



Sumário.....

Editorial 1

Relatos de Experiência:

Abordagem de gráficos em perspectiva de questões sociocientíficas e modelagem matemática: aprendizagem e posicionamento sobre controvérsia Igo Levir S. Rabelo 6
Marcelle M. Lelen
Noemi Sutil
Anderson Morão

Representações de indígenas em diferentes fontes: desafios no ensino de história Alina Nunes 21
Lara Lucena Zacchi
Clarícia Otto
Camilo Buss Araujo

Professoras de Educação Infantil em época de COVID-19: relato de experiência sobre as atividades Andreia Mayumi Oshiro 36
Alessandra C. dos Santos
Ana Lúcia Soares
Andrea Maria A. P. Gomes
Maria Augusta Fhal
Rita de Cássia dos S. Gomes
Andreia Cristina Metzner

Prática linguística como reforço de conteúdos gramaticais na aula de espanhol como língua estrangeira: uma abordagem lúdica Jean Carlos da Silva Gomes 48
Vanderlei Andrade de Paula

O Pibid como um cruzamento de fronteiras entre Universidade/escola: a experiência do subprojeto Educação Física UFRJ Renato Sarti 69
Roberto Martins Costa

O Pibid e a formação do professor de geografia na Uesb Rodrigo Pia dos Santos 87
Georgenes B. R. Santana
Adriana David F. Gusmão

O significado do Pibid na trajetória acadêmica dos bolsistas e voluntários de iniciação à docência de um curso de ciências biológicas Ellen Maria Santos Portela 96
Júlia Izadora G. Nascimento
Larissa Santana da Silva
Édila Dalmaso Coswosk
Grégory Alves Dionor

Relatos de Pesquisa e Ensaios:

Aproximações e distanciamentos de um grupo de mestrandos em educação científica e formação de professores sobre educação ambiental Fernando de O. N. Filho 109
Andréia B. Chaves²
Alexsandro F. de S. Silva
Silvana do N. Silva

A pesquisa narrativa no Banco da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações: mirada panorâmica sobre as produções

Caio Corrêa Derossi ¹²³
Ana Paula M. Gomes
Karen Laissa M. Ferreira

Educação física no ensino médio: um direito ameaçado

Lucas Monteiro dos Santos 138

EDITORIAL

Rid-Uesb: 5 anos de existência.

A **Revista de Iniciação à Docência** (Rid-Uesb) teve seu primeiro número publicado em 04 de julho de 2016. Naquela ocasião, os textos apresentados eram quase todos de pesquisadores da Uesb e a maioria apresentava resultados de pesquisas e relatos de experiências relacionados ao Pibid.

Como o próprio nome da Revista indica, a motivação de sua existência foi a necessidade de divulgação da grande quantidade de conhecimento produzido no contexto do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), seja da própria Uesb ou de outras instituições.

Em 2015, quando a Rid-Uesb começou a ser pensada por docentes ligados ao Pibid-Uesb, esse Programa já estava estabelecido como uma das mais importantes iniciativas de formação de professores no Brasil, produzindo conhecimentos e práticas inovadoras nos espaços de interconexão entre universidade e escola. Urgia compartilhar e debater tais saberes, conhecimentos e práticas. Por outro lado, nessa mesma época já começavam a pairar dúvidas a respeito da identidade, da expansão e, até mesmo, da continuidade do Programa.

Assim, decidiu-se que a Rid-Uesb se dedicaria a divulgar relatos de experiências, resultados de pesquisas e ensaios teóricos relacionados à formação docente, com foco nos espaços iniciação à docência, porém, que não se destinaria exclusivamente aos trabalhos produzidos no âmbito do Pibid.

Tais preocupações estão bem caracterizadas nos textos do primeiro número da Revista: dos 6 artigos publicados, 5 estavam relacionados ao Pibid e eram assinados por pesquisadores da Uesb. Foi também reproduzido um texto de opinião, publicado originalmente em outro espaço, que analisava a situação do Pibid naquele momento, repercutindo as apreensões sobre o futuro do Programa.

O número trazia uma apresentação da Revista, elaborada por seu editor à época, o Prof. Dr. Paulo Marcelo Marini Teixeira, que permaneceu na editoria até o ano de 2020 e foi um dos principais responsáveis pela consolidação da Rid-Uesb. Nesse texto, foi esclarecido o escopo da Revista, que se propunha a publicar: trabalhos sobre formação docente, oriundos de contextos diversos, envolvendo práticas e investigações ligadas às licenciaturas, escolas de educação básica, programas de formação de professores, programas de pós-graduação, Pibid etc.

Onze números depois, temos a satisfação de verificar que a Rid-Uesb expandiu seu raio de influência, ampliou seu escopo e agregou interessados, consolidando-se como importante instrumento de divulgação de conhecimentos e de práticas relacionados à

formação docente e, em especial, aos processos de inserção dos licenciandos em seu ambiente de trabalho.

Ao longo de sua existência, a Rid-Uesb contou com a colaboração de pesquisadores de mais de 50 instituições brasileiras e latino-americanas, tendo sido publicados quase 100 textos. Atualmente, a Revista está indexada em nove bases nacionais e internacionais.

Em 2021, assumiu a nova editoria, constituída pelas professoras Ana Cristina Santos Duarte, Daisi Teresinha Chapani e Talamira Taita Brito, com o compromisso de assegurar a continuidade da Revista, indexá-la em outras bases, diminuir o tempo de avaliação dos artigos, atrair autores e revisores de diferentes instituições e ampliar sua divulgação.

Queremos agradecer todos os que estiveram conosco nessa caminhada: os membros do Conselho Editorial, autores, avaliadores, estagiários e, principalmente, você, leitor, nossa razão de existir. Gratidão.

Os artigos que compõe este número

O primeiro número do ano de 2021 está bastante eclético, trazendo relatos de experiência, resultados de pesquisa e discussões teóricas sobre diversos temas relacionados à formação e à prática docente em instituições de educação básica e superior, elaborados por pesquisadores de diversas instituições brasileiras.

Inicia-se com o artigo intitulado “Abordagem de gráficos em perspectiva de questões sociocientíficas e modelagem matemática: aprendizagem e posicionamento sobre controvérsias”, de autoria de Igo Levir Souza Rabelo, Marcelle Margueritte Lelen, Noemi Sutil e Anderson Morão. Trata-se do relato de experiência de um processo vivenciado por discentes e docentes de Ensino Superior e da Educação Básica, abrangendo Física, Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, ocorrido no âmbito do Pibid. Foi elaborada proposta educacional para os ensinos médio e fundamental, envolvendo aspectos relacionados à saída dos Estados Unidos da América do Acordo de Paris. O texto apresenta os resultados das análises sobre aspectos de aprendizagem e posicionamento de estudantes sobre controvérsias, que demonstram a incorporação de conhecimentos pertinentes à abordagem de gráficos em outros gêneros textuais.

Em seguida, o artigo “Representações de indígenas em diferentes fontes: desafios no ensino de história”, de Alina Nunes, Lara Lucena Zacchi, Claricia Otto e Camilo Buss Araujo, traz o relato de uma experiência de estágio em História, com o objetivo de socializar possibilidades de produção de conhecimento histórico escolar sobre povos indígenas por meio de fontes históricas, especialmente audiovisuais e História em Quadrinhos (HQs). Concluiu-se que a mobilização e problematização de diferentes fontes em sala de aula contribui na construção de conceitos de um ensino de História que leve a compreender diferentes pontos de vista. Os autores advertem que, apesar de existirem fontes impregnadas de preconceitos e de estereótipos, há também as que apresentam as populações indígenas como protagonistas e sujeitos históricos.

O terceiro artigo apresenta à reflexão uma preocupação bastante atual: o ensino remoto. Intitulado: “Professoras de Educação Infantil em época de COVID-19: relato de experiência sobre as atividades”, as autoras Andreia Mayumi Oshiro, Alessandra Cristina dos Santos, Ana Lúcia Soares, Andrea Maria Alves Pinto Gomes, Maria Augusta Fhal, Rita de Cássia dos Santos Gomes e Andreia Cristina Metzner analisam o processo de implantação do ensino remoto na escola em que trabalham, com ênfase na seleção de atividades para serem desenvolvidas em casa pelas crianças e na relação entre escola e família.

O artigo intitulado “Prática linguística como reforço de conteúdos gramaticais na aula de espanhol como língua estrangeira: uma abordagem lúdica”, de autoria de Jean Carlos da Silva Gomes e Vanderlei Andrade de Paula, pretende preencher a lacuna ocasionada pela falta de trabalhos com discussões teóricas e práticas relacionadas ao reforço de conteúdos gramaticais por meio de uma prática linguística. Relata-se o processo de elaboração e desenvolvimento de uma sequência didática formada por três atividades lúdicas que tinham por objetivo verificar e sanar as dificuldades que os aprendizes ainda apresentavam, revisar os pontos gramaticais abordados em aulas anteriores e praticar o conteúdo considerado como consolidado. Observou-se que as atividades possibilitaram a verificação e revisão dos conteúdos gramaticais referentes ao nível dos alunos, bem como a aplicação e prática de outros conhecimentos na língua estrangeira, além disso, constatou-se também a validade da abordagem lúdica para aprendizes adultos.

