em um período curto. É importante salientar que a experiência vivida se iniciou no segundo semestre do ano letivo do curso de graduação, e nesse momento o graduando já encontra desafios, tentando entender a teoria relacionada com prática.

É nesse contexto que os bolsistas se desenvolvem, traçando um caminho significativo no decorrer do estágio, empenhando-se em diversos saberes que permite ao bolsista refletir e ser crítico em um processo dialético entre teoria/prática, contribuindo para a apropriação dos conhecimentos e reflexão do futuro professor. O tema central do referido do Projeto Institucional na Universidade Estadual de Goiás, no qual o Subprojeto de iniciação à docência foi ancorado foi a “Alfabetização” que se apresenta como um desafio persistente na história da alfabetização no Brasil. A proposta de se trabalhar a alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por si só já é muito relevante por envolver instigantes questões no debate e o Pibid é um contribuinte importante por nos permitir analisar métodos e abordagens que são utilizadas pelos docentes na prática de ensino nas escolas.



A alfabetização pode ser entendida, então, como a aprendizagem da leitura e da escrita. Refere-se ao processo de compreensão do sistema de escrita que leva o aluno a ler e a escrever com autonomia. As formas das atividades de alfabetização e letramento se diferenciam mais se desenvolve de forma integrada um complementa o outro. A alfabetização nas séries iniciais deve considerar a leitura e a escrita como instrumentos culturais, complexos e interligados que permeia o mundo infantil.

Na impossibilidade de determinar que a palavra alfabetização passe significar, não só a aprendizagem do sistema alfabético, mas também a aprendizagem dos usos sociais e culturais desse sistema, é que a “invenção” da palavra letramento tornou-se necessária. (Soares, 2009, p. 7)

Diante deste contexto, compreender as contribuições do Pibid no processo de ensino aprendizagem foi o objetivo traçado e cheio de desafios devido à grande disseminação do novo Corona Vírus, devido a pandemia do Covid-19 e a necessidade de isolamento social (consequentemente suspensão das atividades escolares por tempo indeterminado) pela Organização Mundial da Saúde - OMS, foi necessário adaptar-se com as aulas remotas, síncronas e assíncronas mostrando a nossa capacidade de inovar, de planejar as aulas através de telas e ferramentas tecnológicas. Assim as experiências vividas pelos bolsistas da CAPES foram em formato de ensino remoto. Uma modalidade que ganha nome e espaço surgindo como u saída nesses tempos de Pandemia, sendo uma experiência inovadora, mas de grandes barreiras.

A metodologia deste trabalho é a observação participante, que segundo Yin (2001, p. 116) trata-se de uma modalidade de observação em que o pesquisador não é apenas um observador passivo, mas assume “uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados.” Essa realidade se evidencia pela condição de aprendiz da profissão e sujeitos de iniciação à docência que somos.

1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

A alfabetização em companhia com o letramento é necessária na formação dos alunos na Educação Básica, e são considerados como meio importante de se comunicar, conviver e se relacionar em uma sociedade letrada. Deve-se ter o conhecimento das distinções apresentadas nestes termos, contudo, é necessário que sejam praticados de modo simultâneo há que se tenham um desenvolvimento satisfatório. Em busca de uma definição para as expressões abordadas, se torna indispensável mencionar Soares (2000), que os identifica da seguinte maneira:

A grande diferença entre alfabetização e letramento e entre alfabetizado e letrado [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 2000, p. 39)

Nota-se que a Soares (2000) aborda que o letramento como metodologia direcionada à convivência dos alunos em seu dia a dia, pois não é suficiente apenas está alfabetizado, mas sim trazer os aprendizados de leitura e escrita para a sua rotina e cotidiano. Inserir este conhecimento no meio social em que está inserido, fazendo com que o aluno tenha pensamentos críticos e estabeleça relações. Alfabetizar letrando é considerado um desafio no âmbito educacional, todavia, ter o entendimento dos termos e não os confundir poderá contribuir para que o educador tenha progresso em sua atuação pedagógica.

Em decorrência da Pandemia, o ensino e alfabetização passaram por muitos desafios e Colello (2021) diz que a



ruptura do ensino presencial para o ensino remoto foi um choque para todos os envolvidos. Todos os profissionais da educação, assim como estudantes e seus familiares foram surpreendidos com a nova rotina. A alfabetização é substancial, mas com a chegada da Pandemia, foi inevitável adotar medidas direcionadas ao ensino virtual. A gestão escolar juntamente com os docentes precisou remodelar e adaptar novas metodologias para que fosse possível obter uma aula remota de qualidade.

Muitas escolas, de maneira geral sem planejamento ou capacidade, passaram a trabalhar os componentes curriculares de forma remota, independentemente do método ou do grau de competência para fazê-lo, em consideração ao fato de que muitos estão se aventurando pela primeira vez no ensino à distância ou *on-line*. (Sampaio, 2020, p. 7)

Os desafios enfrentados pelos docentes englobam fatores como a carência de formação acadêmica continuada necessária para que os educadores possam saber lidar com as possíveis adversidades, e a elaboração de metodologia e recursos *online* que sirvam como princípios norteadores. A falta de um ambiente apropriado com ferramentas digitais, sinais de internet estáveis também foi um grande desafio. Devido ao isolamento e distanciamento social, as crianças perderam o contato com as escolas e com o processo de alfabetização presencial que se torna fundamental com a interação entre educador e educando, tendo em vista que o processo de socialização e vivências são necessários para compor o processo didático.

No que diz respeito ao aluno e as famílias, é importante enfatizar que as famílias não têm aptidão para dá o devido suporte aos alunos, não tem locais adequados para a realização de estudo, e devido à desigualdade social, muitos não tem condições de comprar tecnologias necessárias para o uso das aulas remotas, como celulares, computadores, rede de internet, e nem habilidades para manuseá-los. Martins e Almeida (2020) analisam que o ensino remoto emergencial não atende a todos os públicos, sendo um paliativo para

quem consegue acompanhar e lidar com a situação, entretanto, nem todos possuem a mesma situação, e se torna um grande problema educacional para os que não são contemplados nesse modelo.

No atual contexto da pandemia, as dificuldades dos pais e responsáveis nas aulas remotas possuem inúmeras conjunturas. A principal circunstância além da carência tecnológica é o fato de que diversos pais não dispuserem condições de auxílio aos filhos devido serem analfabetos e semianalfabetos ou em outros casos, de não compreenderem os conteúdos e atividades propostas. Diante de aspectos como muitas famílias só estarem disponíveis para ajudar o aluno no período noturno após chegarem do trabalho, de compartilharem os celulares pessoais, e de não dominarem as atividades, é importante discursar que mesmo em meio a estas complexidades, muitos pais buscaram meios de acompanhar os filhos e de orientá-los. Neste contexto, ressalta-se também a importância da relação e interação entre professor, alunos e famílias.

2. RELATO DE EXPERIÊNCIA SUELE

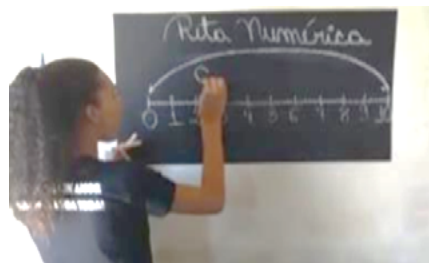
Esse trabalho tem o objetivo de compartilhar as experiências pedagógicas vividas em sala de aula pelo Pibid (Programa de Bolsa de Iniciação à docência), no campo de formação inicial de pedagogos (a) como bolsistas e em processo de formação acadêmica, construindo professores reflexivos e preparando-os para a realidade constituída em uma sala de aula. Antes de entrar completamente em uma sala de aula foi necessário um estudo teórico acerca da aquisição do conhecimento, sob o que seria a alfabetização e letramento, minicursos metodológicos de como instruir a criança a ser alfabetizada, baseando as experiências em teorias possivelmente alcança-se um objetivo interminável de sugestões, dúvidas, métodos, críticas e reflexões sobre o ensinar. A vivência através do programa Pibid

permite que os estudantes dos cursos de licenciatura tenham contato com a realidade.

Desse modo foram feitas leituras e estudos tratando-se de alfabetização. De início traçamos um caminho que foi indispensável para a formação de professores contexto da iniciação à docência para que fosse possível aprender e se familiarizar com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que tem como função enriquecer o conhecimento do acadêmico. Participar do programa foi um processo de inovações e muito conhecimento além de promover uma segurança possibilita para a construção e qualificação do pedagogo em formação sendo uma experiência única. Ingressei no Pibid cursando o 3º período do curso de licenciatura pedagogia na instituição UEG – Unidade Campos Belos, passei a compor o grupo que desenvolve o projeto Alfabetização na Escola Municipal José Pereira Da Silva.

A professora regente supervisora da turma em que fui inserida, era uma profissional extremamente competente e mente aberta, estava sempre apta a ouvir sugestões, a professora estava também obtendo novas experiências pela segunda vez, pois fazia anos que não trabalhava nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em meio às mudanças no método de ensinar, a professora estava sendo sempre compreensiva e cuidadosa com os alunos, pois nem todos disponibilizava de recursos tecnológicos para estarem presentes em todas as aulas através de grupo de *WhatsApp* toda a semana, alguns nem apareciam no grupo.

Figura 1 – Bolsista em vídeo explicativo



Fonte: acervo próprio 2021


Figura 2 – Bolsistas na escola



Fonte: acervo próprio 2021.

A figura 1 mostra a bolsista Suele está fazendo um vídeo explicativo de um conteúdo trabalhado na semana. Depois de elaborado o vídeo foi socializado no grupo de *WhatsApp* para contribuir o entendimento dos alunos sobre o conteúdo. A figura 2 mostra as bolsistas Divinas, Suele, Hélen e Irany na escola em atividades presenciais que ocorreram na escola. O planejamento com a professora supervisora e reunião com a coordenação de área foram atividades que ocorreram na escola quando o número de casos de Covid-19 diminuía.

Na turma percebi algumas peculiaridades dos alunos que participavam. Alguns tinham muita dificuldade, outros eram bem desenvolvidos e tinham facilidade em desenvolver a leitura e realizar as atividades. E por conta da Pandemia, acompanhar a leitura à distância e com um déficit de participação dos alunos nas aulas *on-line* tornaram-se preocupantes diante da realidade vivida. Assim, fiz um planejamento de aula incluindo um projeto a pedido da professora supervisora do Pibid. Elaborei um Jogo Pedagógico de Matemática com foco na subtração e adição. Embora todos não participassem pelas limitações de acesso à internet. Percebi que os alunos tinham muita dificuldade. Alguns se sobressaíam muito bem, outros precisavam de muita ajuda.



Esse projeto foi bem elaborado com todos os quesitos de uma aula planejada, mas um pouco diferente, com adaptações porque foi através de chamada de vídeo. O objetivo de ter realizado esse jogo é chamar a atenção dos alunos e tirá-los daquela passividade que estavam vivendo só realizando atividades xerocopiadas em casa. Proporcionar uma aula mais prazerosa, lúdica e com muita aprendizagem. O referido jogo foi planejado para a disciplina de Matemática, para os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, a função do jogo é trabalhar o raciocínio lógico, memória e despertar interesse pelas operações de matemática (adição e subtração).

3. RELATO DE EXPERIÊNCIA HÉLEN BEATRIZ

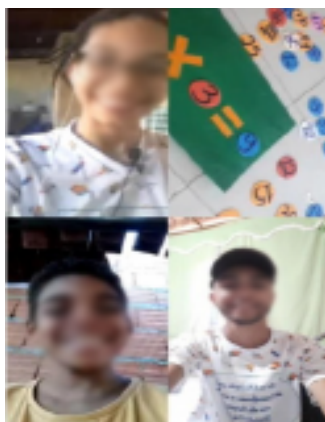
Este relato tem por finalidade evidenciar a experiência na Educação Básica durante o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid na Escola Municipal Professor José Pereira da Silva na cidade de Campos Belos. Inicialmente, através de reuniões e vídeos conferências, os pibidianos juntamente com a coordenadora de área e a supervisora do subprojeto, debatemos sobre as Políticas Nacionais de Alfabetização e Letramento, princípios de ensinar e aprender, sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, além de diversos cursos fornecidos, com a finalidade de compreender a BNCC e aspectos específicos sobre alfabetização.

Concluídos os primeiros estudos sobre a alfabetização, logo fomos organizados e divididos em duplas para atuarmos em sala com professor regente do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que atuaram como professores voluntários no Subprojeto sob a orientação e supervisão da professora supervisora. Assim realizamos as nossas primeiras observações, socialização, e o convívio com a realidade escolar de forma remota devido ao distanciamento social ocasionado pelo Covid-19.



Antes de ser inserida no grupo do *WhatsApp* da turma do 4º ano, conversei com a professora regente voluntária, Maria Antônia e debatemos sobre o funcionamento do grupo, a rotina, os alunos e responsáveis, as atividades e nos reunimos para fazer o planejamento. Decidimos e buscamos horários para que eu pudesse atuar no grupo e auxiliar os alunos no que fosse necessário. Eu atuava no grupo na terça feira das 13:00 às 17:30 ajudando em correções e explicações de atividades, e na quinta feira das 13:00 às 17:30 a professora me dava autonomia para a docência no grupo. É importante ressaltar primeiramente que a minha relação com a professora regente era excelente, e estávamos sempre em conversas por meio de ligações ou mensagens de textos sempre que precisava. Ela era sempre apta a novas ideias, sugestões de atividades, sugestões para o planejamento que era realizado quinzenalmente, e isso contribuiu para o meu aprendizado e me passou uma segurança e confiabilidade maior em mim mesma.

Figura 3 - Vídeo chamada com aluno



Fonte: acervo próprio 2021

Figura 4 - Lembrancinha na finalização do projeto




Fonte: acervo próprio 2021



Na foto 03 eu, bolsista Hélen, juntamente com o bolsista João Victor estamos a realizando uma chamada de vídeo para explicar as regras do jogo e brincar com aluno da turma com a finalidade de reforçar conteúdo que a professora estava trabalhando. Na foto 4 temos as lembrancinhas que foram entregue Do Projeto Sacola Literária com foco na leitura. Este projeto foi muito importante para fortalecer a interação entre a turma e os bolsistas do Pibid.

Com o ensino remoto imposto pelo cenário da Pandemia, diversos aspectos tiveram que ser ressignificados e alterados, como por exemplo a relação professor e aluno em sala de aula, ao diálogo frente a frente e o olhar crítico em relação a aprendizagem adquirida, pois a forma remota é totalmente diferente da presencial, por isso exige um maior esforço para que isso alcance a todos os alunos de forma igualitária. Desse modo, observei que grande parte dos alunos que tinham o acompanhamento dos seus responsáveis para ajudar nas atividades não apresentaram dificuldades nas disciplinas gerais, porém havia uma pequena quantia em torno de 5 ou 6 alunos que apresentavam dificuldades. Muitos não encontravam adversidades no que diz respeito a leitura, escrita, produção textual, e isso se deve devido ao empenho dos pais e a professora, que juntamente com os pibidianos organizaram semanalmente um rápido jogo de leituras, onde todo dia, eram sorteados os alunos para realizarem a gravação treinando a leitura e enviar no grupo do *WhatsApp*. Este jogo foi bem recebido e aprovado pelos alunos que praticaram a leitura com muito fervor, e pelos pais que relataram melhora nas crianças.

Já no que diz respeito a matemática, uma quantidade significativa dos alunos não conseguia compreender as atividades propostas, apresentando dificuldades em lidar com as quatro operações básicas, mas principalmente a multiplicação, de modo a adquirirem as habilidades apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tal como a de (EF04MA06) "Ler, interpretar e resolver problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação." Desse modo, após muitas análises e pesquisas, elaborei com o bolsista João



Victor um material pedagógico de matemática denominado de “Brincando com a Multiplicação.” Depois de aprovado pelas coordenadoras e pela professora regente, o projeto com o objetivo de: estimular o estudo e apreço da tabuada de multiplicação; fixar a tabuada, e; explorar a multiplicação de forma lúdica.

Devido a pandemia do Covid-19, o jogo teve que ser realizado de forma virtual, e após dividirmos a turma em grupos de alunos e comunicar aos pais sobre o objetivo do jogo, nós realizamos uma chamada de vídeo *on-line* via *WhatsApp*, para atendermos 1 aluno com durabilidade de 10 minutos cada.

A proposta deste jogo pedagógico estava associada com o conteúdo que os alunos estavam estudando de acordo com a matriz curricular, e estes jogos auxiliaram no processo de ensino-aprendizagem, além de que também irão aperfeiçoar suas habilidades de cognição, habilidades sociais e afetivas. Este material pedagógico foi bastante interessante e contribuiu muito para o desenvolvimento dos alunos, ou seja, quando notamos que um aluno ou vários apresentam alguma dificuldade, nós como aprendizes e futuros professores pensávamos em novas metodologias e formas mais adequadas para que os alunos conseguissem entender o conteúdo abordado.

Com a Pandemia, foi necessário uma ressignificação, um cuidado e compreensão ainda maior para que fosse possível concluir os bimestres e as aulas com bastante sucesso. Foi uma experiência muito significativa e desafiante para a formação docente participar desta turma magnífica e bastante acolhedora, pois foi possível assim adquirir muito conhecimento e ter o contato necessário com a realidade escolar remota, com as facilidades, dificuldades que a compõem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todos esses aspectos o Pibid tem se consolidado como um importante aliado para a formação inicial dos acadêmicos em licenciatura, de modo a permitir vivenciar todos os aspectos educacionais em meio a uma Pandemia que foi algo único e inesperado. Podemos concluir a metodologia o ensino remoto perde muito em relação ao presencial, no entanto foi o único meio das crianças e jovens não ficarem totalmente sem aula. Não podemos negar as lacunas existentes depois do distanciamento social, porque o trabalho pedagógico remoto, por mais esforço que o desempenhamos, não substitui a interação presencial.

Professores, alunos, escolas, sistemas de ensino precisam lidar com muitas dificuldades, como a escassez da tecnologia no ambiente escolar e a falta de qualificação dos docentes. A falta de equipamentos, como computador, *smartphones* ou *tablets*, e um amplo acesso à Internet para alguns alunos no período de ensino remoto demonstraram o quanto essa área precisa de melhor atenção.

Essa escassez de materiais pedagógico e tecnológicos, citada já é vivenciada diariamente na educação brasileira, mais só agora podemos sentir com mais força a carência de políticas públicas educacionais voltadas para a educação pública de qualidade social. Realidade de ensino remoto diversos foram relatados e analisados e devem ser alvo de reflexão para que a educação presencial seja fortalecida e apoiada. Que os alunos tenham condições iguais de estudos sem serem tão afetadas pela carência de tecnologias, internet, e falta de condições diversas. Que os professores em atuação e em formação tenham condições de planejar e desenvolver o trabalho de qualidade.

Com este artigo, buscamos evidenciar a experiência de duas bolsistas pibidianas em meio a um ensino remoto emergencial, bem



como os desafios e ressignificações de práticas docentes. A oportunidade de fazer parte deste programa institucional de bolsas de iniciação à docência foi bastante significativo e enriquecedor para a nossa formação docente, pois observamos e atuamos mesmo que de maneira *on-line*, e nos familiarizamos com a escola, as professoras alfabetizadoras, com os recursos utilizados, com a elaboração do planejamento. Apesar das limitações ocasionadas pelo vírus da Covid-19, pensar e ressignificar novas práticas de atividades para a formação e contribuição aos alunos de Ensino Fundamental em meio a uma modalidade remota, fez com que nós pudéssemos refletir sobre uma nova forma de pensar a prática docência.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018.
- COLELLO, Silvia M. Gasparian. **A alfabetização em tempos de pandemia**. Conventit Internacional 35, Cemoroc-Feusp, 2021.
- MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. **Educação em Tempos de Pandemia no Brasil: Saberes fazeres escolares em exposição nas redes**. Revista Docência e Cibercultura, v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020.
- SAMPAIO, Renata. **Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID**. Research, Society and Development, 20 de maio de 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4430/3755>. Acesso em: 03 de nov. de 2020.
- SOARES, Magda. **Letramento. Um tema em três gêneros**. 2.ed., 2. reimpr., Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.

A silhouette of a person sitting and reading a book, set against a vibrant sunset sky with purple and orange hues. The person is positioned on the left side of the frame, leaning against a tree trunk. The book is held open, and the person's head is tilted down, focused on the text.

6

*Luciana Nogueira da Silva
João Victor Moraes Barbosa
Leila Ferreira Tavares*

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO:

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA
O PIBID NO ENSINO REMOTO**

INTRODUÇÃO

O artigo em questão apresenta e discute a formação docente do pedagogo no âmbito do Pibid com foco na alfabetização dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista elencar atividades que permitiram entender a importância do programa para a alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a formação de professores de licenciatura, sempre visando o desenvolvimento do aluno na Educação Básica e a qualidade da formação profissional docente do bolsista no Pibid.

Para uma alfabetização considerada de boa qualidade, é necessária uma formação de professores com foco nas habilidades que serão necessárias para a atuação docente. Nesse sentido, o programa Pibid é uma oportunidade para o estudante universitário (licenciando) conhecer conceitos relacionados à alfabetização, entender a política nacional de alfabetização e observar situações de aprendizagem, dificuldades de alfabetização e metodologias direcionadas a alfabetizar os alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O Subprojeto Pedagogia, com foco em Alfabetização, na Unidade Universitária de Campos Belos, foi desenvolvido de acordo com as orientações do Projeto Institucional Pibid UEG, edital Capes n. 02/2020. Iniciado no mês de outubro do ano de 2021, o referido subprojeto foi desenvolvido de forma remota tanto no que diz respeito às orientações da Universidade Estadual do Goiás, por meio da Coordenação de área do Pibid, quanto às atividades de iniciação à docência desenvolvidas na escola parceira sob os direcionamentos da Professora Supervisora.