Na sequência, Renato Sarti e Roberto Martins Costa, em seu artigo intitulado “O Pibid como um cruzamento de fronteiras entre Universidade/escola: a experiência do subprojeto Educação Física UFRJ”, apresentam uma experiência formativa desenvolvida no contexto do subprojeto de educação física do Pibid-UFRJ, refletindo sobre suas possibilidades de romper as fronteiras entre Universidade/Escola. Eles enfatizam que as ações pedagógico-formativas desenvolvidas pelo subprojeto estão estruturadas em direta interlocução entre o curso de licenciatura e as escolas parceiras, destacando-as como cenários de desenvolvimento profissional e construção de conhecimento. Ressaltam ainda que o percurso formativo dos bolsistas de iniciação à docência valorizou o equilíbrio entre os conhecimentos acadêmicos e profissionais.

O sexto artigo, intitulado “O Pibid e a formação do professor de geografia na Uesb”, de Rodrigo Pia dos Santos, Geogenes Brendeo Rocha Santana e Adriana David Ferreira Gusmão, discute as dificuldades da formação do professor de geografia na sociedade contemporânea bem como, as possibilidades de aperfeiçoamento da formação no contexto do Pibid, Uesb. A partir da análise de diversos documentos, os autores concluem que o Programa fortalece a formação dos professores e contribui para a vivência dos licenciandos no “chão do colégio”, viabilizando experiências com os docentes de diferentes instituições de ensino e favorecendo práticas pedagógicas que são importantes para uma formação adequada dos futuros profissionais da educação.

O artigo intitulado “O significado do Pibid na trajetória acadêmica dos bolsistas e voluntários de iniciação à docência de um curso de ciências biológicas”, de autoria de Ellen Maria Santos Portela, Júlia Izadora Gonçalves Nascimento, Larissa Santana da Silva, Édila Dalmaso Coswosk e Grégory Alves Dionor, discute contribuições do Pibid na formação de licenciandos do curso de ciências biológicas da Uneb, a partir da análise de seus portfólios formativos. Constatou que as ações iniciais contribuíram para a aproximação da teoria ensinada na universidade com a prática da educação básica do sistema público de ensino e que esta vivência pode colaborar para a minimização do choque com a realidade vivenciada nos primeiros anos da atuação profissional.

Em seguida, são apresentados dois artigos que trazem resultados de pesquisas que exploram temas e metodologias diversos. No primeiro deles, Fernando de Oliveira Novais Filho, Andréia Barreto Chaves, Alexandro Ferreira de Souza Silva e Silvana do Nascimento Silva apresentam os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo identificar as aproximações e distanciamentos de um grupo de mestrandos em Educação Científica e Formação de Professores com a educação ambiental. A partir das respostas a um questionário, evidenciou-se que a educação ambiental é tratada de forma isolada nas instituições educativas. Os autores chamam atenção para a importância de se trabalhar a educação ambiental de maneira abrangente, de modo que ela não fique restrita às disciplinas de ciências/biologia.

O artigo seguinte, intitulado “A pesquisa narrativa no Banco da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações: mirada panorâmica sobre as produções”, de autoria Caio Corrêa Derossi, Ana Paula Machado Gomes e Karen Laissa Marcílio Ferreira, refere-se a um levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações sobre o termo “pesquisa narrativa”, discutindo a distribuição de trabalhos entre as instituições, regiões, tipos e áreas temáticas, com ênfase no campo educacional.

O número finaliza com um artigo de cunho teórico denominado “Educação física no ensino médio: um direito ameaçado”, em que em que o autor, Lucas Monteiro dos Santos, apresenta uma reflexão sobre educação física no contexto escolar, denunciando o descaso com que esta disciplina é tratada em muitas escolas, que não consideram sua amplitude e importância. O autor conclui que, embora a educação física possa contribuir de forma positiva para a saúde e para a apreensão crítica dos conhecimentos relativos à cultura de movimento, ela se encontra ameaçada na atual conjuntura educacional brasileira.

Julho, 2021
Profa. Dra. Daisi Teresinha Chapani
Editora

RID - Uesb, Revista de Iniciação à Docência

Equipe Editorial

Conselho Editorial:

Prof^ª. Dra. Ana Cristina Santos Duarte (Departamento de Ciências Biológicas, Uesb, Brasil)

Prof^ª. Dra. Beatriz Saleme Corrêa Cortela (Faculdade de Ciências, UNESP, Brasil).

Prof. Dr. Bruno Ferreira dos Santos (Departamento de Ciência, Tecnologia e Exatas, Uesb, Brasil).

Prof^ª. Dra. Daisi Teresinha Chapani (Professora Aposentada, Uesb, Brasil)

Prof^ª. Dra. Diana Lineth Parga Lozano (Departamento de Química, Universidad Pedagógica Nacional, Colômbia).

Prof. Dr. Paulo Marcelo M. Teixeira (Departamento de Ciências Biológicas, Uesb, Brasil)

Prof^ª. Dra. Talamira Taita R. Brito (Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, Uesb, Brasil)

Equipe Técnica:

Alaércio Moura Peixoto de Jesus

Maira Souza Machado

Editoras

Profa. Dra. Ana Cristina Santos Duarte

Profa. Dra. Daisi Teresinha Chapani

Profa. Dra. Talamira Taita Rodrigues Brito

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Campus Universitário de Jequié/BA



Abordagem de gráficos em perspectiva de questões sociocientíficas e modelagem matemática: aprendizagem e posicionamento sobre controvérsias

Graph approach in the perspective of socioscientific issues and mathematical modeling: learning and positioning on controversies

Igo Levir Souza Rabelo¹
Marcelle Margueritte Ielen²
Noemi Sutil³
Anderson Morão⁴

RESUMO

Questões sociocientíficas (QSC) em âmbito educativo remetem à problematização e posicionamento sobre controvérsias na interface Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) e à articulação entre áreas de conhecimento em perspectiva integradora. Concernente às composições deste trabalho, concatenam-se QSC à modelagem matemática. Nessa conjuntura, este relato de experiência evidencia processo vivenciado por discentes e docentes de Ensino Superior e da Educação Básica, abrangendo Física, Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, no âmbito do Pibid Interdisciplinar, no ano de 2017, em Curitiba, Paraná. Nesse contexto, elaborou-se proposta educacional pertinente a ações educativas no Ensino Médio e Fundamental, envolvendo aspectos subjacentes a tema relacionado à saída dos Estados Unidos da América do Acordo de Paris. Nesse escopo, objetivou-se analisar aspectos de aprendizagem e posicionamento de estudantes sobre controvérsias, com delineamento analítico vinculado a conjuntos de atividades educacionais associados à abordagem de gráficos. Os dados foram constituídos por relatórios e gravações em áudio, viabilizados por licenciandos, e documentos elaborados por discentes da Educação Básica; estes foram analisados considerando pressupostos de Análise de Conteúdo. No referido processo, evidenciaram-se indícios de aprendizagem e posicionamento dos discentes, com a incorporação de análises e produções pertinentes à abordagem de gráficos em outros gêneros textuais.

Palavras-Chave: Ensino. Questões sociocientíficas. Modelagem matemática. Gráficos.

¹ Licenciando em Física, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). E-mail: igo@alunos.utfpr.edu.br.

² Licencianda em Matemática (UTFPR). E-mail: marguerittemarcelle@gmail.com.

³ Professora Associada do Departamento Acadêmico de Física (DAFIS)/Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET) (UTFPR). Doutora em Educação para a Ciência (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP). E-mail: noemisutil@utfpr.edu.br.

⁴ Licenciando em Matemática (UTFPR). E-mail: morao@alunos.utfpr.edu.br.

ABSTRACT

Socioscientific issues (SSI) in the educational domain refer to problem-posing and positioning on controversies in the Science, Technology, Society and Environment (STSE) interface and to the articulation between areas of knowledge in an integrating perspective. Concerning the compositions of this work, SSI is concatenated to mathematical modeling. Pertinent to this juncture, this experience report highlights a process experienced by students and teachers of Higher Education and Basic Education, involving Physics, Mathematics, Portuguese and English, within the scope of Interdisciplinary Pibid, in 2017, in Curitiba, Paraná. In this context, an educational proposal pertinent to actions in high school and elementary school was developed, involving aspects underlying the theme related to the exit of the United States of America from the Paris Agreement. In this scope, the objective was to analyze aspects of students' learning and positioning on controversies, with an analytical design linked to sets of educational activities concerning the approach of graphics. The data consisted of reports and audio recordings, made possible by undergraduates, and documents elaborated by students of Basic Education; these materials were analyzed considering Content Analysis assumptions. In this process, evidence of students' learning and positioning was identified, with the incorporation of analysis and productions pertinent to the approach of graphics in other textual genres.

Keywords: Teaching. Socioscientific issues. Mathematical modeling. Graphics.

Introdução

As relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) perpassam concepções de seres humanos, das relações entre si e seus espaços de interação. Nessa conjuntura, denunciam-se compreensões desses aspectos que fomentam a dicotomia entre ser humano e natureza (LENOBLE, 1990; DIEGUES, 2008).

Entre as implicações dessas noções restritas, ressalta-se a ausência de participação pública no escopo de questões subjacentes às relações entre CTSA, substanciada pela exiguidade de percepção de pertencimento aos espaços e pela incompreensão de caráter de ciência e tecnologia como construções humanas (LATOURET, 2000). Agrava este quadro a insuficiência de atos comunicativos alocados em práticas argumentativas não coercivas (HABERMAS, 2012), envolvendo construção e análise de argumentos.

Demandam-se, nesse sentido, ações de problematização de questões na interface CTSA e posicionamento sobre controvérsias contemporâneas. Tais ações remetem à premência de desenvolvimento de atividades educativas envolvendo expressões discursivas de sujeitos em interação.

Neste trabalho, propõe-se compreender esses pressupostos formativos no panorama teórico das questões sociocientíficas (QSC) (RATCLIFFE; GRACE, 2003; ZEIDLER; NICHOLS, 2009) associando elementos de modelagem matemática (BIEMBENGUT; HEIN, 2009). A essa composição, agregam-se especificidades de gráficos

como inscrições no escopo da Sociologia da Ciência (LATOIR, 2000) e perspectivas de aprendizagem significativa (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

Esses fundamentos se encontram vinculados em proposta educacional para abordagem integrada de conteúdos de Física, Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Educação Básica, envolvendo estudantes de Ensino Médio e Fundamental. No âmbito da referida proposta, objetiva-se analisar aspectos de aprendizagem e posicionamento de estudantes sobre controvérsias na interface CTSA, com ênfase em delineamento analítico envolvendo abordagem de gráficos.

Este trabalho se refere a relato de experiência com ações desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), modalidade interdisciplinar. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

Questões sociocientíficas e modelagem matemática

No que concerne à abordagem de relações CTSA em âmbito educativo, destacam-se, neste trabalho, as questões sociocientíficas (QSC). Segundo Ratclife e Grace (2003), as QSC se alocam nas fronteiras do domínio científico, com incompletude de informações e evidências; agregam formação de opiniões e escolhas subjetivas e sociais em panorama amplo de abrangência; possuem abordagem midiática e concatenam interesses; envolvem análises de custo-benefício e perspectivas éticas e morais; vinculam-se a desenvolvimento sustentável e cotidiano.

A abordagem dessas questões em domínio educativo envolve ações de crítica e criatividade. Implica a problematização de aspectos de QSC e a proposição de alternativas em termos de posicionamento e enfrentamento dessas problemáticas.

Questões sociocientíficas (QSC) envolvem o uso deliberado de tópicos científicos que demandam aos estudantes engajarem-se em diálogo, discussão e debate. Elas são usualmente controversas por natureza, mas têm o elemento adicional de demanda de um nível de raciocínio moral ou de avaliação de preocupações éticas no processo de tomada de decisões visando uma possível resolução dessas questões (ZEIDLER; NICHOLS, 2009, p. 49, traduções nossas).

As composições deste trabalho concatenam QSC e modelagem matemática, para viabilização de elementos de crítica e criatividade, direcionados a aspectos controversos em domínio de ciência e tecnologia e pertinentes às relações entre seres humanos e espaços de interação. Modelo matemático se refere a “um conjunto de símbolos e relações matemáticas que procura traduzir, de alguma forma, um fenômeno em questão ou problema de situação real” (BIEMBENGUT; HEIN, 2009, p. 12). Em referência a essa elaboração, “modelagem matemática é o processo que envolve a obtenção de um modelo” (BIEMBENGUT; HEIN, 2009, p. 12).

Esse processo pode ser compreendido em três etapas: interação; matematização; modelo matemático. A interação abrange o reconhecimento da situação-problema e a familiarização com o assunto a ser modelado (referencial teórico). A matematização envolve a formulação do problema (hipótese) e a sua resolução, considerando o modelo. No que concerne ao modelo matemático, demanda-se a interpretação da solução e a validação dessa produção (avaliação). Aspectos valorativos de um modelo não se restringem à sofisticação matemática e a modelagem matemática se apresenta viável para abordagem em diversos níveis de ensino. (BIEMBENGUT; HEIN, 2009).

Circunscreve-se a elaboração de modelo matemático no escopo de QSC em seguimento de viabilização de elementos para expressões de sujeitos em questões na interface CTSA. Na presente análise, delimitam-se os gráficos como inscrições constituindo gêneros textuais subjacentes às estruturas expressivas de posicionamento sobre controvérsias.

Essa concepção de gráficos e inscrições alude a aspectos de Sociologia da Ciência, conforme proposições de Latour (2000). No escopo da construção de fatos científicos, o autor propõe estabelecer o ponto de partida analítico na “simples afirmação”. Desafia ao prosseguimento de ações de um sujeito “discordante” disposto a questioná-la. Em sentido oposto, aloca o “construtor de fatos”, com o intuito de fortalecer e disseminar asserções.

De acordo com Latour (2000), a sentença sem vestígio de autoria, interpretação, tempo e espaço se aproxima do caráter de “fato”, uma caixa-preta, desatrelando sua natureza de produto do trabalho humano. Da inserção da sentença em outras asserções depende seu caráter de fato ou ficção (em campo de controvérsias), ressaltando o aspecto coletivo dessas produções.

Nessa conjuntura, o autor relaciona as sentenças às inscrições, situando os laboratórios, equipamentos e porta-vozes no avanço do discordante ou do construtor de fatos. Os gráficos concebidos como inscrições constituem gêneros textuais associados a campos de interação particulares. A manipulação de inscrições, como recursos estáveis, móveis e combináveis, propicia a problematização e a expressão dos sujeitos no âmbito desses campos, com a composição de repertório linguístico-conceitual. Concernente a esse delineamento, vinculam-se perspectivas de aprendizagem.

No escopo da aprendizagem significativa (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980), salienta-se o estabelecimento de relações entre conteúdos novos e existentes na estrutura cognitiva, em que adquirem ênfase os conhecimentos prévios e a disposição para aprender. Em termos de aprendizagem de conceitos, ressaltam-se as relações em referência a domínio empírico-concreto e às conexões entre atributos essenciais. Concatenam-se a essa modalidade, as perspectivas representacional e proposicional de aprendizagem, concernentes às estruturas e recursos que viabilizam a manipulação desses conceitos.

A seguir, evidenciam-se articulações entre QSC e modelagem matemática na composição da proposta educacional. Por conseguinte, correlacionam-se aprendizagem e posicionamento em referência a expressões dos sujeitos nas proposições de interpretação.

Metodologia

Este trabalho compreende processo, no âmbito do Pibid Interdisciplinar, envolvendo sete licenciandos, quatro professores da Educação Básica e um docente de Ensino Superior. A associação desses sujeitos ao Pibid Interdisciplinar, em referência a especificações de editais da Capes e da instituição universitária, perpassou delimitação a áreas específicas e interesse em atuação em proposta educacional com articulação entre esses campos.

No Quadro 1, a seguir, especificam-se as áreas de atuação desses sujeitos.

Quadro 1 – Áreas de atuação de licenciandos e docentes

Participante	Área
Licenciando	Física
Licenciando	Matemática
Licenciando	Matemática
Licenciando	Língua Portuguesa
Licenciando	Língua Portuguesa
Licenciando	Língua Inglesa
Licenciando	Língua Inglesa
Docente Educação Básica	Física
Docente Educação Básica	Matemática
Docente Educação Básica	Língua Portuguesa
Docente Educação Básica	Língua Inglesa
Docente Ensino Superior	Física

Fonte: Autoria própria (2017).

Nesse escopo, foram desenvolvidas ações educativas em instituição pública da cidade de Curitiba, Paraná, durante o ano de 2017, abrangendo duas turmas regulares: 6º ano de Ensino Fundamental, com 23 estudantes, turno vespertino; e 2º ano de Ensino Médio, com 31 alunos, turno matutino.

Essas turmas foram selecionadas a partir de análises realizadas pelos licenciandos e docentes e por gestores da instituição, considerando interesse em participação nas ações, características e condições dos estudantes de Educação Básica. Essas ações foram articuladas às aulas regulares das turmas, em seguimento à análise de planejamentos da

referida instituição, nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ciências (especificamente no Ensino Fundamental) e Física (restrita ao Ensino Médio).