No município de Campos Belos, estado de Goiás, como medida preventiva a disseminação do Covid-19 e sob orientação do Conselho Estadual de Educação, o Conselho Municipal de Educação aprovou a Resolução nº 1 de 18 de março de 2020 e a Resolução

Nº 16, de 11 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Regime Especial de Aulas Não Presenciais.

A referida pesquisa tem uma abordagem qualitativa e se desenvolveu por meio de observações qualitativas, pois as anotações e reflexões priorizaram os dados qualitativos em detrimento dos dados quantitativos.


Observações qualitativas são aquelas em que o pesquisador faz anotações de campo sobre o comportamento e as atividades dos indivíduos no local de pesquisa. Nessas anotações de campo, o pesquisador registra, de uma maneira não estruturada (usando algumas questões anteriores que o investigador quer saber); as atividades no local da pesquisa (Creswell, 2010, p. 214).

A atividade do estudante bolsista na escola é desenvolvida por meio de observações e participações que posteriormente compuseram os registros realizados pelos bolsistas para análise e reflexões sobre o contexto escolar e a prática docente. Nessas condições, esta pesquisa se desenvolveu a partir da observação participante.

As primeiras atividades foram relacionadas ao estudo da Base Nacional Comum Curricular- BNCC, da Política Nacional de Alfabetização e dos documentos normativos e orientadores da escola parceira. Nesse momento foram realizadas várias reuniões de estudos e participação em eventos relacionados ao Pibid e à docência nas turmas de alfabetização.

1. O ATO PEDAGÓGICO DE ALFABETIZAR

Para iniciar em um caminho que leve ao assunto, faz-se necessário partir da ideia da alfabetização como um processo bastante importante para a construção do ser humano civilizado, um ser humano com direitos civis, que se move e se desenvolve



enquanto cidadão, ou seja, observar a alfabetização nos Anos Iniciais e suas contribuições para o desenvolvimento escolar de um indivíduo. Nesse sentido, conceituando o ato de alfabetizar, Dias (2015, p. 14) salienta que:

Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, ou seja, é o processo que garante autonomia ao indivíduo no desenvolvimento da intelectualidade e da vida pessoal e profissional, torna o indivíduo independente e capaz de construir sua própria história através da leitura e da escrita.

Deste modo, a alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental torna-se extremamente importante para a vida do aluno e para a construção de um indivíduo na perspectiva cidadã. Isso porque, tendo em vista a sociedade letrada na qual estamos inseridos, para que uma pessoa possa ter condições de competir com as exigências do mercado de trabalho, há necessidade de que a pessoa seja alfabetizada, ou seja, saber ler e escrever.

Uma pessoa não alfabetizada, ou que não possua as habilidades de leitura e escrita pode conseguir se desenvolver em alguns aspectos e desempenhar trabalhos braçais, mas terá muitas dificuldades de se desenvolver em vários aspectos da vida. "Ler e escrever significa dominar instrumentos que permitem compreender a sociedade, sua dinâmica e relações contraditórias, históricas e a totalidade dos fenômenos" (Marsiglia, 2011, p. 113). Tirar uma carteira de motorista, entre outras exigências da vida moderna, por exemplo, exige domínio da leitura e escrita.

A escola é um lugar privilegiado de experiências relacionadas à leitura e à escrita. A comunicação e a própria natureza do ambiente escolar necessitam de um indivíduo alfabetizado para vivenciar as diversas situações pedagógicas. Segundo Dangió e Martins "[...] a escrita apresenta-se como um importante veículo de comunicação e de disseminação de ideias e pensamentos." (2018, p. 31). Sendo assim, é nos Anos Iniciais que os educadores têm o papel, por meio



das suas ações educativas, conhecimento e metodologias, de desenvolver nas crianças as habilidades de saber ler e escrever, ou seja, alfabetizá-las de modo sistemático e gradual. A alfabetização deve ser de modo sistemático, pois cada criança tem o seu tempo de aprendizagem, isso significa que o professor deve desenvolver meios diversos durante todo o período destinado à alfabetização, de modo que a criança possa apresentar as habilidades de leitura e escrita.

O Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, institui a Política Nacional de Alfabetização e, em seu Art. 2º, parágrafo I, conceitua alfabetização como “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão”. Observe que este texto da política dá ênfase no ensino mais que na aprendizagem porque esta só se faz por meio de um ensino sistemático direcionado ao desenvolvimento de tais habilidades.

O processo de alfabetização não se desenvolve de um dia para o outro, mas de modo progressivo através de um trabalho didático pedagógico e profissional diário, ou seja, se inicia no primeiro dia de ingresso na creche até ao quinto ano do Ensino Fundamental e seguirá evoluindo juntamente com o desenvolvimento desta criança, até chegar à juventude no Ensino Médio. Toda a sua vida acadêmica depende do processo de alfabetização que se desenvolve nos Anos Iniciais.

O processo de alfabetização se desenvolve com muitas especificidades na escola e enfrenta a dificuldade de abranger todas as crianças. O desafio de alfabetizar todas as crianças até os três anos passa por várias dificuldades, entre elas as condições no que se refere a materiais de alfabetização da escola, capital linguístico, a formação de professor

[O] processo formal intencional de aquisição do capital cultural e linguístico que é atribuído especificamente à escola, que é, por isso, um mercado linguístico com

características particulares: instância social a serviço do mercado cultural linguístico dominante, ela usa e quer ver usada linguagem “legítima”, única aqui confere *aceitabilidade*; ao mesmo tempo, é a ela que é delegada a função de ensinar essa linguagem “legítima”. (Soares, 2008, p. 62)

É a escola responsável pela alfabetização, e, por isso, o compromisso com a formação desse professor alfabetizador é fundamental. As universidades, faculdades e programas de iniciação à docência não podem se esquivar dessa responsabilidade e precisam, para além da formação docente, preocupar-se sistematicamente com a formação do pedagogo alfabetizador.

2. A NÃO ALFABETIZAÇÃO

Não ser alfabetizado não deve ser algo que condena a possibilidade de um futuro próspero e desenvolvido, e muito menos que impede de que o ser humano consiga realizar aquilo que almeja, isso é fato. Ser analfabeto não é ser um doente, um indivíduo desprovido de humanidade, mas a necessidade de ressaltar isso, está ancorada em duas situações: a convivência com pessoas não alfabetizadas e a exclusão sofridas por essas pessoas que hoje adultas não alfabetizadas sentem na pele o viver, conviver e se relacionar em uma sociedade cujo principal meio de comunicação se dá por meio da linguagem escrita.

Não ser alfabetizado traz muitas consequências para as atuais e futuras gerações que desejam ter uma vida estabilizada e com conhecimentos amplos, pois as oportunidades se tornam bem menores para estas pessoas. Isso porque, na sociedade atual, a luta por emprego vem aumentando a sua concorrência, e, se as pessoas que são alfabetizadas e já possuem diversas formações ainda estão sem emprego, a situação piora para pessoas não alfabetizadas. A geração




de nossos pais e avós ainda conseguia lidar com o analfabetismo, tendo em vista que existia uma grande parcela da sociedade que não entrava na escola, mas ia se virando com trabalhos braçais na zona rural ou urbana, ainda que mal remunerado e em péssimas condições, de algum modo colocava o alimento da mesa. Ao passo que a sociedade se desenvolve e mais pessoas vão à escola, as tecnologias invadem o mercado de trabalho desde a cidade até o campo e pessoas que não sabem ler nem escrever ficam cada vez mais excluídas do mercado de trabalho.

A não alfabetização se apresenta como um fator excludente que expulsa o indivíduo da escola, que enquanto lugar de leitura para que o aluno consiga aprender disciplinas diversas como história, Geografia e matemática necessita de ler, entender e escrever. Nessas condições, o aluno que não se alfabetiza, perde a oportunidade de se desenvolver no Ensino Fundamental.

A Educação Básica como está organizada, e, de acordo com as políticas curriculares direcionadas à alfabetização tais como a Base Nacional Comum Curricular e a Política Nacional de Alfabetização, orientam que o aluno deve ser alfabetizado até os três primeiros anos do Ensino Fundamental, no entanto, o que acontece é que período se finda com muitas crianças ainda em situação de não consolidação da alfabetização e a escola fracassa, assim, com o seu papel.

Segundo Magda Soares, o papel da escola a ser desenvolvido deve ser transformador.

Uma escola transformadora é, pois, bem uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais antigas condições de participação cultural e política e de reivindicação social. (Soares, 2008, p. 71)

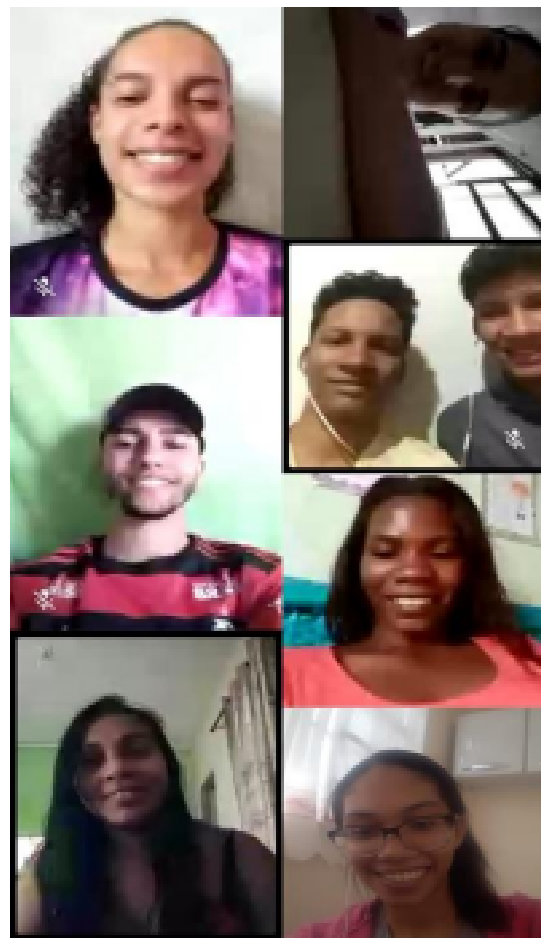


O papel que cabe à escola no processo de alfabetização é desenvolvido por meio do trabalho do professor que, por sua vez, deve ter uma formação consistente e consciente do papel da linguagem no contexto cultural como produto e como instrumento dessa cultura. “O papel atribuído à linguagem numa e noutra ideologia explica-se por sua fundamental importância num contexto cultural: a linguagem é, ao mesmo tempo, principal *produto* da cultura, e é o principal *instrumento* para a sua transmissão. (Soares, 2008, p. 16) (grifo da autora). Nessas condições, a formação profissional deve levar em consideração as especificidades da alfabetização desde suas características enquanto processo quanto a sua relevância enquanto linguagem na sociedade. A formação deve ter como foco a atuação de um educador qualificado que entenda o verdadeiro sentido da alfabetização. Sendo assim, durante a graduação, um estudante universitário de licenciatura em pedagogia pode e deve adquirir diversos conhecimentos através de programas institucionais de iniciação à docência como é o caso do Pibid.

3. SUBPROJETO DE PIBID PEDAGOGIA – UNU CAMPOS BELOS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO


As ações iniciais do Subprojeto de Pedagogia – UnU, Campos Belos, foram centradas nos estudos de documentos curriculares na qual a escola parceira embasa suas atividades pedagógicas. Nessas condições, o estudo da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, aconteceu em três situações: planejamento das aulas de docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvimento da prática pedagógica semanalmente e elaboração e uso dos materiais didáticos pedagógicos.

Figura 1 - Reunião de planejamento com a professora supervisora



Fonte: Acervo próprio.

A professora supervisora atua como mediadora entre a escola e os bolsistas de iniciação à docência. O trabalho com os bolsistas foi bem próximo e direcionado. A referida professora criou um grupo para trocar experiências das práticas pedagógicas diariamente. Realizava reuniões de planejamento quinzenais e envolvia os pibidianos na regência de turma e acompanhava o desenvolvimento de perto.



Atuou como mediadora entre as atividades realizadas com as turmas e a escola parceira e a coordenação de área. Todas as questões envolvendo a atuação dos bolsistas eram apresentadas à coordenação de área pela professora supervisora, que planejava junto, orientava o planejamento, as escolhas metodológicas e a interação entre os pibidianos e a escola, pais e alunos.

Os bolsistas participaram do planejamento de aulas para o desenvolvimento nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Em seguida, sob a orientação da professora supervisora e das professoras (voluntárias do Pibid) regentes de sala na escola parceira, os bolsistas de iniciação à docência, ministram aulas de forma remota embasadas na BNCC. Neste período também confeccionaram materiais didáticos-pedagógicos, tais como jogos de Dominó, com foco na alfabetização e multiplicação. A confecção e uso desses materiais juntamente com os alunos da Educação Básica levaram em consideração as habilidades na Base Nacional Comum Curricular em cada ano escolar.

Com o Regime Especial de Aulas Não Presenciais regulamentado e orientado pelo Conselho Municipal de Educação que aprovou a Resolução nº 1 de 18 de março de 2020 e a Resolução Nº 16, de 11 de dezembro de 2020, os alunos de iniciação à docência aprenderam e ensinaram de forma remota. Um desafio grande, porque muitos professores nas escolas tiveram que reaprender a ministrar aulas, e, os pibidianos tiveram que se adaptar a essas condições, tiveram que aprender a ser docente por meio de um formato totalmente novo e cheio de desafios que surgiram todos os dias.

Outra etapa importante do primeiro momento de desenvolvimento do Subprojeto de Pedagogia – UnU Campos Belos consistiu em uma participação maior dos pibidianos nas atividades docência. Assim, estes, sob a orientação da coordenação de área e sob a coordenação da professora supervisora, começaram a participar de projetos de ensino e a realizar atividades pedagógicas. Entre as

atividades realizadas pelos alunos, vale destacar a explicação dos conteúdos específicos de disciplinas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tais como Educação Física, Geografia, Matemática, etc.

No mês de janeiro do ano de 2020, o índice de contaminação do covid-19 estava baixo e a Secretaria Municipal de Educação orientou que o planejamento das escolas acontecesse de forma presencial, de modo que o subprojeto também participou presencialmente do planejamento da escola. Experiência riquíssima em que os alunos bolsistas realizaram várias atividades, além de permitir um contato maior com a escola, os professores, a gestão e o trabalho pedagógico desenvolvido. Os alunos do subprojeto prepararam vídeos de boas-vindas para os alunos e pais das turmas da escola. Apresentaram a escola, o espaço físico e virtual e as salas de aula e, assim, desejaram boas-vindas para o ano letivo de 2021. Iniciando as aulas, os alunos do Subprojeto começaram a acompanhar as turmas e atuar na regência de sala duas vezes por semana quando não havia reunião com a coordenação de área.

No período de março a junho do ano de 2021, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura avaliou o cenário da pandemia e ensaiou o retorno das aulas presenciais e o ensino de forma híbrida. No entanto, a Secretaria Municipal de Saúde, interveio proibindo o retorno. Esse ensaio gerou desconforto no ensino e nas atividades de iniciação à docência. Pois, diante da expectativa da volta, começamos a redirecionar as atividades no âmbito do Pibid. Tal redirecionamento gerou apenas tumultos, já que o retorno não aconteceu. Tal relato mostra um pouco das dificuldades enfrentadas tanto nos aspectos pedagógicos quanto nos administrativos.

4. O PIBID E A ALFABETIZAÇÃO

A realização do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, teve seu início em outubro do ano de 2020, e, com isso, a finalidade, as possibilidades e limitações da implementação do programa na escola foram bastante discutidas no contexto do Subprojeto. Logo de início foram elaborados e desenvolvidos projetos com a finalidade de desenvolver a leitura dos alunos nos Anos Iniciais. A docência no contexto do Pibid foi desenvolvida por meio de vários projetos pedagógicos, metodologias de correções das atividades, brincadeiras, dentre tantas outras ações que foram possíveis realizar durante o período da Pandemia.

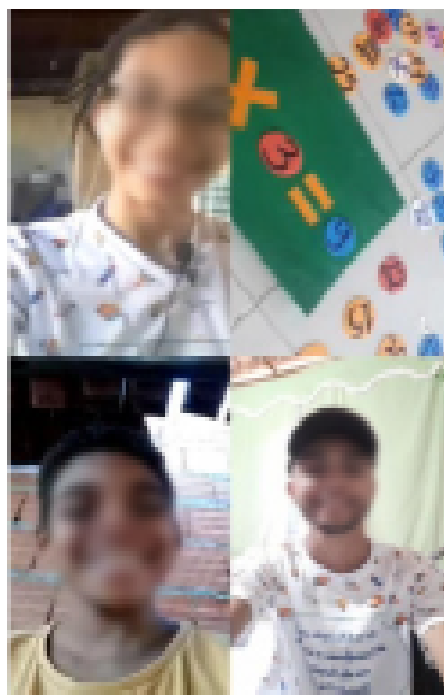
O desenvolvimento de atividades pedagógicas para alunos em processo de alfabetização à distância, mediados por uma tela de celular, ou seja, por meio do ensino remoto, enfrentou vários obstáculos. O distanciamento social, para proteger a vida, enfraqueceu as relações e dificultou o trabalho docente, foi um grande desafio para a alfabetização e ainda dará frutos negativos. Problemas como a falta de internet, a ausência de participação dos pais, a pouca devolutiva de atividades, entre outros, deixarão marcas profundas na vida escolar dos alunos.

As atividades desenvolvidas pelo Pibid tinham como objetivo a inclusão de todos os alunos de uma determinada turma, assim, como forma mais democrática e menos excludente, utilizamos o *WhatsApp* para a realização das reuniões, brincadeiras com alunos etc. Vídeos chamadas, mensagens escritas e gravadas pelos alunos bolsistas, videoaulas, vídeos de leitura, entre outros, foram atividades desenvolvidas por meio do *WhatsApp*. Nas atividades de regência, os alunos bolsistas entram nos grupos de *WhatsApp*, em média dois dias por semana, dão as boas-vindas, apresentam os conteúdos, explicam as atividades e interagem com os alunos e com os pais sob a coordenação da professora supervisora. Entre as atividades desen-

volvidas, vale destacar as leituras literárias realizadas com os alunos das turmas, gincanas de tabuada e atividades lúdicas envolvendo educação física e artes.

Entre as atividades relacionadas ao fortalecimento da alfabetização, foi realizado um ciclo de leitura literária onde todos os alunos do grupo do subprojeto de Campos Belos prepararam uma leitura literária e socializaram com os alunos da escola. Leituras com temáticas diversas, tais como temas indígenas e afro-brasileiros, natalinos, etc.

Figura 2 - Aula mediada por vídeo chamada



Fonte: Acervo próprio.

Durante a formação acadêmica, como estudantes de pedagogia, nos deparamos com muitos discursos sobre a alfabetização e sua importância. Alguns cursos, que compõem as Horas Atividades necessárias para a integralização, têm como tema a alfabetização, mas é possível perceber como cursos e as aulas das disciplinas são insuficientes tendo em vista a complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem no contexto da alfabetização.

É importante conhecer e discutir as pesquisas desenvolvidas na área, conhecer autores que pesquisam e desenvolvem teorias, entender as políticas de alfabetização desenvolvido no país bem como as políticas curriculares, as tendências pedagógicas, as abordagens metodológicas, diagnósticos resultantes de avaliações externas, entre outros elementos que compõem processo de alfabetização no país. Além disso, não menos importante, é fundamental que o licenciando desenvolva uma prática em um contexto real de atuação. O estágio supervisionado é um espaço para o desenvolvimento desta prática, mas o Pibid proporciona um período maior e mais completo, em que os bolsistas encontram alunos em processo de alfabetização, materiais e práticas adotadas pelos professores alfabetizadores. Nesta perspectiva, o Pibid é um espaço privilegiado de formação do pedagogo alfabetizador e pode influenciar positivamente no desenvolvimento da docência.

A aluna bolsista Viviane Delfina Santana, que também foi estudante do curso de pedagogia, contribui para este entendimento em seu artigo, quando enfatiza que:

O programa proporciona ao aluno uma nova visão do que realmente vem a seja experiência de trabalhar em uma escola, auxiliando os professores e desenvolvendo projetos que possuem um papel enriquecedor tanto para os alunos quanto para os próprios acadêmicos futuros professores. (Santana, 2019, p. 01)

A ideia desta estudante, que no contexto do Pibid também se tornou autora, reforça que o Pibid pode oferecer condições que contribui com o aumento de produção de projetos nas escolas, o conhecimento de novas concepções para os futuros professores e principalmente noções para os pibidianos de como funciona o corpo docente de um ambiente escolar.

Figura 3 - Aluno com jogo de alfabetização



Fonte: elaboração própria.

A formação docente sem foco no alfabetizar, sem ter conhecimento de como funciona o planejamento, de como lida com o currículo escolar, sem entendimento sobre a função do coordenador, sem saber o que é um Projeto Político Pedagógico, entre tantas outras situações e elementos que fazem parte do âmbito escolar, não podem contribuir para que o Pedagogo se forme com um perfil de alfabetizador. Nesta perspectiva, como salienta Santana “um dos objetivos principais do PIBID é incentivar a formação inicial e continuada daqueles que estão estudando para posteriormente tornarem-se



professores da Educação Básica no país." (Santana, 2019. p. 02). A formação no contexto do Pibid pode também ser uma formação do professor alfabetizador, de modo que, este formado, possa contribuir para o desenvolvimento de uma política de alfabetização de qualidade, inclusivo, democrático para as crianças brasileiras, de forma que nenhuma fique excluída deste processo.

Tendo em vista o desenvolvimento das atividades, bem como o cumprimento do plano de atividade proposto e as atividades previstas, foram desenvolvidas também as seguintes atividades:

- Publicação e participação em eventos acadêmicos e científicos de modo a socializar a experiência formativa no âmbito do Pibid; por meio de resumo expandido, relato de experiência, artigos, entre outros.
- Oficina sobre avaliação da leitura e escrita no processo de avaliação: instrumentos, dinâmicas, parâmetros e critérios das avaliações externas que avaliam os níveis de alfabetização em âmbito nacional e local.
- Oficina de produção textual "Os gêneros textuais" na escola.

Elaboração e desenvolvimento de uma sequência didática a partir de uma obra literária, cujas metodologias contemplem as práticas de linguagem: Análise linguística/semiótica (Alfabetização); Leitura; Oralidade; Escrita, e; Produção textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da abordagem feita pelo artigo, consideramos que o programa institucional de bolsa de Iniciação à docência (PIBID) foi de extrema relevância para o aprendizado e a construção de

experiência na atuação escolar. Foi possível obter várias percepções com relação às diversas formas de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A situação posta pela Pandemia e, conseqüentemente, pelo distanciamento social, a experiência de trabalhar a alfabetização através de aparelhos eletrônicos, proporcionou uma noção de como poderia funcionar a educação midiática no contexto da alfabetização. O Pibid pode proporcionar ainda experiências de aprendizagem mais significativas se tiver como foco a alfabetização, suas especificidades, limitações e possibilidades na vida acadêmica do aluno.

Ler, discutir, pesquisar e escrever sobre a alfabetização foi uma experiência real proporcionada pelo Subprojeto de pedagogia com foco na alfabetização. Os desafios são grandes e as limitações ainda são muitas, mas é possível vislumbrar um processo formativo que compreenda e atue na formação do professor alfabetizador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Decreto-lei nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 17 de fevereiro de 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; Trad. MAGDA LOPES. 3 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: Contribuições didáticas. Campinas - São Paulo: Autores Asso ciados, 2018.

DIAS, Cristiane Reis. **Alfabetização nas séries iniciais:** um estudo sobre os métodos de ensino. IGARAPÉ-AÇU, PA, 2015.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica na Perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** Campinas, SP: Autores Associados 2011.

SANTANA, Viviane Delfina. PIBID: **Relato de experiências como bolsista da Escola Municipal Professora Niedja de Souza Machado.** Anais VI Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2019.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 17 ed. São Paulo, Ática, 2008.

A silhouette of a person sitting and reading a book, set against a background of a sunset or sunrise sky with soft, colorful clouds. The person is on the left side of the frame, and the book is held open in front of them. The overall mood is peaceful and focused.

7

Sônia Bessa

Aline Lopes dos Santos Leão

Giovana Alves Rodrigues

Henrique Santos Andrade

Isllana Santos Lisboa

Jessica Carvalho

Leidiane Oliveira Silva

Mariana Dias da Costa

Tailine Correa de Sousa

PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS:


UM ESTUDO DE CASO NO CONTEXTO DA PANDEMIA

INTRODUÇÃO

Os anos de 2020 a 2022, impôs uma realidade ainda não vivida pela maioria dos habitantes do planeta, a pandemia da covid-19, doença transmitida por um vírus, inicialmente detectada na China, que se espalhou rapidamente para todos os países. A necessidade do distanciamento social para conter o avanço do contágio foi uma das estratégias utilizadas em todos os países, com consequências e efeitos negativos que pode ainda reverberar em anos subsequentes (Modesto; Souza; Rodrigues 2020). Tornou-se um problema de saúde pública global que imprimiu uma nova dinâmica à economia capitalista com impactos acentuados na saúde pública de todos os países nas economias e nos mercados de trabalho. No bojo do isolamento social destaca-se o aumento acelerado do desemprego (Costa, 2020). No Brasil, especialmente muitas mulheres perderam o emprego e foram vítimas da violência doméstica (Marques *et al.*, 2020). Quando as mulheres não foram demitidas tiveram seus salários reduzidos ou precisaram sair do emprego para cuidar dos filhos ou de parentes com comorbidades. Sobrecarregadas com o trabalho doméstico e o cuidado dos filhos, acentuou-se a premissa que naturaliza o cuidado do outro como função social das mulheres (Malta *et al.*, 2021). Constatou-se acentuado aumento das desigualdades sociais, (Costa, 2020; Magalhães, 2021) preconceito e racismo, (Conceição, 2021) e milhões de crianças ficaram sem acesso à educação formal.

Nesse contexto essa investigação tem como objetivo analisar os sentimentos, percepções e ações pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia da covid-19.

Com a preocupação com seus sistemas de saúde, os países recorreram a medidas de isolamento e distanciamento social como quarentenas e *lockdowns* a fim de reduzir os níveis progressivos de contágio da covid-19. Imediatamente os sistemas de educação de todo o mundo sentiram os efeitos devastadores dessas ações,



em relatório do banco mundial 1,4 bilhão de estudantes ficaram fora das escolas. Professores dos quatro cantos do planeta se mobilizaram para promover acesso aos estudantes com diferentes formas e modalidade de ensino. Barbosa (2021) destaca que em todo o mundo mais de três quartos das soluções nacionais de ensino remoto disponíveis durante o ponto mais crítico da pandemia de covid-19 dependiam exclusivamente das plataformas *on-line*.

A fim de diminuir o impacto da pandemia, muitos países recorreram à educação a distância (EAD), gravações de videoaulas, programas educativos transmitidos veiculados em rádio ou TV, e outros (UNESCO, 2021). No Brasil o uso de materiais digitais via redes sociais virou uma das principais estratégias pedagógicas para um grande número de professores, especialmente aqueles das escolas públicas.

O celular foi a ferramenta educacional mais utilizada segundo pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação (2021), em especial nas faixas mais vulneráveis. Com as aulas domiciliares, o recurso mais utilizado pelos educadores foi o uso das tecnologias, contudo, sem acesso a rede para acompanhar as aulas, muitos estudantes foram amplamente prejudicados. A maioria dos professores se valeu de aplicativos de mensagens como o *WhatsApp*⁵ para se comunicar com os estudantes e suas famílias, em muitos municípios brasileiros esse foi um único dispositivo utilizado, para envio de vídeo aulas, orientações ou qualquer tipo de comunicação entre alunos, pais e professores. (Barbosa, 2021). Mesmo ampliando a disparidade social, foram essas ferramentas digitais que impediram o fechamento das escolas, viabilizou a comunicação e o acesso aos componentes curriculares.

5 Como o *WhatsApp* é beneficiado por políticas de zero rating, muitas vezes estudantes pobres, cujo acesso à Internet é somente pelo celular dos pais, conseguem continuar se comunicando por ali, mesmo quando a franquia de dados do plano contratado se esgota.



Certamente que a incorporação das tecnologias no seio das famílias e nas instituições educacionais além de chamar a atenção para as discrepâncias socioeconômicas que se acentuaram na pandemia, representou desafios e demandou a reavaliação dos currículos e metodologias de ensino aprendizagem pelos professores e outros agentes educativos. A adoção de plataformas digitais com objetivos educacionais requer critérios didáticos adequados aos diferentes locais: sua história, cultura, diversidade e realidade socioeconômica (Evangelista, 2021).

Como ressalta Moran (2015) ensinar com novas mídias seria uma revolução se mudássemos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantém distantes professores e alunos. A conectividade vai além do acesso a internet, requer habilidades digitais de professores e alunos, recursos educacionais e outros elementos pedagógicos que ajudam a capacitar docentes e discentes (Mendes, 2021).

Todos esses fatores elevaram o mal estar entre os professores de todos os níveis, foi jogado sobre eles grande parte do ônus causado pelo fechamento das escolas. Estes até se dispuseram a realizar o trabalho dentro de suas limitações e anseios, mas com o custo de sua saúde física e emocional. Segundo levantamento realizado pelo Instituto Península (2020) em pesquisa com mais de 14 mil professores de todo o Brasil, constatou que 83% deles, não se consideravam preparados para o ensino remoto, 67% ficaram apreensivos e 38% se sentiram cansados; além disso, menos de 10% dos professores ficaram satisfeitos e o resultado foi esgotamento mental e a síndrome de Burnout (Modesto; Souza; Rodrigues, 2020).

Mediante o agravamento dos problemas educacionais brasileiros, as desigualdades, a falta de financiamento que datam de bem antes da pandemia, o país deveria promover investimentos em educação e desenvolver políticas públicas que considerem as condições sociais e econômicas dos estudantes e professores brasileiros,

as desigualdades relacionadas à educação, idade, gênero, renda, habilidades, localização geográfica e deficiências. O cenário da Pandemia desnudou e potencializou as desigualdades sociais e econômicas de um país rico com cidadãos pobres, de professores comprometidos, mas com o trabalho precarizado.

1. METODOLOGIA


Essa é uma pesquisa de natureza exploratória com abordagem qualitativa com cinco professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que estão passando pela experiência da pandemia da covid-19. Segundo Richardson (2017) esse tipo de delineamento é relevante em investigações permeadas por elementos psicológicos. O campo de pesquisa foi uma escola municipal de cidade goiana que recebe estudantes do subprojeto de Pedagogia do Programa Institucional Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID.

Foram entrevistadas cinco professoras com idade entre 30 e 54 anos, das turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental e oito bolsistas do PIBID foram os entrevistadores.

Quadro 1 - Caracterização das professoras que participaram da entrevista

Participante	Idade	Gênero	Formação	Tempo de atuação	Turma que deu aula durante a pandemia
1	54	F	Letras e Pedagogia	15 anos	2º ano
2	52	F	Letras e Pedagogia	23 anos	5º ano
3	40	F	Pedagogia e Direito	21 anos	3º ano
4	30	F	Pedagogia	4 anos	1º ano
5	32	F	Pedagogia	10 anos	4º ano

Fonte: dados organizados pelos autores.




Como instrumento de coleta de dados foi realizada entrevista semiestruturada, individual via *google meet* previamente agendada, em que participaram as professoras regentes e os bolsistas. A entrevista possibilitou a obtenção de informações essenciais para a reflexão crítica, e buscou captar em cada resposta o interdito no discurso, nas entrelinhas.

Foi solicitado às professoras que constassem um pouco sobre a sua trajetória profissional e formação pedagógica: suas principais dificuldades, superações e aprendizagens durante o momento vivido da pandemia da covid-19, como foi a interrupção das aulas presenciais, o uso das ferramentas remotas e o impacto em sua vida pessoal e profissional e como tem lidado com essa situação singular na “nova” prática pedagógica.

Foi feito um agendamento prévio na escola, com dia e horário marcado e os estudantes do PIBID em dupla realizaram a entrevista pelo *google meet* durante o mês de outubro de 2020, de forma individual com cada professora com duração de aproximadamente 50 minutos. Foi solicitada a autorização das professoras para que a entrevista fosse gravada somente com a finalidade de transcrição a ser realizada pelos (as) bolsistas.

As entrevistas foram analisadas com o uso do *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ) em três etapas: análises lexicográficas clássicas, a fim de verificar a quantidade de evocações, formas e segmentos de texto (ST) – recortes de frases com aproximadamente três linhas. Foi realizada uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que permitiu visualizar um dendrograma com as categorias oriundas das entrevistas, um teste *qui quadrado* (χ^2) permitiu verificar a associação entre a palavra mencionada e a categoria, de tal forma que quanto maior o χ^2 , mas associada estava a palavra com a categoria. Todas as palavras com $\chi^2 < 3,89$ foram desconsideradas. O índice de significância $p < 0,05$ foi adotado nessa investigação.



A partir do conteúdo distribuído em cada uma das categorias geradas pelo IRAMUTEQ, foi feita a análise de conteúdo, utilizando elementos da metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2009). Foi feita também a extração de uma nuvem de palavras, com o objetivo de agrupar as palavras e organizar graficamente em função da relevância, sendo as maiores visualmente as que possuem maior frequência consideradas dentre aquelas que tinha frequência mínima de 7.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A nuvem de palavras extraídas das entrevistas permite visualizar as palavras mais frequentes mencionadas pelas professoras. Trata-se de uma análise de simples interpretação, e apresenta os conteúdos mais presentes no relato das entrevistadas. Algumas palavras se sobressaíram como "dificuldade" (f=27), "escola" (f=24), "professor" (f=26), "difícil" (f=26), "criança" (f=20), "filho" (f=19), "complicado" (f=13), "casa" (f=15), "aprender" (f=15), "pandemia" (f=12), "diferente" (f=10), "conhecimento" (f=7) e outras, como pode ser visualizado na figura 1.

As palavras com maior visibilidade se relacionam entre si e denotam um grau alto de apreensão relacionada à escola, casa, família, crianças, novas formas de aprendizagem etc. O contexto percebido pelas professoras nesse período foi de muita angústia e ansiedade, as palavras "dificuldade" e "difícil" foram mencionadas mais de 50 vezes e não deixa dúvida que a maior dificuldade enfrentada está relacionada à escola, e como as crianças iriam aprender nesse novo contexto de pandemia. Em menor escala surge a preocupação com a vida, família, capacitação profissional e vida pessoal. Essa preocupação com a prática pedagógica se manifesta em palavras como "conhecimento", "prática", "sala de aula", "participação", "experiência", "superação", "planejamento", "alfabetização", "disciplina", "tecnologia", etc.

Figura 2 – Análise de similitude



Fonte: dados organizados pelos autores.

A presença de três ramificações reflete a atuação das professoras, a primeira une três palavras, difícil/aluno/professor e está representada por palavras como: "complicado", "filho", "mãe", "planejamento", "WhatsApp". Essa nova realidade difícil impactou a vida familiar e profissional, exigiu lidar com situações inusitadas e promover uma "nova" prática pedagógica.

A segunda ramificação inclui palavras como: "dificuldade", "aprender", "demanda", "desafio", "experiência", e reflete o desafio de aprender a dar aula *online*, dominar novas aprendizagens e tecnologias, certamente que essa mudança repentina foi um desafio que às vezes parecia impossível às professoras, e estas foram impactadas emocionalmente. Como destaca Ferronato e Santos (2021) o professor foi um dos profissionais mais afetados pela pandemia, mediante a necessidade urgente de se reinventar, além do desafio de manter o vínculo com os alunos à distância e garantir um mínimo de aprendizagem.



A terceira ramificação de palavras está representada pela palavra “criança” e relaciona palavras como “escola”, “realidade”, “atividade”, “pandemia”. Esse conjunto de palavras permite inferir que o estado emocional e psicológico das professoras estava abalado. Em alguns momentos parece que se referiam a si mesmas e em outros momentos às crianças sob seus cuidados. Certamente que os efeitos e as implicações provenientes do ensino remoto sem a necessária formação e com o compromisso de manter um mínimo de vínculo com os estudantes resultou no adoecimento dos professores em todas as etapas de ensino (Souza *et al.*, 2021). Sem experiência e sob pressão psicológica as professoras tiveram que abruptamente transformar o ensino presencial em remoto, manter a serenidade e ainda atender as relações familiares, pessoais e profissionais.

Os professores já vêm a alguns anos apresentando doenças psíquicas resultantes da desvalorização social da profissão (Costa, 2014), baixos salários (Simplício; Andrade, 2011), indisciplina (Souza ; Costa, 2014) e outros fatores. Soma-se nos últimos dois anos o evento da pandemia da covid-19 ampliando os fatores causadores de estresse, angústia, medo, depressão, etc. Estudo realizado por Souza et al, (2021) com 753 professores de todo o Brasil, constatou que 92% dos professores investigados tiveram maiores escores de adoecimento mental relacionados a estresse, ansiedade e depressão durante a pandemia.

A apresentação das palavras, verificadas pela análise de similitude e a nuvem de palavras seguiu-se uma Classificação Hierárquica Descendente-CHD, não mais com palavras, mais com os segmentos de texto como objetos de análise.

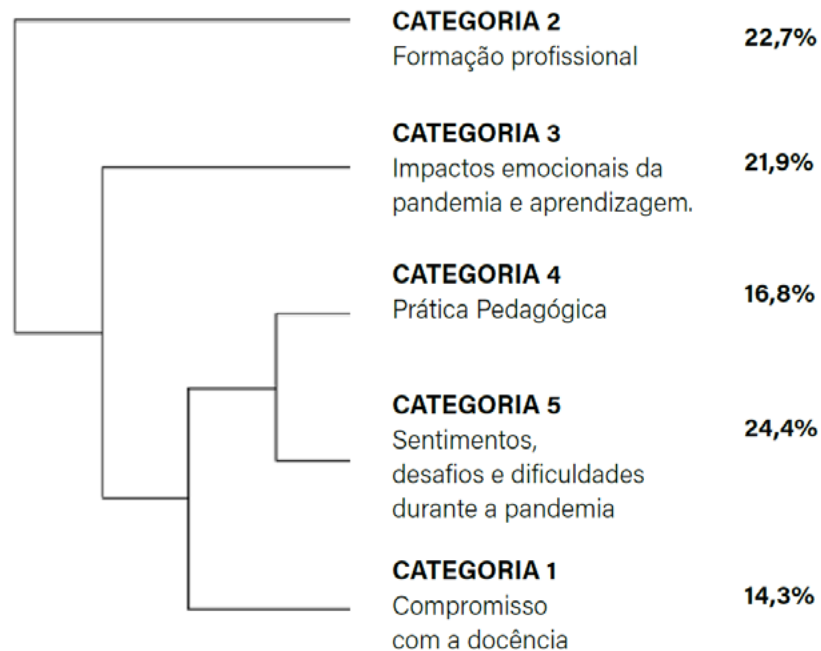
O corpus geral da investigação foi constituído por cinco textos, separados em 119 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de (69,5%) dos 119 segmentos. Emergiram 5.963 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos) sendo 1.195 palavras distintas e 641 com uma única ocorrência. O conteúdo analisado foi categorizado

em cinco categorias. Segundo Nascimento e Menandro (2006) a categoria pode ser definida como um agrupamento constituído por vários segmentos de textos.

Categoria 1 – “Compromisso com a docência” foi assim denominada porque os segmentos ressaltam o compromisso das professoras com a manutenção das aulas e o vínculo com os estudantes, são 17 Segmentos de Texto (ST) (14,29%); **categoria 2** – “formação profissional” ressalta a formação acadêmica e profissional das professoras, são 27 ST, (22,69%); **categoria 3** – “Impactos emocionais da pandemia e aprendizagem” evidencia os aspectos psicológicos, com 26 ST (21,85%); **categoria 4** – “prática pedagógica” reflete as ações educacionais realizadas pelas professoras durante a pandemia, com 20 ST (16,81%) e **categoria 5** – “sentimentos, desafios e dificuldades durante a pandemia” com ênfase nos aspectos psicológicos e como estes foram impactados, com 29 ST (24,39%). O corpus textual se divide em três grandes categorias temáticas (Categorias 2, 3 e 1) e da categoria 1 emergem as categorias 4 e 5 (figura 3) com temas similares entre si.

Para melhor visualização das categorias, construiu-se um dendrograma a partir de cada categoria e o seu respectivo percentual que representa as evocações com vocabulário semelhante entre si e vocabulário diferente das outras categorias.

Figura 3 – Dendrograma a partir da Classificação hierárquica descendente - CHD



Fonte: *Dados organizados pelos autores.*

A seguir serão descritas, operacionalizadas e exemplificadas cada uma dessas categorias emergidas na Classificação Hierárquica Descendente-CHD.

2.1 CATEGORIA 1 - COMPROMISSO COM A DOCÊNCIA

Essa categoria remonta a ideia de compromisso com a docência está associada a categoria 4 (Prática pedagógica) e 5 (Sentimentos, desafios e dificuldades durante a pandemia) e corresponde a 14,3% (f=17 ST) do corpus total analisado. Esse foi o menor percentual entre as cinco categorias. Foi realizado o teste qui quadrado a

fim de verificar o quanto as palavras das categorias estão associadas entre si e com a categoria a que pertence. Verificou-se um intervalo constituído por palavras entre $\chi^2 = 4,31$ (realidade) e $\chi^2 = 57,1$ (aula). Destacaram-se palavras como “imaginar” ($\chi^2 = 12,4$); “falar” ($\chi^2 = 9,6$); “filho” ($\chi^2 = 9,6$); “professor” ($\chi^2 = 7,1$); “online” ($\chi^2 = 6,9$) e outras. Esse conjunto de palavras da categoria 1 e das demais categorias apresentaram um índice de significância de $p < 0,05$.

A categoria 1 ressalta o compromisso dos professores com a docência mesmo em meio as adversidades como pode ser verificado nos excertos a seguir:

“[...] ser professor é dom porque mesmo que seu salário atrase, você não vai deixar de dar sua aula, você cria amor pelos seus alunos como se fossem seus filhos” (participante 01).