Nesse contexto, foram desempenhadas as etapas: (1) Análise de referenciais teóricos; (2) Identificação de características de instituição educativa e sujeitos; (3) Planejamento e desenvolvimento de atividades educacionais; (4) Análise de ações. Nesse cenário, houve reuniões semanais entre professor de Ensino Superior e licenciandos e encontros periódicos com docentes da Educação Básica.

Na primeira etapa “Análise de referenciais teóricos”, os licenciandos e docentes propuseram e realizaram a leitura e análise de materiais específicos sobre ensino, pertinentes às quatro referidas áreas. Destacaram-se os conjuntos de referenciais teóricos associados às relações entre CTSA, Modelagem Matemática e Análise de Discurso.

Na segunda etapa “Identificação de características de instituição educativa e sujeitos”, foram realizadas observações em contexto de Educação Básica. A partir de análises desse conjunto de ações, foi proposto o tema “A saída dos Estados Unidos da América (EUA) do acordo de Paris”, vinculando questões sociocientíficas subjacentes às discussões sobre emissão de CO₂ e aquecimento global, que compreendem pressupostos explicitados por Ratcliffe e Grace (2003) e Zeidler e Nichols (2009).

A seguir, na terceira etapa “Planejamento e desenvolvimento de atividades educacionais”, foram elaborados planos de ensino e de aulas e desenvolvidos 10 conjuntos de atividades educacionais (10 horas-aula de 50 minutos) em cada uma das turmas, com articulação entre as áreas de Física, Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, considerando o tema explicitado. No decorrer desse processo, foram elaborados relatórios, com descrições e reflexões, e realizadas gravações em áudio das ações em sala de aula pelos licenciandos; os discentes da Educação Básica elaboraram produções que também compuseram o conjunto de dados: *tweets*, carta do leitor, lide - parte da estrutura do gênero jornalístico notícia - e gráficos.

Por fim, a quarta etapa “Análise de ações” envolveu o exame das ações empreendidas pelos licenciandos e docentes de Educação Básica e Ensino Superior. Os dados foram analisados conforme características e pressupostos de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009).

No Quadro 2, a seguir, apresentam-se características dos conjuntos de atividades educacionais desenvolvidos na terceira etapa, implementados em aulas regulares das referidas áreas; no Ensino Fundamental, a área de Física foi compreendida no escopo da disciplina de Ciências.

Quadro 2 – Conjuntos de atividades educacionais

Conjunto	Descrição
1 Apresentação e verificação de conhecimentos prévios sobre o tema	Leitura de charge sobre o tema, para identificação de elementos verbais e não verbais e verificação de conhecimentos prévios sobre o assunto. Leitura de notícias sobre o tema, para análise de fontes de informação.
2 Identificação de perspectivas diferenciadas sobre o tema	Análise de trechos de vídeo sobre o tema, para visão ampla da situação e análise de fontes de informação. Leitura e análise de tweets do presidente Donald Trump e de outras personalidades sobre o tema. Produção de tweets sobre o tema.
3-4 Abordagem de conteúdos de Física e Matemática, envolvendo aquecimento global, efeito estufa e radiações	Desenvolvimento de atividade experimental para abordagem de radiações (luz visível, infravermelha e ultravioleta), efeito estufa e aquecimento global.
5-6-7-8 Interpretação e construção de gráficos	Apresentação dos principais tipos de gráfico e de dados e gráficos sobre emissão de CO ₂ . Explicitação da construção de gráfico de linha a partir de dados tabelados. Construção de gráficos de linha com valores de emissão de CO ₂ por pessoa em diversos países. Comparação de dados de emissão de CO ₂ entre os países considerando gráficos construídos.
9-10 Expressão escrita sobre o tema	Produção de carta ao leitor e lide considerando a projeção de emissão de CO ₂ conforme gráficos elaborados.

Fonte: Autoria própria (2017).

No que concerne aos discentes da Educação Básica, situando o processo de modelagem matemática, os conjuntos de atividades 1, 2, 3 e 4 propiciaram a **interação** com o tema e as questões sociocientíficas pertinentes. Houve ênfase em abordagem de conteúdos de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Física.

Os conjuntos 5, 6, 7 e 8 propiciaram aspectos de **matematização** e construção de **modelo matemático** envolvendo dados de população e emissão de CO₂. As produções nessas atividades viabilizaram o desenvolvimento de expressão escrita sobre o tema nos conjuntos 9 e 10.

Pertinente a essas ações, objetivou-se elaborar um modelo para descrever o crescimento populacional dos EUA em um intervalo de 20 anos, para posterior projeção de emissões de CO₂ e construção de estruturas discursivas em termos de crítica e proposições de alternativas. As atividades foram realizadas, primeiramente, com discentes de Ensino Médio e, posteriormente, adaptadas para o Ensino Fundamental.

Especificamente nos conjuntos 5, 6, 7 e 8, demandavam-se a elaboração e a interpretação de gráficos. Nesse escopo, desenvolveram-se ações direcionadas à construção de gráfico, relacionando a taxa de emissão de CO₂ *per capita* por país, tomando como referência algumas nações que faziam parte do Acordo de Paris, incluindo os EUA.

Para realizar essas ações, os alunos compuseram grupos de cinco a seis integrantes. Cada equipe recebeu uma tabela contendo dados a respeito da taxa de emissão de CO₂ de cinco países entre 1994 e 2014. Os estudantes deveriam interpretar os dados obtidos da instituição internacional World Bank, relacionando país e ano. Essas vivências envolvendo gráficos constituem ponto de partida analítico para as proposições de interpretações explicitadas a seguir.

Resultados e discussão

Neste trabalho, destaca-se a abordagem de gráficos em perspectiva de questões sociocientíficas e modelagem matemática. As considerações nesse delineamento abrangem dois eixos concernentes a aspectos de: (a) aprendizagem; (b) posicionamento sobre controvérsias, abrangendo crítica e proposições de alternativas.

Na apresentação de exemplares analíticos, os discentes do Ensino Fundamental estão identificados por EF e número (exemplo: EF1) e do Ensino Médio por EM (exemplo: EM1). Os licenciandos são denominados por L e número (exemplo: L1).

No caso do Ensino Médio, inicialmente, verificou-se grande dificuldade dos alunos para manipular números contendo muitas casas decimais. A plotagem dessas informações no gráfico e a definição do eixo de cada grandeza constituíram outro obstáculo. Na conjuntura desses percalços, houve necessidade de alterar o planejamento de ações.

Apesar dos alunos já terem estudado funções e gráficos no ano anterior, foi necessária uma revisão sobre estes conteúdos. Foram apresentados alguns exemplos de gráfico, definição do eixo de cada grandeza e escala.

Na aula seguinte, os discentes construíram o gráfico correspondente a cada país, que permitiu apontar a nação com a maior taxa de emissão de CO₂. No Quadro 3, a seguir, representam-se expressões dos sujeitos vinculadas a essas atividades.

Quadro 3 – Expressões em interpretação de gráficos no Ensino Médio

Sujeitos	Expressões
L1:	Primeiro, o que significa <i>per capita</i> ? Qual o significado de emissão <i>per capita</i> ?
EM1:	Não sabemos professor.

Quadro 3 – Expressões em interpretação de gráficos no Ensino Médio (continuação).

EM2:	Significa por pessoa?
EM3:	Emissão de CO ₂ por pessoa.
L2:	Exatamente, <i>per capita</i> representa a emissão [...] por pessoa.
L2:	Qual país é o maior poluidor?
EM4:	Professor, eu acho que é o Qatar.
L1:	O que vocês acham? Concordam com a colega?
EM1:	Eu também acho que é o Qatar.
L1:	O que precisamos para afirmar com exatidão qual país é o maior poluidor sabendo que o gráfico anterior fornece a emissão por pessoa?
EM5:	É preciso conhecer o número total da população do país.
L1:	Exato, somente conhecendo a emissão <i>per capita</i> e a população total do país é que podemos afirmar qual o maior poluidor em nível global.
L2:	Iremos construir outro gráfico que mostra o crescimento da população desses países ao longo de vinte anos.

Fonte: Autoria própria (2017).

Conforme se observa no Quadro 3, houve entraves subjacentes ao conceito *per capita*. Ampliou-se a compreensão desse conceito com a abordagem de média. Apropriações pertinentes ao conceito foram favorecidas por alusões ao tema e exemplares (em referência a domínio empírico-concreto), com exiguidade de ênfase em articulações entre atributos essenciais. Atinente às relações estabelecidas, salienta-se a intencionalidade inerente ao tema e à elaboração e análise de gráficos como propulsora de apropriação linguístico-conceitual.

No percurso das atividades, destacaram-se obstáculos concernentes a: escala do gráfico; variável dependente e independente; unidades de medida. Referente à definição e aplicação da escala do gráfico, mesmo com a utilização de papel milimetrado, observaram-se dificuldades de diversos discentes quanto à definição do espaço adequado entre dois valores consecutivos.