“[...] Tive que aprender usar mais recursos da internet, mas a forma de dar aula eu continuo a mesma só preciso ser mais sucinta explicar de forma mais rápida” (participante 04)

“[...] Não dá simplesmente pra dizer: “eu não vou me envolver emocionalmente”, é coração e emoção, isso é ser professor” (participante 01).

“Está sendo bem difícil, tive que me reinventar, mudei muita coisa, vendo as professoras do meu filho, aprendi e vi muita coisa que é possível fazer. Já consigo fazer coisas (como gravar aulas) que eu não imaginava que seria capaz” (participante 01).

Pelo discurso das professoras verifica-se que mesmo diante das adversidades e até de uma visão romantizada do “dom” de ensinar, existe um compromisso de buscar uma docência mais eficiente. Dados similares com professores do Goiás e São Paulo foram identificados por Bessa (2021) que constatou a resiliência dos professores em ainda manterem o otimismo e a esperança frente os desafios da pandemia. São profissionais imersas em incertezas quanto as suas práticas pedagógicas a serem reinventadas e a tentativa

de garantir os direitos de aprendizagem das crianças por meio de estratégias e ferramentas às quais não são habituadas, ocasionando sobrecarga física e emocional tanto no fazer pedagógico quanto na sua vida pessoal.

2.2 CATEGORIA 2 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Essa categoria fundamentou as demais como pode ser verificado na figura 3. Corresponde a 22,7% (f = 27 ST) do texto total analisado. Está constituída por palavras no intervalo entre $\chi^2 = 4,14$ (graduação) e $\chi^2 = 31,9$ (pedagogia). Essa categoria é composta por palavras como "faculdade" ($\chi^2 = 25,3$); "concurso" ($\chi^2 = 17,7$); "curso" ($\chi^2 = 16,8\%$); "magistério" ($\chi^2 = 14,1$); "experiencia" ($\chi^2 = 6,4$); "cursar" ($\chi^2 = 6,4$); "trabalhar" (e $\chi^2 = 7,8$) outras. Essa categoria está relacionada com a pergunta sobre a trajetória profissional e a formação pedagógica dos professores participantes. Todas as professoras entrevistadas são graduadas em Pedagogia e três delas tem uma segunda graduação.

2.3 CATEGORIA 3 - IMPACTOS EMOCIONAIS DA PANDEMIA E APRENDIZAGEM

Essa categoria está relacionada com os impactos emocionais oriundos da pandemia da covid 19, e como isso afetou as novas aprendizagens que os professores tiveram que adquirir de forma abrupta e inesperada, como isso afetou o seu crescimento pessoal e a resiliência manifestada pelos professores. Essa categoria tem relação com a categoria 2 (formação profissional) e ao mesmo tempo fundamenta a categoria 1 (compromisso com a docência). Corresponde a 21,8% (f = 26 ST) do texto total analisado. Está constituída por palavras no intervalo entre $\chi^2 = 3,9$ (casa) e $\chi^2 = 33,8$

(pai). Essa categoria é composta por palavras como “criança” ($\chi^2 = 33,6$); “problema” ($\chi^2 = 11,1$); “mudança” ($\chi^2 = 11,1\%$); “família” ($\chi^2 = 11,1$); “sempre” ($\chi^2 = 10,7$); “conhecimento” ($\chi^2 = 5,4$); “escola” ($\chi^2 = 5,7$); “relação” ($\chi^2 = 4,4$); “mudar” ($\chi^2 = 4,4$); “prático” ($\chi^2 = 5,4$) e outras. Esse conjunto de palavras da categoria 3 apresentaram um índice de significância de $p < 0,05$.

A palavra “pais” teve uma frequência de 10 vezes nessa categoria, as professoras têm uma preocupação constante na forma como os pais vão conduzir as atividades em casa, o que pode ser visto nos excertos a seguir.

“A questão psicológica foi muito abalada, é difícil pra criança para os pais que tem que trabalhar e para nós professores, pois temos que nos preocupar com os pais, com as crianças, com o que elas estão aprendendo e conosco também” (participante 04)


“Enquanto professora, é necessário ensinar a criança, mas colocar na cabeça da mãe e do pai dessa criança que ela precisa ensinar também ao filho é muito difícil” (participante 05)

“Estou fazendo tudo que é possível no momento, para melhorar algo que afetou de forma negativa a aprendizagem, estou refletindo sobre as práticas e ajudando os pais a enxergar como realmente é a educação” (participante 01).

“Todos foram afetados emocionalmente, foram muitas mudanças de uma vez só” (participante 05)

“Voltando ao presencial eu vou buscar aulas mais importantes, as mudanças que ocorreram, valorizar o tempo presente e o contato como algo positivo” (participante 02).

“Ao sair dessa pandemia, vou ser uma pessoa que valoriza mais a família, aprendendo a entender melhor os pais das crianças, se colocando no lugar deles, e vou aproveitar o conhecimento em relação à tecnologia para produzir aulas mais divertidas” (participante 04).



A aflição das professoras quanto a participação dos pais no processo educacional das crianças, ficou em evidência. A participação familiar que já era fundamental tornou-se indispensável nessa “nova” forma de aprendizagem remota. Pais e responsáveis tiveram que atuar como professores, e aprender na prática as formas mais adequadas de auxiliar seus filhos. No entanto a carência de conhecimentos específicos não coube somente aos professores, se estendeu também aos pais. O quadro de estresse, ansiedade e depressão foi uma realidade para essa parte da população (Santana Filho, 2020; Ribeiro; Souza; Eller, 2020) aliado a falta de acesso a equipamentos tecnológicos como internet e computador e como ressalta Canclini (2015) os artefatos tecnológicos não são instrumentos acessíveis a toda a população. O resultado da falta de equipamentos adequados, foi a negligência dos pais quanto ao cumprimento das tarefas e crianças deixadas para aprender sozinhas.

2.4 CATEGORIA 4 - PRÁTICA PEDAGÓGICA

Essa categoria está relacionada com a categoria 5 (sentimentos, desafios e dificuldades durante a pandemia) e descreve aspectos da atuação das professoras durante o período pandêmico. Corresponde a 16,8% (f = 20 ST) do texto total analisado. Está constituída por palavras no intervalo entre $\chi^2 = 4,01$ (planejar) e $\chi^2 = 42,2$ (hoje). Essa categoria é composta por palavras como “aluno” ($\chi^2 = 12,9$); “tranquilo” ($\chi^2 = 14,9$); “continuar” ($\chi^2 = 14,9\%$); “estudar” ($\chi^2 = 11,2$); “forma” ($\chi^2 = 8,6$); “repente” ($\chi^2 = 6,9$); “situação” ($\chi^2 = 5,4$); “celular” ($\chi^2 = 5,4$); “chegar” ($\chi^2 = 4,06$) e outras. Esse conjunto de palavras da categoria 4 apresentaram um índice de significância de $p < 0,05$.

A palavra “hoje” aparece 12 vezes no corpus e somente nessa categoria são 10 vezes, é possível que as professoras façam referência ao momento vivido e a necessidade de efetuar uma prática pedagógica que possa atender as necessidades urgentes das crianças,

que não podem ser adiadas para o fim da pandemia. As professoras começaram a lidar melhor com seus sentimentos de ansiedade e medo e adaptando-se melhor a esse “novo normal”.

“Hoje estou mais tranquila, a gente se adapta como em todas as situações da vida, no ano passado planejei detalhadamente e todo o planejado caiu por terra” (Participante 01).

“Hoje aprendi a ser mais flexível tanto com os alunos quanto com os pais mesmo discordando de várias coisas, aprendi a ser flexível e mais tranquila com meu trabalho e não me cobrar mais” (participante 02).

“Aprendi muito sobre tecnologia, eu não sabia fazer aplicativos, hoje faço muitas coisas e quero continuar usando depois da pandemia” (participante 04).

“Estávamos em contato com os alunos e de repente, perder esse contato foi muito difícil, tivemos que nos adaptar e de forma rápida reinventar o nosso trabalho” (participante 01).

Com o advento da pandemia foi necessário aos docentes de todas as etapas uma readaptação constante, pois não havia um modelo ou instrução a ser seguida, tiveram que aprender na prática a planejar as atividades e materiais pedagógicos de modo virtual que fossem capazes de atingir os objetivos de aprendizagem. Esse desafio tão grande que gerou dúvidas, medo, ansiedade, frustração e estresse. Como destaca Hackenhaar e Grandi (2020, p. 61) o professor sentiu “[...] a necessidade de adaptar, pensar em alternativas, utilizar as tecnologias e repensar as práticas”, sem o devido preparo e sem tempo hábil para isso.

Mesmo nas circunstâncias impostas pela pandemia o currículo continua sendo a ferramenta norteadora da prática e da atividade do professor, (Rambo, 2020) e é esperado a continuidade do engajamento para a concretização das competências gerais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2017).

2.5 CATEGORIA 5 - SENTIMENTOS, DESAFIOS E DIFICULDADES DURANTE A PANDEMIA

Essa categoria está associada com a categoria 4 (prática pedagógica) e expõe os sentimentos das professoras em relação aos desafios e dificuldades impostos pela pandemia. Corresponde a 24,3% (f = 29 ST) do total do texto analisado e apresentou o maior percentual dentre as demais. Está constituída por palavras no intervalo entre $\chi^2 = 3,8$ (dificuldade) e $\chi^2 = 15,1$ (superar). Em relação as demais categorias essa foi a que apresentou a menor amplitude de palavras. Essa categoria é composta por palavras como “complicado” ($\chi^2 = 11,9$); “querer” ($\chi^2 = 11,9$); “desejo” ($\chi^2 = 9,2$); “sala” ($\chi^2 = 9,2$); “gente” ($\chi^2 = 7,9$); “difícil” ($\chi^2 = 5,6$); “questão” ($\chi^2 = 3,9$) e outras. Esse conjunto de palavras da categoria 5 apresentaram um índice de significância de $p < 0,05$. Foi a categoria com menor amplitude de palavras, denotando que essa foi uma preocupação comum e muito presente.

Nos excertos do discurso das professoras a palavra superação está bem presente, elas afirmam que a despeito das dificuldades encontradas, vão superar e ainda tirar lições de vida com a pandemia.

“[...] Tem sido um grande desafio, mas vamos superar essas dificuldades e despertar nas crianças o desejo de aprender”
(participante 01)

“Vou superar o limite, mas eu sei que a minha prática em sala de aula não será a mesma, mas vou poder aproveitar muito mais” (participante 01)

“Conseguimos superar a partir do momento que você decide ser professor. Isso é um dom.” (participante 02);

“Não é só preparar aula, tem muitos documentos a preencher, atender emocionalmente as crianças e seus pais, pesquisar constantemente novas formas de ensinar”
(participante 05).

As professoras estão cientes que o retorno à aula presencial, não será fácil, pois ocorreu uma transformação na relação com as crianças, os pais, e a prática pedagógica. A participante 03 reconhece que pode ser melhor:

“[...] a gente tem que aproveitar as novas aprendizagens como pessoa e na questão da sala de aula, pois vai ser bem diferente o retorno” (participante 03).

A vida pessoal e profissional das professoras se fundiu e agregou-se aos cuidados da família, filhos e outros. Elas tiveram que lidar com o acúmulo de tarefas, de se deligar do trabalho e a imposição e necessidade de reinventar a prática pedagógica adquirindo novas habilidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As condições precárias das docentes, se acentuaram durante a pandemia causada pela COVID-19 e fatores como insegurança, preocupação, medo, estresse, ansiedade e depressão, passaram a fazer parte da rotina das docentes, especialmente quando estas às pressas foram obrigadas a substituir o ensino presencial pelo ensino remoto. Esses fatores contribuíram para promover o adoecimento psíquico das docentes.

O esgotamento profissional detectado, evidencia a sobrecarga com o trabalho doméstico, e chama a atenção para as desigualdades de gênero que atribui as mulheres o cuidado da casa e dos filhos.

Algumas docentes fizeram menção a oportunidade de novas aprendizagens com as novas formas de trabalho imposto pela pandemia, e que estas podem permanecer após o fim da pandemia.



As professoras mostraram-se otimistas e admitem que, foram capazes de se reinventar e superar obstáculos. Indica um olhar positivo e construtivo diante das transformações vivenciadas pela pandemia. No discurso das docentes subjaz a conscientização das transformações na forma de enxergar a vida e os processos educacionais depois da pandemia: são falas que indicam transformações, superação de obstáculos, continuidades e discontinuidades nas novas formas de práticas pedagógicas.

Mesmo reconhecendo que o ensino remoto trouxe muitos limites à prática pedagógica, as docentes se identificam como protagonistas nesse processo e sentem-se responsáveis por manter os processos de ensino aprendizagem.

Na relação com os pais dos estudantes, verifica-se o entendimento da educação como prática dialógica, que deve ser construída na dinâmica interativa entre professor/pais/estudantes.

Esse estudo embora bem elementar corrobora resultados de estudos mais amplos realizado com milhares de professores no Brasil e ressaltam os problemas vivenciados por essa categoria profissional em tempos de pandemia e assevera a necessidade de cuidar da integridade física e mental dos docentes, pois a eles cabe a readaptação dos alunos ao novo contexto educacional pós pandêmico.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. **Educação e tecnologias digitais:** desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de COVID-19. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009

BESSA, S. Professores em tempos de pandemia: percepções, sentimentos e prática pedagógica. Revista **Devir Educação**, Lavras-MG. Edição Especial, p.183-205, set./2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Tutorial para uso do software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – UFSC. 2017.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados:** mapas da interculturalidade. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

CONCEIÇÃO, I.A. Racismo e pandemia uma análise jurídica: dimensões de justiça e suas interseções. **Direito e Práx.**, Rio de Janeiro, Vol. 12, N. 3, 2021, p. 1741-1776.

COSTA, S. S. Pandemia e desemprego no Brasil. **Revista de Administração Pública** | Rio de Janeiro 54(4):969-978, jul. - ago. 2020.

COSTA, L. S. T. **Avaliação da síndrome de Burnout em professores universitários de Piracicaba-SP.** 2014. 84f. Tese (Doutorado em Odontologia) – Faculdade de Odontologia, Universidade Estadual de Campinas, Piracicaba, SP, 2014.

EVANGELISTA, R. Plataformas educacionais e o capitalismo de vigilância no Sul Global. In (Org) BARBOSA, A. **Educação e tecnologias digitais:** desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de COVID-19. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI. 2021.

FERRONATO, E. T. Y. T.; SANTOS, T. Bem-estar e o mal-estar docente: sentimentos e emoções de professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental em tempos de pandemia. **Devir Educação**, Lavras-MG. Edição Especial, p.269-286, Set./2021.



HACKENHAAR, A. S.; GRANDI, D. Breves reflexões acerca da educação local durante a pandemia. *In* (Orgs) PALU, J; SCHUTZ, J. A; MAYER, L. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta-RS: Ilustração, 2020. p. 55-69

INSTITUTO PENÍNSULA. Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil. Março de 2020. São Paulo: Instituto Península, 2020. Disponível em: <[https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Pulso-Covid-19_- Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf](https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Pulso-Covid-19_-Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf)>. Acessado em: 12 de jan. 2022.

MAGALHÃES, R. C. S. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.28, n.4, out.-dez. 2021. p.1263-1267.

MALTA, R.B et al. Crise dentro da crise: a pandemia da violência de gênero. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 36, Número 3, setembro/dezembro 2021.

MARQUES, E. S. et al. violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. **Cad. Saúde Pública** 2020; 36(4):e00074420. 2020.

MENDES, V. M. Ensino remoto emergencial: de respostas emergenciais a sistemas educacionais mais abertos, inclusivos e de qualidade. *In* (Org) BARBOSA, A. **Educação e tecnologias digitais**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI. 2021.

MODESTO, J.G.; SOUZA, L.M.; RODRIGUES, T.S.L. Esgotamento profissional em tempos de pandemia e suas repercussões para o trabalhador. **Revista Pegada** – vol. 21, n.2. Maio-Outubro/2020.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: **Convergências midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. São Paulo: ECA/USP, 2015.

NASCIMENTO, A.R.A do; MENANDRO, P.R.M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 6, n.2, 2006, p. 72-88.000

RAMBO, N.F. A educação em rede em época de pandemia e pós-pandemia. *In* (Orgs) PALU, J; SCHUTZ, J. A; MAYER, L. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta-RS: Ilustração, 2020. p. 107-123

RIBEIRO, E.G.; SOUZA, E. L.; ELER, R. Saúde mental na perspectiva do enfrentamento à COVID-19: Manejo das consequências relacionadas ao isolamento social. *Revista Enfermagem e saúde coletiva*. 4(2)47-56, 2020.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas. 2017.

SANTANA FILHO, Manoel M. de. **Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia covid-19**. *Revista Tamoios*. Ano 16, n. 1, p. 3-15. São Gonçalo/RJ: 2020.

SOUZA, Y. S. O. et al. O uso do software Iramuteq na análise de dados de entrevistas. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 15(2). São João del-Rei, abril a junho de 2020.

SOUZA, J. M. et al. Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho on-line. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n.2, p. 142-159, Maio/Agosto 2021

SOUZA, J. C.; COSTA, D. S. Qualidade de vida de uma amostra de profissionais de educação física. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, RJ, v. 60, n. 1, p. 23-27, 2011.

SIMPLÍCIO, S. D.; ANDRADE, M. S. Compreendendo a questão da saúde dos professores da Rede Pública Municipal de São Paulo. **Psico**, Porto Alegre, RS, v. 42, n. 2, p. 159-167, 2011.

A silhouette of a person sitting and reading a book, set against a vibrant sunset sky with purple and orange hues. The person is positioned on the left side of the frame, leaning against a large tree trunk. The book is held open in their hands, and the light from the setting sun creates a strong backlighting effect, highlighting the contours of the person and the book.

8

*Lucca de Araujo Toschi
Cibele Pimenta Tiradentes
Emilene Cássia Gomes Colares*

**PIBID E PANDEMIA:
DA EDUCAÇÃO REMOTA
À PRESENCIAL**


DOI: [10.31560/pimentacultural/2024.99284.8](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.99284.8)

INTRODUÇÃO

O Projeto de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), é um programa do Governo Federal financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do qual os acadêmicos dos cursos de licenciaturas, bolsistas de Iniciação à Docência (ID), das universidades públicas do Brasil recebem bolsas de incentivo financeiro para se dedicar a sua formação na área da docência (Silva, 2018). O programa visa antecipar o vínculo, entre os pibidianos e o ambiente escolar, dos futuros professores com vivência em sala de aula, além de proporcionar uma articulação entre a universidade e as escolas públicas. Neste sentido, os bolsistas ID assumem o compromisso de dedicação de oito horas semanais, ou seja, 32 mensais vivenciando o ambiente escolar.

A Universidade Estadual de Goiás (UEG) ao participar do Pibid, tem como intenção oferecer condições de que seus acadêmicos de licenciaturas possam atuar junto às escolas públicas de educação básica. Na expectativa que possam vivenciar o cotidiano escolar, especialmente, oportunizar a atuação em sala de aula, onde poderão ter experiência na docência de ciências e biologia (Lima, 2018).

Os acadêmicos bolsistas ID puderam vivenciar o ambiente escolar no Centro Educacional de Período Integral (CEPI) Doutor (Dr.) Genserico Gonzaga Jaime, no município de Anápolis, na cidade de Anápolis, estado de Goiás. Nossa vivência iniciou-se em 2020, mesmo ano em que se abateu sobre nós a pandemia do Covid 19, obrigando-nos ao isolamento social de acordo com a Lei Nº13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (Diário Oficial da União, 2020), as aulas de presenciais foram rapidamente reorganizadas para serem mediadas por tecnologia, Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP) foi estabelecido, ficando em uso obrigatório por três semestres. Sendo que, só foi possível retornar as aulas presenciais no segundo semestre de 2021, respeitando as normativas de distanciamento, uso de máscaras e higiene pessoal e coletiva.




Este artigo tem como objetivo apresentar a dinâmica dos trabalhos desenvolvidos na escola campo e os múltiplos olhares que tivemos em relação a gestão das aulas sob o panorama da pandemia e pós-pandemia. Também, discorrer a respeito das observações realizadas sobre a dinâmica de sala de aula, a ação e o fazer pedagógico dos professores regentes em sala de aula, da nossa atuação na produção de materiais didático pedagógicos para os alunos e nas atividades práticas, experimentos em laboratório na escola.

1. O PERCURSO

Assim que o Edital Interno de Seleção de Discentes de Iniciação à Docência PIBID/UEG/2020/ Biologia/Campus Central N. 01/2020 foi lançado no Câmpus Central de Ciências Exatas e Tecnologia (UEG/CET), fiz minha inscrição. Aprovado como bolsista no programa do Pibid, iniciei participando das reuniões de estudo e aprofundamento em Educação, Metodologia e elaboração do planejamento de atividades a serem cumpridas durante os trabalhos a serem executados na escola campo.

Com o cronograma pronto, os docentes que nos orientavam e supervisionavam, fomos direcionados a conhecer o CEPI e ler os documentos Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar. Nesse interim fomos atingidos pela pandemia do Covid 19 e foi necessário refazer toda a programação e planejamento, devido a necessidade de afastamento social. Entra em cena o REANP.

Foi necessário reaprender, nos reinventar, as aulas passaram a ser remotas, utilizou-se plataformas diferentes na tentativa de não interromper o ano letivo. As orientadoras, ao mesmo tempo em que se adequavam na forma de ministrar as aulas remotas, tinham o dever de nos mostrar os caminhos que poderíamos chegar as aulas virtuais e aos alunos.



Passamos a fazer observações ativas na aulas *on-line*, cuidávamos da plataforma de estudo dos alunos e realizávamos as correções de tarefas, dando *feedback*, tanto para os alunos como para a professora supervisora da escola. Preparávamos apresentações em *power point*, tirávamos dúvidas dos alunos, preparamos jogos interativos na plataforma <<<https://wordwall.net/pt/resource/3683742/brasil-clima>>>, preenchíamos planilhas de notas, frequências, acompanhávamos as aulas pelo *Google Meet*, gerenciávamos a plataforma Gestor de Processos Administrativos (GPA) criada para gerir os CEPIs do Estado de Goiás.

No ano de 2021, o I semestre continuamos com as aulas remotas, assim seguimos com o mesmo cronograma de 2020. No II semestre de 2021, foi possível o retorno as aulas semipresenciais, ou seja, havia um revezamento entre os alunos, para que as salas de aula não ficassem muito cheias. Cada escola no estado buscou a melhor forma de receber os alunos e a formação viável de revezamento entre as turmas.

Ao final do programa (primeiro semestre de 2022) as aulas presenciais voltaram de fato e as atividades laboratoriais tomaram lugar novamente no cronograma, a cada 15 dias eram realizados experimentos no laboratório, e nós pibidianos auxiliamos desde o planejamento até a realização das aulas práticas.

Com isso, foi possível realizar um levantamento de dados em relação ao desempenho dos alunos no ensino remoto e no presencial. Na coleta de dados, analisamos qualitativamente a participação dos alunos nas aulas remotas e presenciais, o desempenho nas atividades propostas e o efeito do período remoto no retorno das atividades presenciais tendo foco nos conhecimentos prévios que deveriam ser adquiridos durante o período remoto.

A coleta de dados inicialmente foi realizada pela presença nas aulas *online* ministradas pelo *Google Meet* e pela plataforma GPA, que era utilizada pelo CEPI para postagem e recebimento de atividades dos alunos.

Pelo GPA coleta-se o percentual de alunos que realizavam as atividades e entregavam na data estipulada. Pelo *Google Meet* acompanhou-se a participação nas aulas remotas.

Ao implementar o retorno às atividades presenciais na escola, foram realizados os agrupamentos para nivelamento, onde foi possível perceber a defasagem de aprendizagem na qual vários alunos se encontravam devido ao longo período de isolamento social e de ensino remoto. Percebeu-se também, que os alunos mantiveram um padrão de participação e interação aluno-professor e aluno-aluno nas aulas *online* e grupos de *WhatsApp*, dessa forma também observamos os alunos nas aulas presenciais.

Propus que fosse confeccionado um álbum digital, infelizmente a escola tem regras rígidas sobre o uso de celulares tanto para alunos como para professores, fato que inviabilizou que registrássemos na íntegra todas as etapas desenvolvidas.

2. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS AO LONGO DO PIBID

Durante o segundo semestre de 2020 e o primeiro semestre de 2021, foi observado uma negligência de aproximadamente 50% na realização de listas de exercícios postadas no GPA e presença nas aulas *online* ministradas pelo *Google Meet*. Durante esse período o CEPI disponibilizou os computadores do laboratório de informática para os alunos que não possuem acesso à internet, para que pudessem realizar as atividades e acompanhar as aulas mediante horário marcado. Esse fator foi primordial para que muitos alunos continuassem estudando, tendo em vista que, no Brasil, segundo pesquisa realizada em 2019 pelo Centro Regional de Estudos para o

Desenvolvimento da Sociedade da Informação, o percentual de alunos da rede pública de ensino que não possuem acesso à computador em casa é de 39% (UNESCO) (Cardoso, 2020).

No segundo semestre de 2021, ocorreu o retorno às aulas presenciais, que se deu de forma flexível, cabendo individualmente ao aluno decidir se queria continuar no ensino remoto, acompanhando as aulas sincronamente ou se retornaria 100% às atividades presenciais. Grande parte dos alunos optaram por retornar às atividades presenciais, havendo de 1 a 3 alunos por sala que optaram por continuar remotamente, eles continuaram a acompanhar as aulas pelo ensino remoto, via *Google meet* e entregavam as atividades pelo GPA. Os alunos que retornaram as aulas presenciais realizavam todas as atividades presencialmente, menos as práticas laboratoriais que se mantiveram suspensas até o início do ano letivo de 2022.

Foi observado, também, que a escola não seria mais a mesma, pois as tecnologias utilizadas durante a pandemia estavam presentes na vida de alunos e professores (Oliveira, 2020). Infelizmente, no CEPI há regras rígidas que não permitem manuseio de celulares em suas dependências, tanto para professores como para alunos. Isso dificultou até mesmo para nós pibidianos que ficamos reféns dessa regra e não foi possível tirar fotos.

Mesmo assim, os professores tornaram as aulas mais dinâmicas e propunha uma nova configuração de fazer didático, causando um forte embate entre professores e grupo gestor do CEPI que procurava manter certa rigidez com o uso de celular em sala de aula, proibindo em todos os casos o uso dele nesse ambiente. Felizmente essa condição mudou graças à pressão realizada por discentes e docentes. O grupo gestor, após várias tentativas de manter a proibição de celular na escola, acabou por liberar o uso dele na escola, sendo uma ferramenta muito útil para que as informações sejam acessadas, imagens e vídeos didáticos durante o período de estudo no colégio. Essa nova configuração vislumbrada se deu

através da facilidade que é ter acesso a tecnologia no meio educacional, podendo procurar por imagens, dados atualizados e informações em geral que podem ser úteis ao longo da aula.

Em novembro de 2020 nos foi proporcionado participar como auxiliares de um aulão *online* cooperativo de biologia e espanhol onde as professoras desenvolveram métodos e estratégias interdisciplinares. Essa flexibilidade dos professores mostrou um importante fator que é citado no livro “Dez novas competências para ensinar” de Philippe Perrenoud que é a cooperação profissional através da união de diferentes áreas de conhecimento e atuação, trazendo integração ao conteúdo. Marcando também a utilização da tecnologia como instrumento de intermédio entre os alunos e a escola.

No início do primeiro semestre de 2022 ocorreu a Feira de Profissões (Figura 1), momento em que o aluno passa a ser protagonista e convida profissionais de áreas diversas para falarem sobre sua profissão aos alunos do CEPI.

Figura 1 - Abertura da Feira de Profissões



Fonte: Lucca de Araujo Toschi, 2022.

Durante a feira, além de palestras e rodas de conversa, foram montados estandes onde se fazia exposição de materiais e equipamentos utilizados pelos profissionais convidados utilizavam em sua profissão, como livros, vidrarias, paquímetro, dentre outros. Em uma das estantes foi realizado experimentos de eletromagnetismo de física, utilizando o Van Der Graaf (Figura 2) e o grupo que tratava de medicina veterinária levou um casal de periquitos domésticos do gênero *Brotogeris tirica* (Figura 3).

Figura 2 - Utilização do Van Der Graaf



Fonte: Lucca de Araujo Toschi, 2022.

Figura 3 - Exposição da Medicina Veterinária



Fonte: Lucca de Araujo Toschi, 2022.

Esse tipo de evento é de grande importância para a formação do aluno, pois atua na noção de liderança e organização na vida e em ambientes profissionais, colaborando com a preparação do estudante para a vida adulta em todos seus diversos aspectos (profissional, financeiro, interacionista etc.) (Vygotsky, 1991; Warner, 2001).

Ainda nessa cronologia, as aulas experimentais em laboratório (Figura 5 e Figura 6) voltaram a acontecer, sendo uma aula por série a cada quinzena, para o ensino médio. Nos foi incumbido que fizéssemos a escolha do experimento, o planejamento e a execução da aula, auxiliando os alunos na realização da prática proposta. Aponto que essa foi uma das experiências mais marcantes, pois pude ser protagonista e sentir a emoção de planejar e observar o aluno, reconhecendo seus conhecimentos prévios, seu raciocínio e dificuldades.

Figura 5 - Preparação de aula prática



Fonte: Lucca de Araujo Toschi, 2022.

Figura 6 - Material preparado e etiquetado



Fonte: Lucca de Araujo Toschi, 2022.

Infelizmente, chegou o momento de me despedir do CEPI, dos alunos e dos professores. No último mês de acompanhamento foi nítido o *déficit* dos alunos no que diz respeito aos conhecimentos gerais que deveriam ser desenvolvidos durante o período de atividades remotas evidenciando como as atividades e aulas de forma remota não atingiu ao que se propôs, ou seja, por mais que o ensino mediado por tecnologia tenha sido fundamental para manter os alunos próximos a escola, não atendeu no quesito aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das vivências foi possível compreender que na educação básica o ensino presencial é fundamental para a boa formação do aluno, não só por uma importante assimilação e produção de conhecimentos, mas também pelo convívio social, onde desenvolvemos nossa capacidade socio interativa. Além disso, reconhecemos que o PIBID nos oportunizou, enquanto graduandos, ampliar nosso olhar em relação à escola e sua importância, na vida dos alunos, dos professores e na nossa enquanto pibidianos.



A partir da vivência e da atuação prática no CEPI, consegui compreender a importância de oferecer uma educação flexível e adaptada às diferentes realidades de estudantes ali presentes, tanto no aspecto socioeconômico como no aspecto intelectual.

Tendo como referência as intervenções que realizei junto ao CEPI, me senti mais seguro em sala de aula, consegui unir a teoria e a prática, houve interação do mundo acadêmico com a realidade do cotidiano escolar.

Quero frisar que no ano 2020 e primeiro semestre de 2021, o ensino mediado pelas tecnologias, trouxe consigo variáveis que além de tornar ainda mais injusta a educação no Brasil também não garantiu uma aprendizagem e formação social, política e emocional de qualidade (Filho, 2020).

Ainda nessa perspectiva, o professor não conseguiu acessar de fato o aluno no ensino remoto, o que dificulta cada vez mais os processos fundamentais da educação como a coesão e dinâmica da sala de aula. Isso confronta a ideia de Benetti (2008) em relação a importantes capacidades de um professor que são: ser acessível, saber ouvir, ser motivador e construir vínculos. O professor que não acessa o aluno não tem capacidade de desenvolver nenhuma dessas ações, logo, a sala de aula se torna um ambiente sem nenhuma integridade.

Nesse sentido, a relação que se estabelece entre a universidade e a escola é importante para que se possa observar na prática as teorias que nos são apresentadas na academia, tornando o ensino de ciências e biologia mais dinâmico e recheado de estratégias pedagógicas.

REFERÊNCIAS

FILHO, Astrogildo Luiz de França; ANTUNES, Charlles da França; COUTO, Marcos Antônio Campos; **Alguns apontamentos para uma crítica da EaD na educação brasileira em tempos de pandemia**; v. 16, n. 1 (2020).

BENETTI, Kelly Cristina *et al.* **Atuação docente na Educação a Distância: uma análise das competências requeridas**. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação: Novas Tecnologias na Educação, Rio Grande do Sul, v. 6, ed. 1, 2008.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla

Gomes. **(Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto**. Revista Com Censo - Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 38-46, ago. 2020. ISSN 2359-2494.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO - Publicado em: 07/02/2020 | Edição: 27 | Seção: 1 | Página: 1
Órgão: Atos do Poder Legislativo **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**.

LIMA, M. S. L. **Professores que formam professores: docência na universidade, entre o escrito e o vivido**. 2012. Relatório (Pós-Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar: Convite à viagem**. Porto alegre: Artmed, 2000. v. 6.

OLIVEIRA, A. S. S.; NETO, A. B. A.; OLIVEIRA, L. M. S. **Processo ensino aprendizagem na educação infantil em tempo de pandemia e isolamento**. Belo Horizonte; v. 1 n. 6
Ciência Contemporânea, 2020

SILVA, F. O.; RIOS, J. A. V. P. **Narrativas de si na iniciação à docência: O PIBID como espaço e tempo formativos**. Educação & Formação, Fortaleza (CE), v. 3, n. 2, p. 57-74, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 192 p. UNESCO. **TIC Educação 2019**. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). São Paulo/SP, 9 de junho de 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_cole-tiva_imprensa.pdf. Acesso em: 29 jul. 2020

WERNER, J. **Desenvolvimento Cultural da criança: a transformação do biológico pelo social**. 2001.

A silhouette of a person sitting and reading a book is positioned on the left side of the cover. The background is a vibrant sunset or sunrise sky with shades of purple, blue, and orange. A large, bold yellow number '9' is located in the upper right corner.

9

*Graziela Martins Toledo
Janine Barbosa Lima Fransolin
Josielen Tiara Pedrosa Rodrigues
Lukas Adriel Francisco Alves
Maria Marta da Silva
Matheus Felix Ferreira
Tasciane Maria do Carmo Durante*


**A ORGANIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM
DA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA NO
CONTEXTO DO SUBPROJETO PIBID A PARTIR
DO PLANEJAMENTO DE UMA SITUAÇÃO
DESENCADEADORA DE APRENDIZAGEM
ACERCA DO CONCEITO DE EQUAÇÃO**

INTRODUÇÃO

As discussões acerca dos processos formativos dos professores de matemática têm se intensificado nas últimas três décadas, entre outros motivos pelo fato de “configurar-se num campo autônomo de estudos haja vista a existência de um objeto de estudo próprio [...]” (Cecco; Bernardi; Delizoicov, 2017, p. 103). No bojo de tais discussões existe o PIBID, espaço que permite aos licenciandos a aprendizagem da docência em Matemática e está conectado à compreensão do processo de ensino dos conceitos matemáticos contemplados na Educação Básica. O Subprojeto que subsidiou a escrita deste capítulo está alocado na UEG – Campus Sudoeste – Sede Quirinópolis, e tem como base de sua proposta a coletividade e o compartilhamento de ideias, colocando todos os participantes em movimento na/para a constituição da unidade pedagógica: ensino-aprendizagem.

As ações do Subprojeto são alicerçadas nos pressupostos teórico-metodológicos da Atividade Orientadora de Ensino de Moura (2010), para quem toda atividade de ensino “se estrutura de modo a permitir que os sujeitos interajam, mediados por um conteúdo, negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação-problema” (Moura, 2011, p. 155). Esses conteúdos são a forma escolar de materialização dos conceitos matemáticos, entendidos no Subprojeto como parte do resultado de necessidades humanas. Tais conteúdos são apresentados aos alunos da escola parceira do projeto na esteira do desenvolvimento de Situações Desencadeadoras de Aprendizagem (doravante SDAs).

O desenvolvimento de políticas públicas como o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante PIBID) é importante, entre vários motivos, pelo fato de permitir a inserção do licenciando no contexto escolar desde o início de seu processo formativo, promovendo a interface entre a base teórica ofertada na universidade



com a vivência da realidade do desenvolvimento da atividade pedagógica na rede pública. Nesse viés, o presente capítulo almeja retratar qual a relevância do PIBID para a aprendizagem da docência em Matemática a partir do planejamento de uma SDA sobre o conceito de equação.

Segundo Burchard e Sartori (2011), o PIBID tem o desafio de viabilizar uma forma de democratizar o saber que se produz na escola tanto pelos licenciandos como pelos formadores, e deve buscar formas alternativas para que o aluno da educação básica se aproprie do conhecimento humano que já se encontra produzido. Optamos por elaborar uma SDA para o ensino do conceito algébrico de equação.

Moura e Souza (2004) ressaltam que pensar alternativas para o ensino e aprendizagem da álgebra na educação básica é necessário, pois tais processos se encontram organizados de forma dogmática e tecnicista, além de partir de uma estrutura de treinamento que se preocupa apenas com a produção e repetição das formas abstratas dos conceitos científicos. Dessa forma, os referidos autores também destacam que tal ensino se estrutura em quatro momentos: apresentação do conceito, demonstração da funcionalidade, treinamento e avaliação.

Dessa maneira, o conceito de equação é ensinado nas escolas de forma a- histórica e, de acordo com a estrutura citada, no primeiro momento é apresentado de forma superficial, posteriormente são disponibilizados exemplos de efetivação de algoritmos de resolução de esquemas; em seguida, os alunos recebem listas com inúmeros exercícios para serem resolvidos da mesma forma, que o professor mostra nos exemplos e, por último, são avaliados em alguma espécie de prova ou simulados. Nesse viés, Moura e Souza (2004, p. 3) endossam que: “nesse contexto de ensino fica difícil para professores e alunos se apropriarem do conhecimento científico ou matemático”, porque na sala de aula existe “a predominância de um ensino que prima pelo treino das equações [...]”. Desse modo, “o processo

de organização do ensino da álgebra, e seu reconhecimento como conteúdo escolar, nem sempre revela a essência do conhecimento algébrico” (Panassion; Moretti; Souza, 2017, p. 139).

Diante dessa realidade, é preciso contribuir para a melhoria do ensino do conceito de equação, com o intuito de organizar um ensino o qual transcenda a memorização e repetição, bem como vislumbre aspectos internos capazes de desenvolver o conhecimento científico, visto que o ensino desse conceito deve projetar relação de mobilidade, e não ser apenas apresentado de forma simbólica fazendo uso de letras as quais apenas expõem ao aluno o lado empírico. Nesse caminho, o objetivo é compreender o movimento formativo de planejamento da ação de ensino, que neste Subprojeto, busca superar o ensino do conceito de equação posto na realidade educativa. A atividade de ensino que subsidia a escrita desse capítulo foi pensada para ser desenvolvida com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental I e II, para que os estudantes tenham condições teórico-objetivas de se apropriarem tanto dos aspectos externos do conceito como dos aspectos internos.

Dessa forma, o anseio é que consigam internalizar o conceito por completo etornem-se capazes de transcender a memorização. O modo como são ensinados atualmente dá a falsa impressão de que os conceitos científicos nos livros didáticos - organizados linearmente - estão prontos e acabados, são imutáveis, bastando-se a si mesmos, como se fossem desprovidos de história. Ou seja, são vistos como “a-históricos porque desaparecem a atividade humana e contribuição cultural dos povos em sua elaboração” (Caraça, 1998 *apud* Moura; Souza, 2004, p.8). Inversamente a esta organização que não privilegia a historicidade do conceito, a proposta aqui apresentada defende que os conceitos matemáticos se formam como produto de soluções de problemas propostos. Para Vigotski, “a formação de conceitos surge sempre no processo de solução de algum problema que se coloca para o pensamento do sujeito. Só como resultado da solução desse problema surge o conceito” (Vigotski, 2008, p. 237).



Dessa forma, também deve ser ensinado aos alunos que conceitos matemáticos surgem da necessidade do homem em algum momento de sua história, para solução das adversidades vividas em dado recorte temporal. Assim, a atividade proposta objetiva conduzir intencionalmente o aluno a desmistificar a ideia de que os conceitos matemáticos são imutáveis, pois na verdade são na maioria das vezes produto da prática humana, a qual surgiu para resolver determinada problemática enfrentada em algum período por diferentes culturas. Vale ressaltar, que a não compreensão desse movimento lógico-histórico acarreta um ensino sem significado, ou seja, o aluno não vê sentido algum no que está sendo ensinado a ele e, por esse motivo, não desenvolve motivos para a apropriação daquele conceito matemático.

Ao se defender uma organização do ensino do conceito de equação alicerçada no movimento lógico-histórico, fica evidente que tal movimento deve perdurar por toda a organização do ensino dos conceitos matemáticos, e não somente no ensino desse conceito, buscando com que o aluno não apenas capte os movimentos da descoberta histórica, mas perpassasse pelos principais momentos que levaram a sua criação e desenvolvimento. Ao negar-se isso ao aluno, com “excessos de manipulações técnicas simbólicas, que são um produto do conhecimento algébrico, mas não sua essência, corre-se o risco de que um conceito-chave como esse não seja sequer discutido” (Panassian; Moretti; Souza, 2017, p. 146).

Nesse caminho, a teórico-metodológica da SDA defendida por Moura (2001), que se fundamenta na Teoria da Atividade de Leontiev (1983), tem como foco a formação da unidade entre o ensinar e o aprender. Dessa forma, visando o planejamento de forma compartilhada de ações para o ensino do conceito matemático de equação busca-se compreender os aspectos internos do conceito para, assim, organizar uma tarefa capaz de permitir o ensino desse conceito, enfatizando os aspectos lógico-históricos por trás de sua gênese.

1. COMPREENDENDO O MOVIMENTO LÓGICO-HISTÓRICO DOS CONCEITOS

Em *rankings* que medem a qualidade de ensino e aprendizagem das disciplinas da educação básica, o Brasil se encontra nas últimas posições no que concerne ao conhecimento, e domínio dos conteúdos de matemática. Dado o exposto, é questionável a maneira como os professores de matemática tem organizado o ensino desses conteúdos e, por conseguinte, como tem sido a formação desses professores.

Dessa forma, vários fatores podem influenciar no ensino de matemática na educação básica, sejam esses aspectos culturais, sociais, psicológicos ou cognitivos. Portanto, cabe aos sujeitos envolvidos nos processos de formação, ensino e aprendizagem, desenvolver meios para que os resultados sejam eficazes.

Envoltos na problemática apontada, propõe-se nesse capítulo uma tarefa que contempla as particularidades sociais e culturais do conceito algébrico de equação, usando como referência teórica o movimento lógico-histórico (Sousa, 2014). Mas, como uma proposta teórica pode refletir em uma atividade de ensino, tornando-a uma ação que possibilita um melhor aprendizado, e apropriação da aprendizagem da docência e sua interface com o ensino dos conceitos matemáticos?