As alterações de planejamento em decorrência da não apropriação linguístico-conceitual em anos anteriores impactaram sobremaneira a elaboração do modelo matemático, considerando as limitações de carga horária disponível para o desenvolvimento da proposta. Nessa conjuntura, contudo, a abordagem de gráficos empreendida propiciou elementos para a composição de estruturas de expressão em termos de crítica e proposição de alternativas pertinentes a posicionamento sobre controvérsias.

No Ensino Fundamental, a atividade de construção de gráficos teve por objetivo possibilitar aos alunos o desenvolvimento da capacidade de leitura de dados e plotagem

destes em sistema de eixos cartesianos. Quanto à análise de gráfico, enfatizou-se meta de identificação de grandes emissores mundiais de CO₂.

Considerando as necessidades formativas desses discentes, a abordagem de gráficos abrangeu as estratégias sistematizadas no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Construção e análise de gráficos de emissão de CO₂ no Ensino Fundamental

Item	Descrição
1	Construção de gráfico de emissão de CO ₂ <i>per capita</i> por ano e país
2	Esclarecimento de dúvidas/exposição de aspectos da construção de gráficos
3	Análise de gráficos de emissão de CO ₂ <i>per capita</i> por ano e país
4	Construção de gráfico de emissão de CO ₂ por ano e país
5	Análise de gráficos de emissão de CO ₂ por ano e país

Fonte: Autoria própria (2017).

A priori, as atividades não deveriam compreender o item 2 (Quadro 4). Contudo, essas ações foram incorporadas após dificuldades dos alunos na realização do item 1.

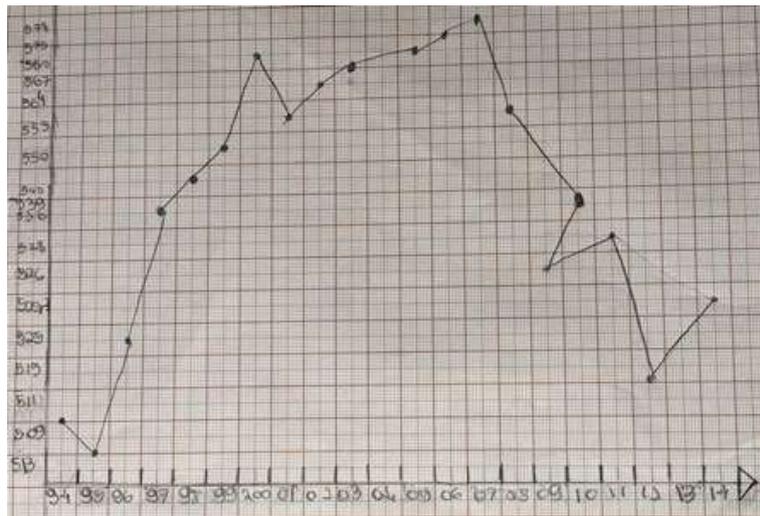
Ao iniciar a realização das atividades, seus proponentes não previram tamanha dificuldade no trabalho com gráficos, os quais já tinham sido alvo de estudo anterior, conforme relatos dos discentes. Nesse sentido, as atividades do item 1 representaram não somente um desafio aos alunos do Ensino Fundamental, mas, também, aos professores em formação, que se dividiram em múltiplos atendimentos individuais e se inseriram em processos analíticos e propositivos para enfrentamento da situação.

A primeira dificuldade manifestada pelos alunos correspondeu à definição dos eixos. Embora exemplos de gráficos de linha tenham sido apresentados, muitos discentes não conseguiram dar início à construção.

Outro entrave observado se referiu aos números envolvidos nos dados. Algumas tabelas continham números com casas decimais que deveriam ser levadas em conta, caso contrário não haveria variação nas quantidades de emissão ao longo dos anos. No 6º ano do Ensino Fundamental, a abordagem matemática se reporta, primordialmente, aos números naturais, agregando essa inevitável dificuldade com o tratamento de dados.

A Figura 1, a seguir, apresenta gráfico elaborado por discente.

Figura 1 – Exemplar de gráfico elaborado por discente EF



Fonte: Documento produzido por discente (2017).

Destaca-se, nesse processo, obstáculo relacionado à novidade em trabalhar com gráfico de linha, como se apresenta no Quadro 5, abrangendo expressões sobre atividades do item 2.

Quadro 5 – Expressões em construção de gráficos no Ensino Fundamental

Sujeitos	Expressões
L4:	[...] eu quero que vocês me digam quais foram as dificuldades que vocês tiveram para fazer o gráfico.
EF1:	Eu não tava conseguindo entender como é que a gente ia ligar os pontos, como é que a gente ia fazer os pontos, eu não tava entendendo essa lógica.
EF2:	Eu não tava entendendo muito bem porque a gente nunca tinha feito gráfico de linha, daí a primeira vez a gente precisou aprender como faz, pra depois querer fazer aquele gráfico lá.
L4:	Sim, entendi. Quem mais? Mais alguma coisa que vocês queiram falar da dificuldade de fazer um gráfico?
EF3:	Eu não tava conseguindo entender muito o que que tinha que fazer no gráfico, aí depois que vocês me explicaram eu consegui fazer.

Fonte: Autoria própria (2017).

No âmbito de ações do item 3 foram analisados gráficos-resposta, organizados em grupos de países, de modo a favorecer a percepção dos alunos. O Quadro 6 demonstra um trecho da discussão conjunta acerca das emissões de CO₂ *per capita*. A partir da conclusão de que tais gráficos não eram suficientes para obter informação sobre os grandes emissores de CO₂, foi proposta a construção dos gráficos utilizando dados da emissão total dos países ao longo dos anos.

Quadro 6 – Expressões em interpretação de gráficos no Ensino Fundamental

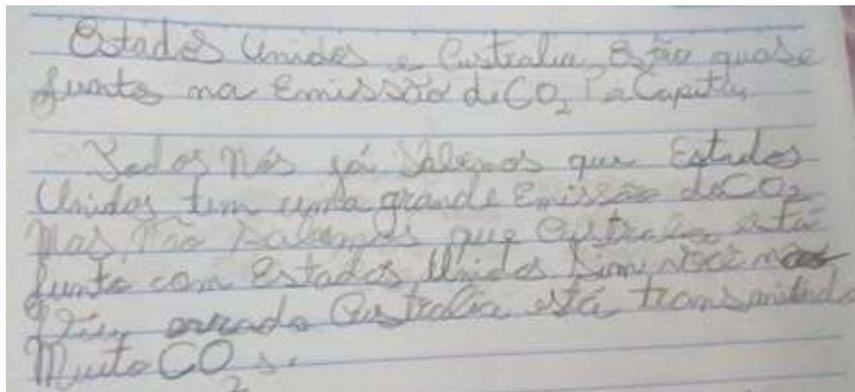
Sujeitos	Expressões
L4:	É bem alto, né? Mas alguma vez a gente já falou do Qatar? Falando nossa, o Qatar emite tanto... O Qatar é um grande emissor. Vocês acham que o Qatar tinha maior emissão do que os Estados Unidos?
Vários alunos:	Não.
EF4:	Eu nem sabia que existia Qatar.
L4:	[...] Qatar é um país pequeno. Ele produz petróleo. É um país bem rico. E ele tem emissão maior do que dos Estados Unidos. Vocês concordam com isso?
Vários alunos:	Não.
L4:	É o que vocês pensariam?
Vários alunos:	Não.
L4:	E por que que tá isso aí nesse gráfico então? (todos os alunos falam ao mesmo tempo)
L4:	Por quê? Porque é <i>per capita</i> . O Qatar tem uma grande emissão <i>per capita</i> ...
EF5:	Por pessoa.
L4:	Por pessoa. Mas o Qatar tem mais habitantes que os Estados Unidos?
Vários alunos:	Não.
L4:	Não, Qatar é um país bem pequeno. Então...
EF6:	Qatar produz menos...
EF7:	Ele é pequeno, mas tem mais gente.
EF8:	Então o Qatar na verdade tem menos emissão de CO ₂ no país inteiro do que os Estados Unidos.

Fonte: Autoria própria (2017).

Na realização de ações do item 4, segunda experiência dos alunos com construção de gráficos, averiguaram-se avanços. Os estudantes conseguiram concluir a atividade em pouco mais da metade do tempo utilizado para a finalização de ações do item 2. Observou-se, também, nos atendimentos individuais, que eles estavam mais seguros e assertivos com o trabalho em realização. Houve, também, progressos na estruturação dos gráficos. Para finalizar a atividade, realizou-se a etapa de discussão dos gráficos de emissão total de CO₂.

Cabe salientar a alusão aos gráficos elaborados e analisados em lides produzidas pelos alunos, como no exemplar a seguir (Figura 2).

Figura 2 – Exemplar de lide elaborada por discente EF



Fonte: Documento produzido por discente (2017).