Para responder à pergunta é preciso lembrar que o movimento lógico-histórico é uma maneira de pensamento que se expressa na tarefa proposta. O lógico corresponde a sua definição pura, incluindo teoremas, axiomas, fórmulas e premissas. O histórico, por sua vez, é tudo que contribuiu ao longo da história para a formação desse conceito. Contudo, deve estar claro que o pensamento lógico-histórico muda conforme o processo também se movimenta. Por exemplo, quando o conceito de equação é estudado, um pensamento lógico

específico do processo é constituído. Tal pensamento pode ser obtido por meio da dedução, do juízo e da forma conceitual.

O par lógico-histórico é o critério para a sistematização do conhecimento a ser apropriado pelo estudante. O professor é o responsável por tornar esse par visível para os sujeitos-estudantes que fazem parte da atividade. Aqui está a dimensão do domínio do conhecimento científico pelo professor (Moura; Sforzi; Lopes, 2017, p. 91).

A história dos conceitos é tão relevante quanto a lógica do pensamento, uma vez que é possível estabelecer uma significação ao conceito estudado, explicitando o pensar humano por trás daquele conteúdo. Nesse viés, depara-se com os nexos conceituais, seus aspectos internos e externos, e o entendimento de como eles contribuem para a construção da tarefa proposta.

Os nexos conceituais podem ser definidos como os fundamentos que sustentam o conteúdo abordado, em consonância com a lógica e a história do conceito. Portanto, não diferente das outras grandes áreas da Matemática, na álgebra também é preciso entender o que são os nexos e seus aspectos internos e externos para compreender os princípios que permitiram a origem de sua construção, assim como esses se relacionam para provocar no sujeito a construção lógica do histórico abordado (Sousa, 2018). Logo, os aspectos internos são todos aqueles elos que permeiam o movimento do conceito e, por isso, é constituído como interno, já os externos são aqueles que estão sem as considerações culturais e sociais da humanidade, nem tratam de representações do conteúdo abordado. Desse modo, trabalhar os nexos conceituais na aprendizagem da docência da matemática é permitir que o licenciando perpassa pelas principais contribuições históricas e, conseqüentemente construa a lógica do conceito. Tal movimento é materializado na SDA que foi objetivada como uma história virtual do conceito de equação.

2. A SITUAÇÃO DESENCADEADORA DE APRENDIZAGEM APRESENTADA COMO HISTÓRIA VIRTUAL DO CONCEITO

Foi elaborada com os licenciandos desse Subprojeto uma DAS, pensada como uma história virtual, cujo contexto social e político é o Egito Antigo. Nesse viés, criou-se um protagonista que foi responsável pelo sujeito em torno do qual, surgiram os problemas desencadeadores que deram condições objetivas para o desenvolvimento dos nexos internos do conceito de equação – equivalência e variável. Assim, quando a SDA fosse desenvolvida com os alunos da escola parceira do projeto, eles teriam que ajudar o personagem a resolver seus problemas, auxiliando-os nas soluções.

O planejamento da SDA pelos pibidianos permitiu uma integração e socialização dos nexos internos aos externos, pois ao passar da álgebra sincopada para a simbólica – em dado momento da SDA –, elucida-se o movimento e a fluência do referido conceito, não permitindo que essas duas versões da álgebra fossem independentes, mas sim complementares. Desse modo, pretendeu-se possibilitar aos sujeitos envolvidos – pibidianos e alunos da educação básica – um entendimento desse conceito, a partir de uma organização que seja capaz de apresentar sua essência, sem negligenciar todo o escopo sócio-histórico que o envolve. Para melhor compreensão da SDA elaborada, temos o próximo tópico.

2.1 A HISTÓRIA VIRTUAL DO CONCEITO: MENDHI – UM VIZIR EM LUXIAR

Há muitos anos no Egito, havia uma cidade chamada Luxiar, famosa pelo seu comércio. Nessa cidade, viveu um antigo escriba chamado Ardrux, o qual orientou os comerciantes para que a prosperidade

oriunda do comércio durasse para as próximas gerações. Por isso, Ardrux deixou papiros contendo informações preciosas, e os distribuiu dentre os maiores comerciantes da época.

Figura 1 – Capa da história virtual que remete ao recorte do período histórico abordado



Fonte: acervo pessoal do CluMat (2022).

Com o passar do tempo, os papiros se perderam, e o mercado de Luxiar tornou-se um importante centro comercial e econômico do Egito, tomando proporções que Ardrux jamais havia imaginado (figura 1). Toda a movimentação do comércio tinha relação com as cheias do Rio Nilo, pois elas traziam ciclos de prosperidade para a região. Como de costume, cada família cuidava de seu próprio produto: Jacar com seu famoso pescado, Abduh criava gado, Radamés tinha imensa criação de galinhas, Duncan a sua plantação de trigo, Yunett plantando cevada, Aizen ofertava o melhor algodão e Liz encantava com lindas peças de argila.

Com constante crescimento do comércio, sem Ardrux e seus papiros, as orientações deixadas foram aos poucos esquecidas pela maioria dos comerciantes locais e o método utilizado para determinar o valor dos objetos tinha se perdido. Consequentemente, o recolhimento de impostos também ficou falho, então o faraó percebeu que no mercado de Luxiar sua arrecadação de impostos não condizia

com a prosperidade local. Logo, sem querer criar desconfiança na população, o Faraó reuniu seus escribas para encontrarem uma solução para o problema.

Figura 2 - Ilustração do diálogo na história virtual



Fonte: acervo pessoal do CluMat (2022).

Entretanto, como não se chegava a uma solução, o Faraó resolveu enviar Mendhi, o seu melhor vizir para coletar informações sobre o comércio de Luxiar. O esperto vizir, então, pensou em um plano para infiltrar-se no mercado e, portanto, resolveu se passar por um comerciante, porque assim teria acesso aos produtores e suas mercadorias (figura 2).

Figura 3 - Ilustração de cena da história virtual



Fonte: acervo pessoal do CluMat (2022).

Já no primeiro dia de trabalho, surgiu um comprador chamado Duncan que se interessou por uma das enxadas que Mendhi vendia (figura 3).

- Essa é a melhor enxada que vai encontrar em todo Egito, disse Mendhi.

Duncan respondeu: Além do trigo que eu produzo, eu também comprei em grande quantidade pescado, gado, galinhas, cevada, algodão e peças de argila. Vou te fazer uma proposta inicial: o que acha de 10 sacas de trigo em troca da enxada (figura 4)?

Figura 4 - Ilustração de cena da história virtual



Fonte: acervo pessoal do CluMat (2022)

Mendhi recusou, pois devido à cheia do rio Nilo, algumas produções foram prejudicadas e outras não, sendo atingidos os criadores de animais e os artesãos. Já os beneficiados foram os produtores de trigo, cevada, algodão e pescados. Sendo assim, Mendhi acreditava que merecia uma proposta de pagamento diferente da que feita por Duncan.



Quadro 1 – Organização do primeiro conjunto de problemas desencadeadores

Primeiros problemas desencadeadores	De que outras formas Duncan poderia pagar a enxada sem usar trigo?
	Como vocês podem ajudá-los a realizar o negócio da venda da enxada, sabendo que Duncan possui todos os outros produtos e, desse jeito, pode fazer ofertas diferentes a Mendhi?
	Sabemos que os itens que estão em falta no comércio têm um valor maior. Conhecendo essa informação vocês acham que Duncan irá pagar a enxada com a mesma quantidade de outros produtos, que pagaria em trigo?
	Como ele pode pagar utilizando outros produtos sem prejuízo?
	Como vocês poderiam relacionar esses elementos de modo que todos tenham o mesmo valor apesar de serem diferentes, ou seja, como fariam para criar uma relação entre esses produtos?
Objetivo	Criar intencionalmente o caminho de construção da tabela de correspondência entre os produtos, de onde teríamos condições de permitir aos alunos a compreensão do nexo 'equivalência'.
Síntese	Organização de uma tabela de equivalência entre os produtos possíveis de realização de troca entre Duncan e Mendhi, chegando ao entendimento de que existem várias propostas de venda, as quais 'não são iguais', mas 'equivalentes'.

Fonte: elaborado pelos autores.

Um comando foi passado aos alunos que deveriam se incumbir de resolver a equação: Mehndi era um vizir com suas obrigações do cargo. Além disso, ele era o preferido do Faraó. A partir de agora, ele tornará vocês em escribas.

Quadro 2 – Organização segundo conjunto de problemas desencadeadores

Primeira ação realizada	Construção das tabelas (dividi-los em grupos de aproximadamente 4 alunos).
Segunda ação realizada	Socialização das tabelas produzidas pelos grupos.
Segundos problemas desencadeadores	Quais foram as motivações de vocês para a escolha desses determinados produtos para a construção da tabela do seu grupo?
	Quais as possíveis melhorias no comércio vocês acham que seriam obtidas se tais informações fossem organizadas em tabelas semelhantes às de vocês?
	Qual a estratégia o grupo utilizou para organizar a tabela?



	O que levaram a escolher certa quantidade de um 'produto' para ter equivalência com outro 'produto'?
	De que forma poderíamos unificar as tabelas para que e tenhamos um único modelo de troca entre os produtos?
	Qual a necessidade de termos um 'único modelo' de trocas de produtos no comércio de Luxiar? (Ideia de padronização)
Terceira ação realizada	Construir com eles o manual do comerciante de Luxiar
Síntese	Fechar a venda a partir das propostas feitas pelos alunos e da continuidade à história.

Fonte: elaborado pelos autores.

Apesar de Mendhi ser um bom negociador, seu objetivo não era apenas manter-se ativo no mercado, mas observá-lo para levar as informações ao Faraó, já que ele havia sido enviado com essa função. Então, Mendhi voltou ao Faraó para contar sobre suas observações no mercado, e como ocorriam as negociações.

Durante seu relato, Mendhi percebeu que perdeu parte de suas anotações na viagem de Luxiar até o palácio, e preocupado com a ira do Faraó entrou em desespero. Para se safar da situação, Mendhi lembrou-se de que o Faraó era muito supersticioso com doenças, então começou a tossir e fez de conta que passava mal, assim o Faraó imediatamente pediu que ele se retirasse. Mendhi após sair da presença do Faraó, começou a checar novamente suas anotações e encontrou o seguinte relato: "Eu estava lá, quieto, há uns dias não vendia nada. Então, apareceu um senhor que queria um pote de argila, mas o que ele tinha para oferecer era insuficiente para valer a argila. Ele me deu um saco de trigo, e buscou alguma outra coisa que não me recordo e completamos a troca. Mendhi precisava descobrir o que o senhor deu a ele, além do saco de trigo, em troca do pote de argila.

Quadro 3 – Organização do terceiro conjunto de problemas desencadeadores

Primeira ação realizada	Então, pessoal. Vocês perceberam que o Mendhi está com um grande problema, não é? Ele vai precisar que vocês o ajudem, para isso vamos entregar a cada grupo um bloco de notas com as mesmas anotações do Mendhi. Ele será importante para vocês ajudarem o vizir a resolver o seu problema (será entregue um pequeno bloco de notas para cada grupo, o qual terá o relato de Mendhi com seu problema).
	Como podemos mais uma vez ajudar Mendhi?
Terceiros Problemas Desencadeadores	Pessoal, vamos pensar o seguinte: se vocês estivessem no mercado de Luxiar e precisassem de uma pá, como vocês fariam a negociação com o vendedor? Partindo do pressuposto que os meninos respondam que proporão uma troca, perguntaremos “como vocês sabem o que precisam entregar para levarem a pá?”
	O mercado de Luxiar é muito bem-organizado, porque os comerciantes seguem um esquema para as negociações. Vocês sabem que esquema é esse?
Ações para a Síntese Coletiva do nexo Equivalência	Pensando que eles estão com o manual de referência para saber quanto vale cada coisa, os conduziremos de volta ao problema de Mendhi: como esse manual pode ser útil para auxiliar o vizir a resolver essa situação?
	Agora, com o uso do manual, temos que descobrir que produto junto ao saco de trigo vale um pote de argila. Então pessoal qual seria esse produto? Vamos pensar em uma solução usando esse recurso que temos em mãos (o manual) construído por nós durante a resolução daquele outro problema do Mendhi.
	Após todos os grupos terem ajudado Mendhi na resolução de seu problema completando seu bloco de anotação para que ele pudesse voltar à presença do Faraó será pedido para que todos os grupos apresentem suas soluções para toda a sala.

Fonte: elaborado pelos autores.

Figura 5 - Ilustração de cena da história virtual



Fonte: acervo pessoal do CluMat (2022)

Mendhi conseguiu resolver o problema, e para sua sorte os guardas do faraó já tinham vindo conferir como estava sua saúde, para só depois ser levado à presença do faraó, que já estava impaciente para obter respostas (figura 5).

Figura 6 - Ilustração de cena da história virtual




Fonte: acervo pessoal do CluMat (2022)

Mendhi retornou à sala do Faraó (figura 6), e disse: Meu senhor, trago novidades. Então ele conta suas descobertas (que na verdade serão as respostas dos alunos).

Quadro 4 – Organização do quarto conjunto de problemas desencadeadores.

Quartos Problemas Desencadeadores	Vocês perceberam que apesar de o produto ter o mesmo “preço”, as respostas de vocês podem ser diferentes? Por que isso acontece? (Perguntar após todas as apresentações). Aproveitar para deixar claro aos alunos que os produtos não são iguais, mas equivalentes, e justamente por isso (explicar a diferença entre equivalência e igualdade), eu posso manipular a venda de várias maneiras.
	Presumindo que os alunos vão apresentar as primeiras respostas acerca das anotações de Mendhi por escrito (álgebra retórica), diremos que a compreendemos, mas queremos facilitar para Mendhi. Como vocês podem escrever de uma maneira mais simples e resumida? (condução à etapa da álgebra sincopada)
	Na sequência, será pedido para os alunos reescreverem o manual do comércio e o bloco de anotações de Mendhi de uma forma mais simplificada para facilitar as negociações do comércio de Luxiar. Apresentar o manual para toda a classe após concluir.
Ações da Síntese Coletiva	Conduzi-los à padronização do manual na forma sincopada. Fazer uma simulação de venda entre os grupos utilizando o manual e o bloco de anotações de Mendhi na forma sincopada.
	Como vocês poderiam representar os produtos vendidos em Luxiar utilizando símbolos (sem palavras) diferentes para os produtos (condução à etapa da álgebra simbólica). Pedir que reescrevam e apresentem o manual agora produzido por cada grupo com o uso de símbolos e, a partir disso, questionar a necessidade da padronização dos manuais.
	Caso não usem letras como símbolos será feita a sugestão de uso das mesmas e, na sequência, eles irão padronizar o manual e o bloco de anotações.
	<p>Criar equações utilizando as equivalências que estão na última versão do manual do comércio de Luxiar, estabelecendo assim o uso de letras para aquilo que não se conhece o valor.</p> <p>Criar exemplos simples de equações de primeiro grau usando os valores que estão na última versão do manual. Ao resolver, ser enfático quanto à demonstração dos nexos equivalência e variável.</p>

Fonte: elaborado pelos autores.




Mendhi compreendeu o quanto os acontecimentos da vida poderiam interferir na quantidade da oferta e, conseqüentemente, nos preços dos produtos trazidos pelos comerciantes, ocasionando constantes alterações nas relações comerciais de Luxiar. Assim, propôs ao faraó que fosse utilizado o seu manual para que as ações advindas do comércio fluíssem melhor e para que tivessem um parâmetro que ajudasse aos comerciantes a realizar suas compras e vendas. Desse modo, o faraó ponderou sobre a proposta de Mendhi e decidiu fazer uso das ideias de seu estimado vizir. Implementou o Manual dos Comerciantes de Luxiar, o qual serviria de orientação para as relações comerciais do reino.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A aprendizagem da docência em Matemática, remete-se ao repensar da organização da atividade pedagógica do professor, bem como nos desafios presentes, sendo um deles “a assunção da atividade pedagógica como uma atividade particular entre o conhecimento universal do gênero humano e o conhecimento singular do sujeito (Araújo; Moraes, 2017, p. 53). Deste modo, tal repensar implicaria segundo Leontiev (1978) a “análise das relações entre o ensino e a aprendizagem que se estabelecem entre o significado social e o sentido pessoal” (Araújo; Moraes, 2017, p. 54).


Deste modo, o Subprojeto PIBID que sediou a atividade que deu origem a esse capítulo foi um espaço em que professores de matemática em formação inicial compartilharam conhecimento desenvolvendo a consciência de seu papel, como um ser social. Assim, com o objetivo de oferecer uma formação docente que supere as críticas de ser “superficial por ser meramente prática, instrumental, ora ineficaz por ser excessivamente teórica, sem foco na ação docente” (Moura; Sforini; Lopes, 2017, p. 71), o referido Subprojeto se sustenta



no entendimento da necessidade de colocar o processo formativo de professores de Matemática num movimento onde os conhecimentos teóricos – vistos como síntese do modo de ação geral gestado na prática social –, estejam conexos às ações encarnadas nas atividades de ensino do professor e na atividade de aprendizagem dos alunos se constituam como uma unidade (Moura, 2011).

Logo, os professores de Matemática em formação inicial, enquanto PIBIDianos, tiveram a oportunidade de transformarem-se enquanto vivenciavam os processos de aprendizagem da docência, possibilitando o desenvolvimento das interpretações do conhecimento teórico, construído pelo ser humano no constante devir de sua historicidade. Em espaços como o PIBID “os sujeitos têm a possibilidade de organizar suas atividades pedagógicas a partir de um processo educativo de compartilhamento, mas também de transformação dos conhecimentos imprescindíveis para a aprendizagem da docência” (Silva; Cedro, 2022, p. 101). Nesse contexto, esse processo de satisfação das necessidades para a aprendizagem da docência, pode se manifestar no formato de uma atividade coletiva, como a SDA planejada e desenvolvida, como abordamos nesse capítulo. Nesse sentido, a aprendizagem da atividade pedagógica do professor de matemática pode se dar em “um processo de colaboração de ideias, e ações em que as relações sociais situadas no movimento formativo são modos de apropriação de conhecimentos e experiências sociais a serem transformadas e significadas socialmente” (Silva; Cedro, 2022, p. 101).

Portanto, os licenciandos quando passam a integrar o PIBID, entram, inicialmente em conflito com a base teórica, dado que são egressos de um espaço de ensino e aprendizagem organizado em uma perspectiva divergente da posta nesse espaço formativo, que ampara a construção dos conceitos matemáticos como produto do desenvolvimento da humanidade. Sendo assim, o PIBID propicia um espaço de formação, e aprendizagem em que os sujeitos são orientados intencionalmente para o ensino.



Assumimos que a intencionalidade do professor acerca da objetivação de sua atividade – o ensino –, aliada às ações e operações para propiciar a aprendizagem de um conceito, desencadeia os processos de reflexão, análise e síntese por parte do professor ao interagir com os estudantes, o que poderá dar nova qualidade ao seu modo geral de organizar a atividade pedagógica (Moura; Sforini; Lopes, 2017, p. 72).

Deste modo, o PIBID é para os sujeitos que dele participam um espaço formativo de construção da autonomia, oportunizando que se transformem em sujeitos de suas ações. A curiosidade nele cultivada, pela busca de novos conhecimentos resulta na formação de um professor que “assume o papel de sujeito de uma atividade que é sua: tem um problema e age para resolvê-lo num processo de análise e síntese que busca encontrar modos mais favoráveis ao alcance dos seus objetivos” (Moura; Sforini; Lopes, 2017, p. 98).

Em relação à SDA voltada para o ensino de equações e apresentada como fio condutor desse capítulo, os professores em formação interagiram buscando soluções para situações que se apresentaram como problemas, aprendendo os aspectos teóricos do conceito, ao mesmo tempo que refletem, analisam e planejam suas ações. Essas ações, visam à elaboração coletiva de atividades educativas que, posteriormente, foram desenvolvidas por eles na escola parceira do projeto. Nessa perspectiva, o Subprojeto proporciona um espaço formativo para os futuros professores de Matemática e, também, um espaço de aprendizagem para os alunos da educação básica.

Para se apropriar do conceito matemático, apresentado como SDA no formato de uma história virtual do conceito, os sujeitos transformam-se em busca de suprir as necessidades de essa outra proposta de organização do ensino, possibilitando um pensar e repensar de suas ações voltadas ao ensino e à aprendizagem da Matemática. A SDA como compreendida nesse Subprojeto tem

“potencial para propiciar o aparecimento do motivo de aprendizagem, para desencadear a tensão criativa dos processos de aprendizagem no sujeito que se organiza para se apoderar de um conceito que considera relevante para si. Esta é a essência da situação desencadeadora” (Moura; Sforzi; Lopes, 2017, p. 92).

Nessa proposta, o PIBID figura como espaço formativo para os pibidianos e de aprendizagem dos conceitos matemáticos para os alunos da educação básica, tomando o conhecimento humano como inacabado, e em movimento não linear. Portanto, os licenciandos desenvolvem a capacidade de estabelecer relações entre teoria e prática, singular e universal, abstrato e concreto, possibilitando a concepção de novos conhecimentos e perspectivas de ensino e de aprendizagem da Matemática escolar.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, E. S. MORAES, S. P. G. Dos princípios da pesquisa em educação como atividade. In: MOURA, M. O. **Educação Escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.
- BURCHARD, C. P.; SARTORI, J. **Formação De Professores De Ciências**: Refletindo Sobre As Ações Do Pibid Na Escola. Rio Grande do Sul, 2011.
- CARAÇA, B. J. **Lições de álgebra e análise**. Lisboa: Bertrand (Irmãos) Ltda, 1935.
- LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia, personalidad**. Havana: Pueblo y Educación, 1983.
- MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (Org.). **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira, 2001.
- MOURA, M. O. (org.) **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.
- MOURA, M. O. (org.). **Controle da variação de quantidades**: atividades de ensino. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2011.

MOURA, M. O. **Educação Escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

MOURA, M. O., SFORNI, M. S. F., LOPES, A. R. L. V. A objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica. In: MOURA, M. O. **Educação Escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

LANER DE MOURA, A. R.; SOUSA, M. do C. de. O lógico-histórico da álgebra não simbólica e da álgebra simbólica: dois olhares diferentes. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 13, n. 2, p. 11-46, 2009. <http://dx.doi.org/10.20396/zet.v13i24.8646987>.

PANOSSIAN, M. L., MORETTI, V. D, SOUZA, F. D. Relações entre movimento histórico e lógico de um conceito, desenvolvimento do pensamento teórico e conteúdo escolar. In: MOURA, M. O. **Educação Escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

SOUSA, Maria do Carmo. O Ensino de Matemática da Educação Básica na Perspectiva Lógico-Histórica. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 7, n. 13, 1 jun. 2014.

SOUSA, Maria do Carmo. O movimento lógico-histórico enquanto perspectiva didática para o ensino de matemática. **Revista Obutchénie**, [S.L.], v. 2, n. 1, p. 40-68, 30 ago. 2018. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/obv2n1a2018-3>.

SILVA, Maria Marta da; CEDRO, Wellington Lima. **A colaboração como elemento essencial da formação do professor de ensino Matemática**: o caso do clube de matemática. *Vidya*, [S.L.], v. 42, n. 1, p. 97-114, 2022. *Vidya*. <http://dx.doi.org/10.37781/vidya.v42i1.4039>.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5 ed. São Paulo: Ícone, 2008.a

A silhouette of a person sitting and reading a book, set against a vibrant sunset sky with purple and orange hues. The person is positioned on the left side of the frame, leaning against a large tree trunk. The book is held open, and the person's head is tilted down, focused on the text.

10

*Amanda Fernandes Lacerda
Laryssa Caroline Mendes Oliveira
Thaís Victória Barbosa Andrade
Rosalina Maria Lima Leite do Nascimento*

**TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA
EM MATEMÁTICA:
UMA EXPERIÊNCIA PROPORCIONADA
PELO PIBID**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99284.10

INTRODUÇÃO

A formação em Licenciatura em Matemática conta com particularidades específicas, tanto em relação a aprendizagem dos conteúdos, como em relação as tendências pedagógicas; uma estrutura de ensino baseada em documentos norteadores ou parâmetros curriculares a serem explorados. A associação teoria e prática, em preparação para atuação docente, ocorre por meio do estágio supervisionado ou em participação em programas e projetos.

É notório que, a perfeição decorre do aperfeiçoamento de sua aplicação. De certa forma, o estágio supervisionado não consegue suprir todas demandas, como acompanhar o desenvolvimento gradual da turma, devido ao seu curto prazo, apesar de existirem quatro fases no componente curricular na graduação.

Com adesão do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), podemos vivenciar a antecipação da experiência e prática do magistério, capaz de aplicar a transposição didática do conhecimento acadêmico a partir dos projetos desenvolvidos em campo.

Além disso, o contato entre alunos, pibidianos e professores, por um tempo maior, possibilita estreitar laços com a equipe escolar e proporciona aprendizado e experiências únicas, que complementam a formação integral de professores. Além de proporcionar o incentivo e permanência no curso e desenvolvimento, de forma madura na profissão esperada.

Com relação à nossa participação no PIBID, destacamos que após o início do projeto, fomos observando a recorrência dos educandos a respeito de suas dificuldades e indagações em matemática. Em seguida, após conversa com a supervisora da escola campo, tivemos a ideia de implantar o *Plantão de dúvidas*, cujo objetivo era

proporcionar maior interação com os alunos e destes com o saber acadêmico no ensino de matemática.

Neste trabalho será relatado o uso de transposição didática realizado nas atividades do PIBID. Destaca-se em particular, os desafios para aplicação da mesma, às experiências adquiridas durante o trabalho oferecido, e o crescimento pessoal e profissional ocasionado pelo programa.

1. TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Existe uma diferença entre o saber acadêmico e o saber escolar, sendo cada um deles de natureza e funções distintas no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, entendemos como Transposição Didática a aplicação do saber acadêmico no saber escolar.

Polidoro & Stigar (2016, p.2), apontam, por meio de Chevallard (2001) ressalta que

Um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre a partir daí um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto do saber a ensinar em objeto de ensino é denominado de transposição didática.

Logo, pela adaptação do objeto de conhecimento científico instruído para o meio escolar, direcionada pelos professores para a aprendizagem dos estudantes, ocorre a seleção e a inter-relação do conhecimento acadêmico, por meio da cognição do aluno, que passa a utilizar este conhecimento em situações da sua realidade.

Nesse contexto, prevalece a necessidade do docente ser cauteloso em suas buscas e seleção de estratégias para que o saber escolar não fique distante da realidade do aluno. Os alunos precisam

compreender e explorar a ciência, e por meio dela, conseguir interpretar os fenômenos do seu cotidiano.

Conforme Souza (2016, p. 5), os conhecimentos matemáticos serão desenvolvidos em dois momentos. À princípio, “o professor se apropria da resolução de uma situação-problema, com o intuito de mobilizar conhecimentos matemáticos já adquiridos, ou mesmo, buscar aplicação de outros nesse contexto [...]”. Como consequência, no próximo momento, utiliza-se os conhecimentos estabelecidos na etapa inicial, propondo elaborar procedimentos e conceitos matemáticos que ocasionem a resolução do problema.

Dessa forma, é nítido que o ensino deve ser construído em partes, com adaptações para que os discentes busquem a evolução do seu conhecimento, e acima de tudo, sintam-se motivados em aprender.

Em seguida, Souza (2016, p. 5) denomina os “Conhecimentos de Educação Matemática”, com três elementos, sendo: a situação problema, o conhecimento matemático em ação e a transposição didática. Nessa etapa, o foco é direcionado em determinar uma situação problema, assim, o professor e os alunos vivenciam uma nova forma de aprender matemática por meio de cenários do mundo real, conforme a sua solução, necessite buscar e construir conhecimentos matemáticos.

É importante ressaltar ainda, os três estatutos do saber referentes ao processo de transposição didática, sendo eles:

Saber científico – desenvolvido nas universidades ou institutos de pesquisa, e, reconhecido, defendido e sustentado pela cultura científica; Saber a ensinar – que viabiliza a passagem do conhecimento científico para o saber escolar, com fins de reformulação, visando a prática educativa, sendo esse saber ligado a uma forma de didática que serve para apresentar o saber ao aluno, e envolve redescoberta do saber, e aparece, quase sempre, nos

livros didáticos, programas e outros materiais de apoio; e, por último, o Saber ensinado – que resulta do processo de ensino, que está registrado no plano de aula do professor mas nem sempre coincide com o que se tinha programado, sendo que não há garantias de que corresponda ao conteúdo pretensamente ensinado (Muniz, 2008, p. 192-193 *apud* Souza, 2016).

Esses três estatutos destacam o valor do saber científico e como ele deve ser apresentado aos aprendizes.

2. A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

De acordo com a Portaria Normativa nº 16, de 23 de dezembro de 2009, o PIBID tem por intuito aprimorar a qualidade da formação docente do acadêmico de licenciatura de maneira plena, e ainda contribuir para a melhoria da educação básica (Brasil, 2009).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) traz um diferencial na formação inicial de professores, permitindo que os integrantes do programa conheçam o ambiente escolar desde o primeiro ano da graduação. Além do contato, espera-se o desenvolvimento da escrita científica, aplicação da teoria, levando significado à futura atuação, dentre outras situações que favorecem o contexto educativo.

Segundo Polidor e Stigar (2016), a partir de Almeida (2005), percebe-se que a visão científica dos alunos precisa evoluir e consiga acompanhar o avanço tecnológico, pois a ciência não é pronta e acabada, mas está em constante evolução. Logo, os professores também precisam estar aptos para aprender continuamente e abordar temas científicos, até mesmo em áreas que não correspondam à sua formação principal.



Por outro lado, como sugere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a formação do aluno deve ser integral, querendo ou não, a interdisciplinaridade vai influenciar na sua aprendizagem, e os questionamentos devem ser excitados desde as primeiras etapas da educação. Para isso é preciso que os docentes busquem coletividade e se preparem para atender as necessidades da formação do educando.

O PIBID tem seu destaque na formação inicial de professores no Brasil, pelo qual Gomes (2015) cita Braibante e Wollmann (2012) como uma nova proposta de incentivo e valorização do magistério, possibilitando aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a atuação em experiências metodológicas inovadoras ao longo de sua graduação, a fim de preparar e ressignificar os desafios do professor futuro.

Na formação docente, com grande significado e desenvolvimento pessoal e profissional está pautado na formação inicial, em consideração dos conhecimentos e saberes dos professores, já que, a escola é um espaço de construção e formação de professores para a melhoria da prática pedagógica (Nóvoa, 1997 *apud* Polidoro; Stigar, 2016)

Na medida em que a formação docente ocorre, é crucial que o professor procure refletir, investigar, inovar sempre o seu trabalho, em prol de uma melhor ação educativa, sendo ele, um dos responsáveis pelo seu percurso profissional e também do sistema educacional (Garcia, 1989 *apud* Cornelo, 2015).

Em relação a formação de professores de matemática, desde a entrada na graduação, o aluno se depara com o paradigma de estereótipo que a matemática carrega; disciplina de difícil compreensão, ou ciência exata e acabada, entre outros. Dessa forma, o desejo de quebrar esse paradigma obsoleto deve ser feito já na formação inicial, quando o educador desfruta e procura atitudes que beneficie seu papel de educador e mais ainda, melhora a qualidade do ensino,



atentando ao tipo de professor que se quer formar, e o aluno, por sua vez, descobrir o professor que ele quer se tornar. Esse é um passo decisivo para fazer a diferença tanto na formação inicial, como continuada de professores.


A prática educacional implica na prática social com seus devidos conceitos, visto que, não existe uma fórmula fácil ou meios modeladores, é preciso vontade, atuação, e muito desejo de criar uma nova perspectiva, e o PIBID pode possibilitar o impulso na busca dessa prática inovadora, uma vez que oportuniza aos alunos em formação contato com a realidade da escola e reflexão na e, sobre, a ação.

Conforme Gomes (2015, p. 16), “a prática pedagógica é ação política, de cidadania, permitindo formas de ação conduzidas por seus fundamentos, sejam eles filosóficos ou científicos”. Portanto, é imprescindível superar o senso comum, e buscar conhecimento científico para aperfeiçoar as práticas pedagógicas continuamente.

3. RELATO SOBRE O USO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NAS ATIVIDADES DO PIBID

A atuação no PIBID foi desenvolvida no Colégio Estadual Virgínio Santillo, primeiramente com a turma de 9ª ano do Ensino Fundamental II, e em seguida com o 2ª ano do Ensino Médio. À princípio, o uso da transposição didática foi realizado com a gravação de vídeos para reforço dos conteúdos em que os alunos tinham certa dificuldade.

No primeiro momento, foi desafiador conseguir simplificar o que dizer, o que escrever e como abordar os exercícios, de maneira



que não ficasse exaustivo ou permanecessem dúvidas. Dessa forma, era importante que fizéssemos várias pesquisas, tanto do conteúdo, bem como de tecnologias que pudessem favorecer o ensino. A partir desse momento, iniciávamos a gravação, procurando ter cautela na fala, sobre conceitos e ideias que poderiam ser relacionadas ao contexto deles, tendo assim o cuidado para que ocorresse a transposição didática de modo efetivo.

Trabalhamos com a turma de 9^a ano e tivemos duas oportunidades que consideramos bastante produtiva; uma para retirar uma dúvida em particular de uma aluna, e outra para a produção de um material de apoio que foi desenvolvido para revisão de conteúdos com alunos que ficaram de progressão parcial.

A respeito da primeira oportunidade, a aluna recorreu ao nosso contato por meio do *WhatsApp*, para entender como esboçar um gráfico de função afim. Ela relatou que não entendia como fazer o gráfico se não havia os pontos, ou seja, quando se tem apenas a expressão. Dessa maneira, ouvimos atentamente a dúvida da aluna e explicamos o conceito de função por meio de exemplos, tais como: comprar apenas uma unidade ou muitas, e variar a quantidade tendo uma taxa fixa. Conversamos com a aluna dando exemplos do dia-a-dia até que ela tivesse entendido que se ela desse um valor para x , obteria um valor para y , em consequência, teria um par ordenado, ou seja, o ponto para fazer o gráfico. Assim, ela ficou impressionada, pois cada valor que colocava formava pontos que dariam forma a uma reta no gráfico.

Após a discente compreender a ideia de função, pudemos explicar mais especificamente os comportamentos daquele gráfico, e o que aconteceria se os valores fossem negativos ou positivos, por meio de desenhos e explicações, na medida em que ela ia interpretando cada parte que falava. Feito isso, propusemos a ela que continuasse a atividade sozinha e depois nos mostrasse os resultados. Assim ela fez, e se sentiu muito agradecida pela ajuda.



Nesse dia, pudemos sentir o gosto pela docência, sentimos a honra por participar do PIBID, por termos conseguido exercer nosso conhecimento acadêmico e converter a explicação de um conteúdo, até então de difícil compreensão para a aluna, em algo palpável, de forma que ela pudesse entender a aplicação. Percebemos que na aprendizagem é preciso provocar, esperar, incentivar e acima de tudo, valorizar o processo.

Em relação ao material de apoio, fomos construindo cuidadosamente, colocando dados, exemplo e exercícios de prática; para cada assunto tinha um passo à passo, ilustração e no rodapé uma motivação.

Os alunos que fizeram uso do material conseguiram bons resultados e nos contaram como o material foi importante, pois alguns conceitos ainda não estavam claros, até que conseguiram assimilar a ilustração com o conceito que estava no material de apoio.

Na turma do 2^a ano do Ensino Médio, inicialmente eram feitas gravações de vídeos, mas após a conversa com a supervisora, percebemos que o contato mais direto poderia proporcionar maior interação com os alunos, e da parte dos pibidianos com o saber acadêmico prático. Portanto, começamos a fazer o Plantão de dúvidas.

Antes de dar início aos plantões de dúvida, participamos das aulas dos professores de matemática, buscamos maior contato com eles para que nos orientassem em qual conteúdo reforçar, observamos a metodologia durante as aulas, além de nos apresentar aos alunos e falar sobre o nosso papel no colégio e o objetivo do plantão de dúvidas.

Para facilitar a comunicação, fizemos um grupo contemplando todas as turmas de 2^a ano, e fomos entendendo o contexto de cada um. Grande parte dos alunos trabalhava no período vespertino, e uma minoria no noturno. Sendo assim, combinamos os horários e os dias para nos reunirmos.



Nos primeiros plantões demos abertura para os alunos falarem sobre o ensino que estavam tendo, como estava a avaliação, a metodologia dos professores. Eles interagiram bastante, deram opiniões, e também solicitamos que avaliassem nosso trabalho.

Percebemos que muitos alunos possuem dificuldade na matemática básica, ou até sabem fazer exercícios, mas não entendem o processo, e outros ainda, acham a matemática muito complicada.

O trabalho do plantão foi desenvolvido em equipe, éramos três pibidianas, reuníamos para organizar as atividades e traçar estratégias para chamar a atenção dos alunos. Optamos por utilizar tecnologias digitais, fazer interdisciplinaridade e o fundamental, utilizar a transposição didática para ensinar.

Nos vídeos que produzimos trabalhamos o conceito dos conteúdos de forma criativa. Resolvemos misturar a matemática com as matérias que eles mais gostavam, usando sempre a interdisciplinaridade como possibilidade de ensino e aprendizagem. Trabalhávamos com as situações que eles vivenciavam em sala e com os exercícios propostos pelos professores preceptores nos quais eles ainda apresentavam dúvidas.

Com abertura do plantão, tivemos a oportunidade de praticar algumas teorias aprendidas na disciplina de didática, melhoramos a forma de explicar, adequamos o método de abordagem para que os alunos participassem ativamente, aplicamos as orientações das habilidades da BNCC, estudadas nas reuniões do PIBID, e a partir do conhecimento da realidade do colégio e, principalmente dos alunos, fomos incrementando nossa prática de ensinar.

De fato, todos os momentos de ação educativa podem ser desafiadores devido a timidez, o contexto de pandemia, mas com o tempo, conseguimos nos construir e estar mais aptos, sendo fundamental para o desenvolvimento profissional e pessoal.

A experiência na escola campo nos motivou a buscar mais, a reconhecer a importância do ato de ensinar e ver o quanto é belo a transformação que a educação pode fazer nas pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da transposição didática nas atividades no PIBID, possibilitou várias experiências no quesito de atuação docente. De fato, a aplicação dela exigiu um estudo mais aprofundado sobre cada conceito e das formas que se encaixam de maneira prática no saber escolar.

Com a execução das nossas propostas no PIBID; plantão de dúvidas e aulas de reforço, acreditamos que foi concretizado e formulado conhecimento duradouro pelos alunos; o mais importante, perceberam a capacidade da conversão acadêmica trazendo a aplicação da matemática para seus referidos contextos. Nessa perspectiva, percebemos, por meio dos relatos dos alunos, que eles ficaram cientes da utilidade do ensino em matemática.

A participação no PIBID contribui para explorar temáticas que, às vezes, são deixadas de lado, como lacunas que podem ser preenchidas com situações simples que encaixem na visão do aluno, e mais ainda, familiarizar o acadêmico com o ambiente escolar, provocando o educador a procurar ter responsabilidade com a mediação do conhecimento.

Além disso, o participante do programa fica ciente de qual prática pedagógica mobiliza o aluno, o que chama atenção e o provoca para conhecer cada vez mais. Nesse sentido, a experiência oportuniza que o próprio discente guie o pibidiano, avalie sua atuação e mesmo que indiretamente, informe a maneira que mais se adapta ou mesmo lhe agrada, no que se diz a respeito do ensino de matemática.

Por fim, sobre ocasião disposta no PIBID, o professor do futuro tem uma formação inicial pertinente e fundamentada, com abertura do olhar para as necessidades do ensino, sendo capaz de expandir o pensamento intelectual e o empenhar no desejo de transcender ao ministrar a aula, desde o planejamento, até a concretização da aula.

REFERÊNCIAS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **A Base**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 set. 2021.

CORNELO, Camila. **O aluno enquanto professor: a influência do PIBID na formação docente**. Formação de professores, complexidade e trabalho docente, 29 out. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16234_8344.pdf. Acesso em: 11 set. 2021.

EDUCADORES DIA A DIA. **A Transposição Didática: a passagem do saber científico para o saber escolar**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Ensino_religioso/transposicao_didatica.pdf. Acesso em: 11 set. 2021.

GOMES, Lisiane. **A importância do PIBID na formação e prática docente dos licenciandos em matemática da UESB Campus de Vitória da Conquista**. 2015. Monografia (Curso de licenciatura em matemática) - UESB, BAHIA, 2015. Disponível em: <http://www2.uesb.br/cursos/matematica/matematicavca/wp-content/uploads/MONOGRAFIA-DE-LISIANE-SANTOS-GOMES.pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PIBID**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 11 set. 2021.

SOUZA, Emanuel. **A transposição didática em matemática no programa GESTAR II**. Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades, 16 jul. 2016. Disponível em: http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/7635_4055_ID.pdf. Acesso em: 11 set. 2021.

ORGANIZADORES

Reile Ferreira Rossi

Possui graduação em Ciências Licenciatura Plena em Biologia pela Universidade Estadual de Goiás (2001), Doutorado em Zoologia pela Universidade de Brasília - UnB (2021), Mestrado em Zoologia na Universidade de Brasília - UnB (2016). Especialista em Ciências da Natureza - UnB e em Docência Universitária - UEG. É Docente de Ensino Superior Efetivo de Zoologia do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás, Campus Sudoeste, Sede Quirinópolis. Tem experiência no ensino de Ciências da Natureza, Biologia e na área de Zoologia, com ênfase em Conservação das Espécies Animais. Realiza e orienta pesquisas sobre a Aves em paisagens fragmentadas no sul de Goiás e na área urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: efeitos da fragmentação, conservação, biologia reprodutiva e levantamento da diversidade de aves. Membro da Sociedade Brasileira de Ornitologia. Tem registro no Conselho Regional de Biologia - CRBio 4 e cadastro no IBAMA/SISBIO.

E-mail: reile.rossi@ueg.br

Barbra Sabota

Docente na Universidade Estadual de Goiás (UEG), em Anápolis, Goiás. Licenciada em Letras Português Inglês pela Faculdade de Letras da UFG, em Goiânia, obteve seu título de mestra e doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Sua experiência profissional abrange o ensino Fundamental, Médio e Superior, em escolas particulares, públicas e de idiomas. Na graduação, atua nas áreas de Língua Inglesa e Prática de Ensino da Língua Inglesa e Estágio Supervisionado, em atividades que envolvem e integram Ensino, Pesquisa e Extensão. Na pós-graduação, atua como professora de Processos Pedagógicos, Mediação e Tecnologias Digitais, desenvolve e orienta estudos sobre Letramentos Multimodais e Letramentos Críticos sob as premissas da educação linguística crítico-decolonial. Vice-líder do grupo de Pesquisa Perspectivas Críticas em Educação Linguística, Letramentos e Discurso cadastrado no CNPq.