Transcrição Figura 2: “Estados Unidos e Austrália Estão quase juntos na Emissão de CO2 Per Capita. Todos nós já sabemos que Estados Unidos tem uma grande Emissão de CO2 mas, não sabemos que Austrália está junto com Estados Unidos. Sim você não viu errado Austrália está transmitindo muito CO2s”.

Identificou-se a transposição de informações oriundas da abordagem de gráficos para outros gêneros textuais em diversas produções dos discentes. Considerando a sequência de alocação dessas ações de produção textual na proposta, esses aspectos foram mais contundentes nas lides e cartas do leitor. A abordagem de gráficos em perspectiva integradora de áreas de conhecimento propiciou a construção de argumentos com base em análises de conjuntos de dados, disponibilizados em composição particular de recursos estáveis, móveis e combináveis (LATOURET, 2000). Assim, vislumbram-se possibilidades de inserção dos discentes em campos de interação concernentes à ciência e tecnologia.

Considerações finais

Em domínio educativo, destaca-se a demanda por transposição de barreiras culturais, conceituais e técnicas constantemente. Neste trabalho, observaram-se dificuldades não apenas técnicas, como também conceituais. Dessa forma, as estratégias de ensino precisaram passar por várias mudanças, conforme o surgimento de dificuldades e limitações.

Outro desafio a ser considerado se refere às características dos estudantes no que concerne aos conteúdos apropriados. Mesmo com o trabalho colaborativo entre os envolvidos, houve necessidade de diversas adaptações devido às lacunas de aprendizagem dos discentes, implicando em ampliação do tempo necessário ao desenvolvimento da proposta e inviabilização de desenvolvimento de ações.

No caso das ações com o Ensino Fundamental, que já constituíam um desafio devido a proposições de conteúdos diferenciados essenciais à abordagem das questões sociocientíficas, em termos de modelagem matemática, estas se restringiram a atividades

com gráficos. Isso não significa a impossibilidade de desenvolvimento da proposta educacional, porém, averiguou-se necessidade de ampliação da carga horária prevista, o que não foi possível considerando as condições de atuação na instituição educativa. Em relação ao Ensino Médio, a dificuldade com a manipulação de gráficos, também, inviabilizou o investimento em ações específicas no que concerne ao processo de elaboração do modelo.

Um fator importante a se ressaltar se refere à relevância do tema escolhido para o desenvolvimento desta proposta. Notou-se interesse dos alunos e participação dos mesmos em diferentes momentos, particularmente nas discussões abertas em sala de aula.

A articulação entre QSC e modelagem matemática se mostrou promissora em enfrentamento de cenário de manipulação de dados conforme interesses políticos e econômicos específicos; viabilizou a explicitação de formas de constituição de argumentos e propiciou expressões dos sujeitos sobre questões na interface CTSA. Salientam-se, ainda, as possibilidades formativas de docentes associadas ao trabalho colaborativo entre áreas de conhecimento.

Agradecimentos

Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo auxílio financeiro.

Referências

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

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

BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. **Modelagem matemática no ensino**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: HUCITEC-NUPAUB-USP/CEC, 2008.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo I: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

LATOURETTE, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LENoble, R. **História da ideia de natureza**. Lisboa: Edições 70, 1990.

RATCLIFFE, M.; GRACE, M. **Science Education for Citizenship: teaching socio-scientific issues**. Philadelphia: Open University Press, 2003.

ZEIDLER, D.L.; NICHOLS, B.H. Socioscientific issues: theory and practice. **Journal of Elementary Science Education**, v. 21, n. 2, p. 49-58, 2009.

Recebido: 09.06.2020

Aprovado: 21.05.2021

Representações de indígenas em diferentes fontes: desafios no ensino de história

Indigenous representations in different sources: history teaching challenges

Alina Nunes¹
Lara Lucena Zacchi²
Claricia Otto³
Camilo Buss Araujo⁴

RESUMO

Este relato é parte de uma experiência de estágio em História e objetiva socializar possibilidades de produção de conhecimento histórico escolar sobre povos indígenas por meio de fontes históricas, especialmente audiovisuais e História em Quadrinhos (HQs). Metodologicamente, para debater sobre representações a respeito do passado, das identidades, dos saberes e tradições de povos indígenas, as aulas foram desenvolvidas pela via da construção de conceitos, quais sejam: civilização, etnocentrismo, eurocentrismo e alteridade. Conclui que a mobilização e problematização de diferentes fontes em sala de aula contribui na construção de conceitos de um ensino de História que leve a compreender diferentes pontos de vista. Apesar de existirem fontes impregnadas de preconceitos e de estereótipos, há também as que apresentam as populações indígenas como protagonistas e sujeitos históricos.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado de História. Colégio de Aplicação da UFSC. Fontes históricas. Povos indígenas.

ABSTRACT

This report is part of a History teaching internship experience and it aims to socialize the possibilities of school historic knowledge production about native Brazilians (indigenous people) through historical sources, especially audiovisual and comic strips. Methodologically, in order to debate about past representations, identities, knowledge and traditions of indigenous people, the classes were developed throughout concept construction, which are: civilization, ethnocentrism, eurocentrism and otherness. The

1 Graduada em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestranda em História na mesma instituição. E-mail: alinanunes2@gmail.com.

2 Graduada em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestranda em História na mesma instituição. E-mail: larialucenaz1@gmail.com.

3 Doutora em História. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: clariciaotto@gmail.com.

4 Doutor em História. Professor de História do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: camilobuss@gmail.com.

conclusion is that mobilization and problematization of various sources contribute to the construction of concepts of a History teaching practice that leads to the understanding of different points of view. Despite the existence of sources that are impregnated of prejudice and stereotypes, there are also those that introduce the indigenous population as protagonists as well as historic figures.

Keywords: Supervised internship of History teaching. Colégio de Aplicação of UFSC. History sources. Indigenous people.

Introdução

A prática do estágio supervisionado em História, composta pelas disciplinas de Estágio I e de Estágio II, foi realizada ao longo do ano letivo de 2018, na turma do 8º ano B do Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na disciplina de Estudos Latino-Americanos (ELA). Tal prática seguiu o princípio formativo da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, com o escopo de “levar o aluno-professor a assumir um papel ativo no seu próprio processo de formação, e mais, a incorporar uma postura investigativa que acompanhe continuamente sua prática profissional” (ANDRÉ, 2001, p. 352-353).

Nessa perspectiva, o Colégio de Aplicação da UFSC, localizado em Florianópolis (SC), é uma instituição comprometida com a formação de novos professores na medida em que é,

[...] um Colégio Experimental onde se desenvolvem práticas e se produzem conhecimentos em função de uma melhor qualidade de ensino. O Colégio de Aplicação exerce também a função de campo de estágio supervisionado para acadêmicos dos cursos de Licenciatura e Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Mas, acima de tudo, o Colégio de Aplicação é uma Escola que se propõe à produção, transmissão e apropriação crítica do conhecimento com o fim de instrumentalizar a responsabilidade social e a afirmação histórica dos educandos, contribuindo também para a expansão de sua personalidade (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2007, p. 8).

Nesse aspecto, consideramos o Colégio de Aplicação da UFSC como um lugar oportuno para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado em História. Além de também corroborar com a filosofia do seu Projeto Pedagógico, o Estágio é organizado nos eixos da cultura escolar, dos saberes docentes e da pesquisa. Em outras palavras, dos processos de produção do conhecimento histórico escolar, especificamente via um Roteiro de Observação e Investigação, elaborado pela professora orientadora, responsável pelas disciplinas dos Estágios I e II. Por meio desse Roteiro, os estagiários são orientados a identificar um extenso conjunto de situações vividas no cotidiano escolar.

De modo específico e direcionado à observação dos processos educativos em sala de aula e como atividade do Estágio I, que ocorre sempre no primeiro semestre letivo, cada turma do CA recebe dois estagiários. Com o Roteiro em mãos e as devidas

orientações, cada dupla de estagiários passa a observar e a registrar os diversos aspectos das interações entre professor e estudantes, especialmente das categorias elencadas no Roteiro, de “gestão da matéria” e de “gestão da classe”, entre outras. Gauthier (1998, p. 196-197) ressalta que “a função pedagógica da gestão da matéria remete a todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação [...]. Engloba o conjunto de operações que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo”. Em relação a “gestão da classe” Gauthier (1998, p. 240) diz: “a gestão da ordem consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem [...]. A definição da ordem muda segundo as atividades”.

Nesse sentido, o Roteiro de Observação e Investigação constitui-se em um caminho metodológico para auxiliar no necessário olhar atento dos estagiários sobre o conjunto de variáveis presentes no cotidiano da sala de aula. Além disso, favorece para identificar os diversos aspectos das interações entre professor e estudantes e as formas de produção do conhecimento histórico escolar. Esses aspectos são fundamentais para subsidiar o processo de planejamento das aulas a serem ministradas pelos estagiários no Estágio II, ou seja, no segundo semestre letivo do respectivo ano. A prática pedagógica entrelaça esses e outros elementos, desafiando o estagiário que, investiga o currículo em ação, movido pelo desejo de compreender o amálgama dos saberes docentes no ensino da história escolar (TARDIF, 2006).

Em relação aos eixos mencionados, da cultura escolar, dos saberes docentes e da pesquisa, o Roteiro elenca um amplo conjunto de estratégias a ser observado pelos estagiários. Como exemplo, no Quadro 1, apresentamos uma síntese de elementos em torno da “gestão da matéria” e da “gestão da classe”.

Quadro 1 – Estratégias pedagógicas observadas pelos estagiários em sala de aula

Na Gestão da Matéria:
a) A organização e a gestão do tempo e do espaço.
b) O início e o final da aula: como o professor estabelece a ligação com a aula anterior e como a encerra.
c) As estratégias que o professor utiliza para relacionar o conteúdo em estudo com as experiências sociais dos estudantes e/ou conteúdos já trabalhados.
d) Como ocorre o trabalho com o conteúdo: o ponto de partida é uma problematização prévia, um conjunto de questões ou segue uma sequência linear de exposição.
e) As características da exposição didática.
f) Como o professor utiliza o quadro e outros recursos.
g) As metodologias utilizadas: o passo a passo, os procedimentos ao realizar a leitura e discussão do texto, ao analisar mapas, entre outros.
h) Como é feita a utilização de perguntas pelo professor.
i) Como são as atividades em sala e as encaminhadas para serem desenvolvidas em casa.
j) As estratégias didáticas que visam desenvolver o conhecimento histórico escolar: categorias fundamentais de tempo, espaço, sujeito, entre outras.
k) Atividades de análise de fontes históricas.

Na Gestão da Classe:

- a) As características da turma em diferentes momentos da aula.
- b) As estratégias do professor para criar ou manter uma rotina.
- c) Diferenciações no tom de voz e gestos do professor.
- d) Explicitação ou não dos objetivos do trabalho: a ser realizado durante o desenvolvimento das diferentes estratégias.
- e) Utilização de perguntas pelo professor.
- f) As estratégias de controle da turma: de manutenção das condições favoráveis para o ensino e aprendizagem.
- g) Atitudes e comportamentos de comunicação manifestados pelo professor: entusiasmo, expressividade oral, atitudes corporais, contato visual.
- h) Como os estudantes utilizam e interagem com os materiais didáticos apresentados pelo professor.
- i) Como ocorre a relação com práticas de leitura e escrita.
- j) Como os estudantes interagem nas atividades em grupo.
- k) Como os estudantes realizam as atividades propostas, qual o nível de adesão e abstenção.
- l) Os mecanismos de produção do conhecimento histórico escolar: se os estudantes dialogam com o professor, se utilizam exemplos, analogias, se conseguem interagir com os exemplos fornecidos pelo professor.
- m) Como os estudantes se distribuem pela sala, como circulam pelos diversos espaços.

Fonte: Roteiro de Observação e Investigação do campo de estágio. Florianópolis, 2018.

Nos limites deste texto não é possível aprofundar as questões e estratégias recortadas e indicadas no Quadro 1, mas é importante mencionar, ainda, que o CA desenvolve uma série de projetos vinculados à pesquisa e extensão, como, por exemplo, o Projeto Córdoba, desde 1992. Tal Projeto promove intercâmbio com a *Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano*, de Córdoba, Argentina. No processo de consolidação do Projeto Córdoba, em 1998, começou a ser gestada a disciplina de Estudos Latino-Americanos, implantada no currículo do CA, em 2003, destinada aos estudantes do oitavo ano do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio, em substituição à então disciplina Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

Dentre outras questões, a disciplina de Estudos Latino-Americanos busca estimular o rompimento de estereótipos e preconceitos existentes a respeito de si e do outro latino-americano. Souza e Veríssimo (2003, p. 9), na época professoras de História no CA, assim se referem: “Estes jovens que estão anualmente indo e vindo das nossas escolas são sujeitos fundamentais neste processo de desconstrução deste comportamento cultural estereotipado e preconceituoso”. Nesse sentido, a disciplina ELA foi constituindo-se por “um discurso crítico ao eurocentrismo e favorável ao respeito às diferentes culturas [...], fazendo emergir o conhecimento significativo sobre as sociedades do continente” (SOUZA; VERÍSSIMO, 2003. p. 9 e 12). Assim, a disciplina de Estudos Latino-Americanos estuda as diferentes representações que são “portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam

sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão” (PESAVENTO, 2005, p. 41).

Em sintonia com essas perspectivas, ao longo do primeiro semestre de 2018, concomitante à observação e pesquisa no CA, elaboramos o projeto de ensino que culminou na docência no segundo semestre daquele ano, conforme já mencionado anteriormente. Na primeira seção, discorremos a respeito do aporte teórico e metodológico que fundamentou as aulas. Ou seja, do estudo sobre a historicidade dos conceitos de civilização, etnocentrismo, eurocentrismo e alteridade para o planejamento e uso de fontes históricas na produção de conhecimento histórico sobre indígenas. Na segunda seção, relatamos parcela da experiência do planejamento e regência das aulas. O foco neste recorte é o uso de fontes audiovisuais e de História em Quadrinhos (HQs) para tratar sobre diferentes representações dos povos indígenas.

Novas perspectivas no estudo de culturas indígenas, pelo uso de documentos e legislação

As alterações curriculares promovidas por políticas educacionais de cada época propiciam, também, mudanças relativas às concepções de material didático e de fontes documentais no ensino de História. Por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, resultam dessas políticas e apresentam uma visão ampliada do que passa a ser considerado documento histórico: “as mais diversas obras humanas produzidas nos mais diferentes contextos sociais e com objetivos variados podem ser chamadas de documentos históricos” (BRASIL, 1998, p. 83).

Nesse alinhamento, o ensino de História, na contemporaneidade, sinaliza para que o conhecimento histórico escolar esteja relacionado às fontes documentais que, do mesmo modo, são portadoras de historicidade. Os PCNs ressaltam que o professor, ao utilizar documentos históricos em sala de aula, desenvolve um trabalho que exige “conhecer e distinguir algumas abordagens e tratamentos dados às fontes por estudiosos da História. Requer dele a preocupação de recriar, avaliar e reconstruir metodologias do saber histórico para situações de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 83).

No que se refere a “abordagens e tratamentos dados às fontes por estudiosos da História”, vale lembrar que somente a partir de década de 1970 houve uma guinada no sentido de não mais se escrever a história tão somente do ponto de vista eurocêntrico. Assim, o enfoque dado pelas teorias pós-coloniais e decoloniais foi na direção dos sujeitos até então considerados subalternos, de latino-americanos, asiáticos e africanos, por exemplo, para uma compreensão desses povos como sujeitos históricos.

Todavia, mesmo com o desenvolvimento dessas correntes que possibilitaram novos olhares na produção historiográfica, a perspectiva baseada num olhar euro e etnocêntrico cristalizou-se no imaginário da sociedade, definindo, por séculos, a historiografia, e, da mesma forma, o ensino da História. Esse imaginário refere-se a um conjunto de ideias, imagens e representações, assim definido por Pesavento (2005, p. 43):

O imaginário é histórico e datado, ou seja, em cada época os homens constroem representações para conferir sentido ao real. Essa construção de sentido é ampla, uma vez que se expressa por palavras/discursos/sons, por imagens, coisas, materialidades e por práticas, ritos performances. O imaginário comporta crenças, mitos, ideologias, conceitos, valores, é construtor de identidades e exclusões, hierarquiza, divide, aponta semelhanças e diferenças no social [...] produzindo a coesão ou o conflito.

A partir da segunda metade do século XX e predominantemente no século XXI, abordagens etnográficas e historiográficas influenciaram a historiografia e o ensino da História Indígena no Brasil. A exemplo da obra de Krenak (1992), “Antes, o mundo não existia”, passaram a ser produzidas obras sobre os povos indígenas como agentes de sua própria história, desvinculadas da perspectiva euro e etnocêntrica. Também a Lei n. 11.645/2008, a respeito da obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos estabelecimentos públicos e privados, nos ensinos fundamental e médio, veio contribuir nessa perspectiva (BRASIL, 2008).⁵ Assim, é importante considerar a necessidade de se refletir sobre as muitas histórias e os diferentes povos para não cairmos no perigo de contar uma única história, como bem salienta Adichie (2009, p. 3-5):

É assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que ele se tornará [...]. A ‘única história’ cria estereótipos [...]. Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso.

Nesse direcionamento de Adichie, de trazer também para a sala de aula um conjunto de estratégias em que sejam contadas e produzidas muitas histórias de diferentes grupos sociais, sob diferentes pontos de vista, no Estágio, foram articuladas diferentes fontes, conforme exposto na próxima seção.