E-mail: barbra.sabota@ueg.br

Guilherme Figueira Borges

Doutor (2014) em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Atualmente, é Docente de Ensino Superior Doutor (DES IV) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) no Câmpus Inhumas, atuando no Curso de Letras e no Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI/UEG). Está credenciado, também, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL/UEG Catalão). É coordenador do grupo de pesquisa: Grupo de Estudos do Discurso e de Nietzsche (GEDIN/UEG/CNPq).

E-mail: guilherme.borges@ueg.br

DEMAIS AUTORES

Alailton Nunes Cardoso dos Santos

Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás; Bolsista do Programa Subprojeto Pedagogia, com foco Alfabetização, na Unidade Universitária de Campos Belos no período de outubro de 2020 a março de 2022.

Alair Nunes Cardoso dos Santos

Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás; Bolsista do Programa Subprojeto Pedagogia, com foco Alfabetização, na Unidade Universitária de Campos Belos no período de outubro de 2020 a março de 2022.

Aline Lopes dos Santos Leão

Formanda em Pedagogia (UEG Formosa – Go), Bolsista PIBID/ CAPES, edital n. 02/2020.

Amanda Fernandes Lacerda

Graduada em Matemática Licenciatura pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) Campus Central Ciências Exatas e Tecnológicas (2023); Docente de Matemática na Escola SESI Jaiara (Atual). Atuou como bolsista PIBID, edital n. 02/2020.

Cibele Pimenta Tiradentes

Mestre em Ciências Ambientais e Saúde pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2007). Especialista em Docência Universitária pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1999). Bacharel e Licenciatura em Ciências Biológicas pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1998). Docente Superior (Universidade Estadual de Goiás) em Estágio Supervisionado e Práticas de Ensino em Ciências Biológicas. Coordenadora Capes do Pibid Programa 2020-2022.

Edson Batista da Silva

Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (2005), Especialização em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Goiás (2008), mestrado e doutorado em Geografia pela mesma instituição. Atualmente é professor da Universidade Estadual de Goiás, no departamento de Geografia dos Campus Formosa e Cora Coralina. Também é docente do Mestrado Acadêmico de Geografia da UEG.



Eliseu Souza Silva

Graduando em Educação Física no curso de Licenciatura da Universidade Estadual de Goiás Câmpus ESEFFEGO. Participou do grupo de pesquisa e extensão "Corpo, Movimento e Infâncias" de janeiro a dezembro de 2020. Foi discente bolsista do PIBID/ESEFFEGO/UEG (2020-2022).

E-mail: elisouza_silva@hotmail.com.br

Emileni Cássia Gomes Colares

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás (2004) e especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Tecnologia (2021). Docente da Educação Básica SEDUC/Goiás. Com experiência na área de Biologia Geral.

Gabriel Bernardes dos Santos

Graduando em Educação Física no curso de Licenciatura da Universidade Estadual de Goiás Câmpus ESEFFEGO. Possui formação em Gestão em Segurança Pública e Privada pela Faculdade Realiza. Foi discente bolsista do PIBID/ESEFFEGO/UEG (2020-2022).

E-mail: gabrielbsantos01@gmail.com

Graziela Martins Toledo

Graduanda (licenciatura) em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás (UEG-Quirinópolis). Membro do Clube de Matemática (CluMat) e bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Giovana Rodrigues Alves Pereira

Formanda em Pedagogia (UEG Formosa-Go), Bolsista PIBID/CAPES, edital n. 02/2020.

Hélen Beatriz Gonçalves Gomes

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás; Bolsista do Programa Subprojeto Pedagogia, com foco Alfabetização, na Unidade Universitária de Campos Belos no período de outubro de 2020 a março de 2022; bolsista do Programa Mais Alfabetização.

Henrique Santos Andrade

Graduação em Pedagogia (UEG, 2018-2022). Bolsista PIBID/CAPES, edital n. 02/2020.



Ingrid Knuivers Franco

Graduanda em Educação Física – Licenciatura pela Universidade Estadual de Goiás – ESEFFEGO. Monitora voluntária da disciplina de Anatomia I. Foi discente bolsista do PIBID/ESEFFEGO/UEG (2020-2022). Possui participação em congressos como ouvinte e participante, com apresentação de trabalhos desenvolvidos durante a graduação.

E-mail: fknuiuersingrid@gmail.com

Islana Santos Lisboa

Graduação em Pedagogia (UEG, 2018-2021). Bolsista PIBID/CAPES, edital n. 02/2020.

Janine Barbosa Lima Fransolin

Graduada em Matemática (licenciatura) pela Universidade Estadual de Goiás UEG (2001). Atualmente é professora efetiva - Secretaria da Educação de Goiás, professora substituta - UEG (Universidade Estadual de Goiás) - Quirinópolis/GO) e professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Colégio Estadual Juscelino Kubitschek em Quirinópolis/GO. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Álgebra e Estatística. Pós-graduada em Matemática e Estatística (2004) e em Informática em Educação (2007) pela Universidade Federal de Lavras-MG. Mestre em educação em Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM - UFG - Universidade Federal de Goiás) (2019). Participa do grupo de pesquisa MATEMA-UFG/Goiania/GO e do projeto de extensão CLUMAT-UEG/Quirinópolis/GO.

Jessica Carvalho

Formada em Matemática (IESGO) e Pedagogia (IESA), Professora do Município de Formosa - Goiás desde 2015. Supervisora no programa PIBID/ CAPES (2019-2022).

João Victor Moraes Barbosa

Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás; Bolsista do Programa Subprojeto Pedagogia, com foco Alfabetização, na Unidade Universitária de Campos Belos no período de outubro de 2020 a março de 2022.

Josielen Tiara Pedrosa Rodrigues

Graduanda (licenciatura) em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Membro do Clube de Matemática (CluMat) UEG-Quirinópolis.

Laryssa Caroline Mendes Oliveira

Graduanda de Matemática no Campus CET – SEDE: Anápolis – Go e participante bolsista no PIBID, edital n. 02/2020.



Leidiane Oliveira Silva

Graduação em Pedagogia (UEG, 2018-2021). Bolsista PIBID/CAPES, edital n. 02/2020.

Leila Ferreira Tavares

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás - Unidade de Campos Belos (2007); Possui Pós-graduação em Psicologia Institucional pela Universidade Candido Mendes (2013) e Professora efetiva na Educação Básica da Rede Municipal de Educação - Campos Belos - GO há 19 anos. Atuou como professora supervisora bolsista do Subprojeto Pedagogia, com foco Alfabetização, na Unidade Universitária de Campos Belos no período de outubro de 2020 a março de 2022.

Lílian Brandão Bandeira

Possui licenciatura em Educação Física pela FEFD-UFG, mestrado e doutorado em Educação pela FE-UFG. Atuou como professora de Educação Física na educação básica (rede estadual e municipal). Atualmente é professora do curso de licenciatura em Educação Física da ESEFFEGO/UEG. Atuou como coordenadora institucional da RP/UEG (2018-2020) e como coordenadora de área do PIBID/ESEFFEGO/UEG (2012-2014 e 2020-2022).

E-mail: lilian.bandeira@ueg.br

Lorrainy Gabriely Barbosa Silva

Graduanda em Curso de Educação Física - Integrado Licenciatura e Bacharelado na Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás (ESEFFEGO) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Foi discente bolsista do PIBID/ESEFFEGO/UEG (2021-2022).

E-mail: lorrainy899@gmail.com

Luciana Nogueira da Silva

Doutoranda pelo Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania - Universidade de Brasília. Mestrado em educação pela Universidade de Brasília - Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de pesquisa: Currículo. Possui graduação em Pedagogia (2007) e em Letras - Língua Portuguesa / Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Goiás - Unidade de Campos Belos (2013). Possui Pós-graduação em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Goiás (2013). É professora efetiva do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás - UnU Campos Belos e Coordenadora Pedagógica do Câmpus. Atuou em dois editais como Coordenadora de Área do Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência / MEC/CAPES/ UEG. Professora efetiva da Rede Municipal de Educação - Campos Belos - GO.



Lucca de Araujo Toschi

Acadêmico do 6º período do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Central/CET/Anápolis/Goiás. Bolsista Capes/Pibid/2020-2022. Integrante do Fungi-lab.

Luenes Kelly Cabral

Graduando em Educação Física no curso de Licenciatura da ESEFFEGO/UEG. Participa do Projeto de Extensão Educação Física Escolar em rede: mídias digitais e novas tecnologias. Participa do Projeto de Pesquisa Sentidos e Significados Construídos Acerca de Criatividade na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior: um olhar dos pais, alunos/as e professores/as. Foi discente bolsista do PIBID/ESEFFEGO/UEG (2020-2022).

E-mail: lueneskcabral@gmail.com

Luis Enrique Perez

Graduando em Educação Física no curso de Licenciatura da ESEFFEGO/UEG. Participa do Projeto de Extensão Grupo Cignus de Ginástica para Todos. Foi discente bolsista do PIBID/ESEFFEGO/UEG (2020-2022).

E-mail: lep00@hotmail.com

Luiza Maria de Melo Borges

Graduanda em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), em Anápolis, Goiás. Bacharela em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia, no ano de 2015. Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) sob supervisão da profª. Dr.ª Barbra Sabota nos anos de 2020 a 2022. Atualmente, atua como professora de inglês no Ensino Fundamental regular em escola pública. Atuou também como professora no Colégio Tecnológico do Estado de Goiás entre 2018 e 2021. Suas áreas de interesse englobam Língua Inglesa, Ensino, Multiletramentos, Letramentos Críticos, Direitos Humanos e Trabalhistas.

E-mail: luizammb@gmail.com

Lukas Adriel Francisco Alves

Licenciando em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Membro do Clube de Matemática (CluMat) da UEG no Câmpus Sudoeste - Sede Quirinópolis e do Grupo de Estudos sobre Situações Desencadeadoras de Aprendizagem da UTFPR - Curitiba. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Subprojeto: Matemática (PIBID/CAPEs).

Maria Marta da Silva

Pós-doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). Mestre e Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Matemática e em Psicopedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Graduada (licenciatura plena) em Ciências - Habilitação em



Matemática pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis (FECLQ). Coordenadora Central dos cursos de Matemática da UEG e Coordenadora Setorial do curso de Matemática do Câmpus Sudoeste - Sede Quirinópolis. Professora efetiva da UEG (RTI), atuando especificamente na Licenciatura em Matemática, professora de Matemática do Ensino Fundamental na Rede Municipal (por 30 anos), professora de Matemática e Física do Ensino Médio na Rede Estadual (por 22 anos) e das especializações: Educação, Ciências e Humanidades e Gestão; Docência na Educação Básica, ambas pelas UEG. Coordenadora de Área do subprojeto Pibid de Matemática da UEG (Bolsista CAPES). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Matemática (GeMAT - UFG); Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe - FE/USP); Grupo de Estudos Sobre Situações Desencadeadoras de Aprendizagem (UTFPR - Curitiba). Parecerista ad hoc de revistas científicas. Linhas de Pesquisa: Formação de professores que ensinam Matemática; Organização do Ensino e da Aprendizagem de conteúdos de Matemática na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade; Movimento lógico-histórico de conceitos matemáticos.

Mariana Dias da Costa

Cursando Pedagogia (UEG- Campus Nordeste- Sede Formosa – Go), bolsista voluntária PIBID/CAPES (2019-2022).

Matheus Felix Ferreira

Graduando (licenciatura) em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Membro do Clube de Matemática (CluMat) da UEG no Câmpus Sudoeste - Sede Quirinópolis. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Subprojeto: Matemática (PIBID/CAPES).

Priscila Alves de Souza Paes

Possui Licenciatura em Educação Física pela ESEFFEGO/UEG, Especialização em AEE (Atendimento Educacional Especializado) pelo ICG – Instituto Consciência; Psicopedagogia Institucional e Clínica pela FABEC; Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Professora efetiva da educação básica na rede municipal de Goiânia e Senador Canedo. Atuou como professora supervisora do PIBID/ESEFFEGO/UEG (2021-2022).

E-mail: priscilaueg@hotmail.com

Rosalina Maria Lima Leite do Nascimento

Doutora em Ensino de Ciências pela Universidade de Brasília - UNB. Possui Mestrado em Pesquisa, Gestão e Tecnologia Farmacêutica, graduação em Ciências-Habilitação em Matemática pela Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão (1990). Especialização em Informática Educativa, Especialização em Gestão da Qualidade Base PNQ. Áreas de pesquisa e interesse: Gestão Ambiental, Educação à Distância e Inclusão escolar da pessoa com deficiência. Professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás. Professora contratada pelo Centro Universitário UniEVANGELICA, atuando como professora e Coordenadora de Estágio e Extensão na UniEVANGELICA. Possui experiência na área de Matemática, Formação de Professores, EaD e Inclusão escolar.



Sidney Alan Lopes da Silva

Possui ensino médio pelo Centro Educacional O1 Planaltina-DF (2002). É estudante de graduação da Universidade Estadual de Goiás no Campus Nordeste-sede Formosa. Participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Sonia Bessa

Graduação em Pedagogia com Mestrado e Doutorado em Educação (UNICAMP, 2003, 2008), Pós-Doutorado (UFTM, 2014). Professora do Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e no programa de Pós-graduação em Gestão, Educação e Tecnologias PPGGET. Realiza pesquisas em: Educação Matemática, Educação Econômica e Financeira e Formação de Professores. Líder do LIMA/UEG/CNPq.

Suele Benicio de Souza

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás; Bolsista do Programa Subprojeto Pedagogia, com foco Alfabetização, na Unidade Universitária de Campos Belos no período de outubro de 2020 a março de 2022.

Tailine Correa de Sousa

Formanda em Pedagogia (UEG Formosa – Go), Bolsista PIBID/CAPES, edital n. 02/2020.

Tasciane Maria do Carmo Durante

Graduanda (licenciatura) em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás Câmpus Sudoeste - Sede Quirinópolis (UEG-Quirinópolis). Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Membro do Clube de Matemática (CluMat) da UEG-Quirinópolis.

Thallita Aparecida Eleaquim de Macedo

Graduanda em Educação Física na Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás (ESEFFEGO), na Universidade Estadual de Goiás. Foi discente bolsista do PIBID/ESEFFEGO/UEG (2021-2022).

E-mail: thallitae@gmail.com

Thaís Victória Barbosa Andrade

Graduanda de Matemática no Campus CET – SEDE: Anápolis – Go e participante voluntária no PIBID, edital n. 02/2020.

ÍNDICE REMISSIVO

A

alfabetização 77, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 127

alunos 16, 24, 27, 29, 30, 31, 60, 67, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 112, 113, 114, 115, 116, 123, 124, 129, 133, 137, 140, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 156, 157, 158, 159, 162, 166, 167, 170, 172, 173, 174, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 193

aprendizagem 20, 24, 37, 38, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 84, 87, 91, 97, 99, 100, 104, 107, 116, 119, 124, 127, 129, 131, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 148, 152, 153, 154, 156, 157, 160, 161, 162, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 181, 184, 185

atividades 12, 15, 16, 17, 19, 23, 26, 37, 38, 39, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 66, 69, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 87, 91, 94, 96, 97, 98, 99, 102, 104, 105, 110, 112, 113, 114, 115, 118, 135, 137, 146, 147, 148, 149, 152, 172, 173, 174, 178, 182, 185, 186, 188

C

conceito 56, 57, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 173, 174, 175, 183, 184, 185, 186

covid-19 17, 113, 122, 123, 125, 126, 130, 142, 143

cultura 29, 42, 50, 54, 59, 65, 69, 110, 124, 179

D

desafios 11, 33, 34, 35, 39, 40, 45, 50, 51, 54, 55, 68, 69, 74, 75, 76, 77, 78, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 102, 103, 112, 119, 124, 131, 132, 133, 136, 138, 141, 171, 178, 181, 187

docência 11, 50, 53, 54, 58, 59, 60, 66, 67, 68, 72, 73, 75, 77, 78, 87, 90, 91, 94, 95, 98, 102, 103, 104, 105, 108, 110, 111,

112, 113, 114, 116, 118, 131, 132, 133, 134, 143, 145, 154, 156, 157, 160, 161, 171, 172, 184, 193

docentes 18, 21, 23, 25, 33, 34, 38, 55, 90, 93, 101, 102, 124, 137, 139, 140, 146, 149, 181

E

educação 11, 16, 18, 19, 20, 27, 28, 29, 31, 33, 37, 45, 47, 48, 52, 53, 55, 57, 58, 68, 69, 70, 87, 93, 101, 115, 119, 122, 123, 124, 125, 135, 140, 142, 143, 144, 145, 152, 153, 154, 157, 160, 162, 173, 174, 180, 181, 186, 188, 191, 192, 194

educação física 52, 53, 58, 68, 69, 115, 143

ensino 12, 17, 18, 24, 27, 30, 33, 34, 37, 38, 39, 46, 50, 51, 54, 57, 58, 59, 65, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 99, 100, 101, 102, 103, 107, 109, 110, 112, 113, 114, 116, 120, 122, 123, 124, 125, 130, 139, 140, 142, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 185, 186, 187, 188, 195

ensino remoto 12, 27, 34, 38, 39, 50, 59, 74, 75, 77, 88, 89, 91, 93, 99, 101, 103, 110, 114, 123, 124, 130, 139, 140, 142, 147, 148, 149, 153, 154

escola 17, 19, 23, 25, 26, 29, 34, 37, 38, 39, 46, 50, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 96, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 120, 125, 126, 127, 130, 135, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 156, 157, 162, 173, 177, 181, 182, 186, 193

estudantes 11, 12, 23, 37, 38, 39, 49, 50, 68, 90, 93, 95, 116, 123, 124, 125, 126, 130, 131, 140, 153, 158, 161, 173, 178

experiências 12, 14, 20, 29, 53, 72, 87, 91, 94, 95, 106, 111, 119, 120, 151, 172, 177, 178, 181, 186



F

formação 11, 12, 13, 14, 16, 17, 20, 21, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 46, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 66, 68, 69, 70, 82, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 100, 101, 102, 104, 107, 108, 110, 116, 117, 118, 119, 126, 130, 131, 134, 145, 147, 151, 152, 153, 154, 158, 159, 160, 171, 172, 173, 175, 177, 180, 181, 182, 187, 190

formação de professores 11, 34, 53, 54, 56, 57, 58, 68, 69, 88, 95, 104, 181

formação docente 11, 13, 14, 16, 20, 26, 30, 31, 32, 33, 52, 55, 56, 57, 68, 69, 70, 87, 88, 90, 100, 102, 104, 108, 117, 171, 180, 181, 187

G

gênero 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 50, 82, 83, 125, 139, 142, 151, 171

geografia 35

H

história 41, 43, 45, 49, 87, 90, 106, 109, 124, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 169, 173

M

matemática 97, 99, 100, 109, 156, 160, 161, 171, 172, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 184, 185, 186, 187

metodologia 81, 91, 92, 93, 101, 127, 184, 185

P

pandemia 12, 14, 17, 18, 20, 21, 27, 29, 30, 31, 33, 36, 51, 52, 53, 54, 55, 68, 86, 91, 92, 94, 100, 102, 113, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 154, 185

planejamento 15, 39, 40, 50, 55, 58, 59, 65, 68, 69, 81, 85, 87, 93, 96, 98, 102, 110, 111, 112, 113, 117, 127, 129, 146, 147, 151, 157, 158, 159, 162, 187

políticas públicas 36, 40, 101, 124, 156

prática pedagógica 53, 54, 68, 70, 110, 120, 121, 126, 127, 129, 131, 136, 138, 139, 140, 141, 181, 182, 186

práticas docentes 102

professor 17, 23, 25, 28, 33, 37, 40, 50, 56, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 81, 86, 87, 90, 94, 97, 99, 107, 108, 110, 118, 119, 127, 128, 129, 133, 137, 138, 140, 148, 153, 157, 161, 171, 172, 173, 175, 179, 180, 181, 182, 187, 189

professores 11, 16, 17, 19, 34, 37, 38, 39, 48, 50, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 68, 69, 70, 74, 75, 77, 78, 80, 81, 84, 88, 94, 95, 97, 100, 101, 104, 112, 113, 116, 117, 118, 123, 124, 125, 130, 133, 134, 135, 136, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 148, 149, 150, 152, 154, 156, 157, 160, 171, 172, 173, 177, 178, 180, 181, 182, 184, 185, 187, 193, 194

S

sala de aula 16, 17, 20, 21, 23, 24, 27, 28, 29, 31, 32, 50, 60, 73, 74, 76, 90, 94, 99, 127, 138, 139, 145, 146, 149, 153, 157

T

tecnologias 12, 17, 18, 20, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 37, 38, 68, 69, 77, 93, 101, 109, 123, 124, 129, 137, 141, 142, 149, 153, 154, 183, 185, 193

U

universidade 11, 18, 25, 46, 47, 48, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 68, 70, 145, 153, 154, 156

V

vivência 12, 16, 20, 25, 94, 145, 153, 157

www.pimentacultural.com

FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

desafios da teoria e prática no Pibid