⁵ A Lei n. 11.645/2008 foi uma alteração da Lei n. 10.639/2003, que focava tão somente o ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

Retratos da experiência no uso de fontes no ensino de História indígena

Como eixo central para as doze aulas do estágio, ministradas no segundo semestre de 2018, elegemos o título, “(Des)encontro de civilizações: a chegada dos europeus na América”. Num panorama geral, os planos de aula trataram acerca da História Indígena latino-americana e, conseqüentemente, brasileira. Os desdobramentos do respectivo eixo norteador foram organizados nos seguintes temas: (1) a constituição dos povos ameríndios do atual território da América Latina no período pré-colombiano; (2) o (des)encontro entre europeus e povos ameríndios: relações coloniais, de violência e heterogeneidade cultural; (3) o debate em torno dos conceitos de etnocentrismo, eurocentrismo e alteridade; (4) as relações de poder e resistência entre colonizadores e colonizados; (5) os desdobramentos e continuidades da colonização europeia e suas implicações na desterritorialização indígena nos dias de hoje: comunidades indígenas na América Latina e Brasil; e (6) as representações de indígenas no século XX e XXI.

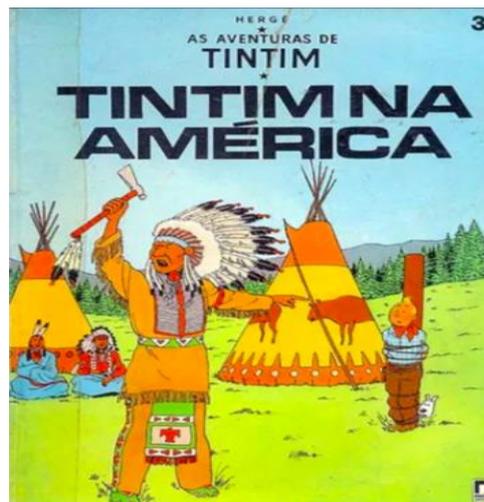
Na elaboração dos planos de aula, seguimos a perspectiva de Schmidt e Cainelli (2004) acerca da valorização do uso de distintas fontes históricas para um melhor processo de ensino e aprendizagem na produção do conhecimento histórico. Foram utilizadas fontes escritas, como a carta de Cristóvão Colombo, de 1493, poemas, músicas e textos; fontes visuais, como a pintura “A invasão de Teocali” por Cortez e suas tropas, de Emanuel Leutze, de 1847, fotografias, cartazes; e, principalmente, fontes audiovisuais e Histórias em Quadrinhos (HQs), conforme salientado neste texto.

Dentre as produções audiovisuais estão: (a) *Martírio* (2017), de Vincent Carelli, Ernesto Carvalho e Tita Almeida, que trata dos desafios contemporâneos do grupo indígena Guarani Kaiowá da região do Mato Grosso do Sul. Esse documentário foi utilizado, principalmente, para pensar nas diferentes violências que os grupos indígenas sofrem na contemporaneidade. Igualmente, a escolha do documentário se relaciona com a possibilidade de percepção das rupturas e reminiscências históricas vivenciadas pela população indígena; (b) *Índios do Brasil: quem são eles?* (1999), também produzido por Vincent Carelli, foi utilizado para compreender as diferenças culturais entre as comunidades indígenas e a sociedade urbana contemporânea; e (c) *Índios*, quadro publicitário produzido pelo posto Ipiranga (2015), utilizado no contexto do debate sobre a produção de estereótipos acerca das populações indígenas.

As HQs também foram empregadas no sentido de levar os estudantes a compreendê-las como fontes históricas e nelas identificar as representações a respeito dos indígenas, no passado e no presente. Após aula-expositiva, na qual se contextualizou cada uma das HQs selecionadas, foram desenvolvidas atividades em grupos. Cada grupo de estudantes recebeu uma HQ para analisar e socializar, com a turma, os resultados da análise.

Além de um resumo, o material didático entregue aos grupos continha em torno de cinco a seis trechos imagéticos selecionados da respectiva HQ e perguntas como identificação de fonte e problematização de como as HQs representam grupos indígenas e suas culturas. O objetivo também foi realizar comparações entre as diferentes HQs após a socialização de cada grupo. Alguns exemplos desse processo de ensino e do material entregue aos estudantes estão nas Figuras 1, 2 e 3. A Figura 1 mostra o terceiro volume de “As aventuras de Tintim na América”. Conta a história do repórter belga Tintim e seu cachorro Milu, os quais viajam à América. Ao perseguir um gângster, Tintim estabelece contato com diferentes povos indígenas norte-americanos.

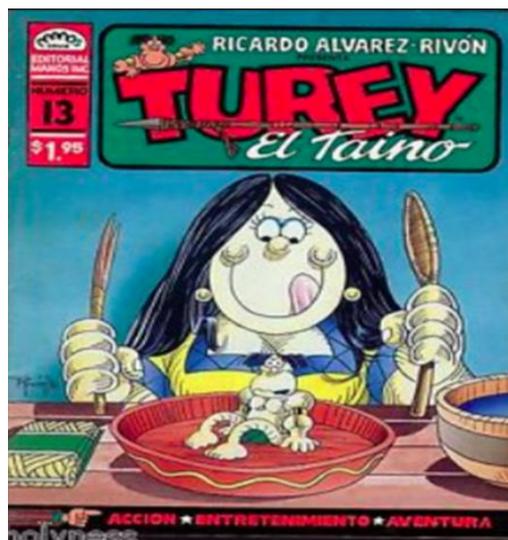
Figura 1 – Capa da HQ, Tintim na América (1946)



Fonte: HERGÉ. Tintim na América. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

Na Figura 2, trazemos trechos das HQs escritas pelo porto-riquenho Ricardo Álvarez-Rivón. As HQs “Turey el Taíno” foram publicadas entre 1989 e 1995 e circularam em jornais do mundo todo. Contam a história do personagem Turey, pertencente ao grupo indígena dos Taínos, presentes na região de Porto Rico, havendo diferentes personagens em suas histórias.

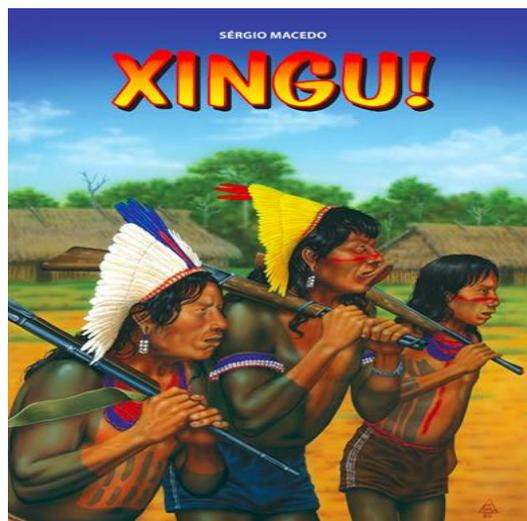
Figura 2 – Capa da HQ, *Turey el Taíno* (1989)



Fonte: ÁLVAREZ-RIVÓN, Ricardo. *Turey el Taíno*. Puerto Rico: Editorial Manos, 1989.

A Figura 3 apresenta a HQ “Xingu!”, produzida por Sérgio Macedo após conviver, em 1987, com índios Kayapó do Parque Nacional do Xingu, em Mato Grosso. Lançada em 2005, a trama tem início com a tentativa de convívio do aventureiro gringo Vic entre os índios Kayapó, liderados pelo cacique Raoni. Maravilhado com as belezas da flora e da fauna do Xingu, Vic toma conhecimento da ameaça do homem branco que põe em risco a segurança e a liberdade dos povos indígenas e da própria natureza.

Figura 3 – Capa da HQ, *Xingu!* (2007)



Fonte: MACEDO, Sérgio. *Xingu!* São Paulo: Devir, 2007.

Com os resumos, textos e imagens de cada HQ, o roteiro aos grupos para que trabalhassem em sala, consta no Quadro 2.

Quadro 2 – Roteiro para análise de fontes históricas

Identifique as informações a respeito da História em Quadrinho:

- a) Título da obra
- b) Autor
- c) Ano de lançamento
- d) País de origem

Responda:

- a) Cite, por meio de exemplos, pelo menos três características ligadas à aparência física utilizadas para representar o indígena na HQ.
- b) Indique três características relacionadas com a atitude do indígena como ser social, representadas na história. Dê exemplos dos momentos em que elas acontecem.
- c) Como os indígenas foram representados?
- d) Além dos indígenas, quais outros sujeitos estão presentes nesta HQ? Como são representados?
- e) Quais as semelhanças e/ou diferenças entre a HQ analisada pelo grupo e o filme *Martírio*?

Fonte: Plano de aula das estagiárias Alina Nunes e Lara Lucena Zacchi. Florianópolis, 2018.

Tal como as HQs, os filmes, segundo Bittencourt (2004, p. 353), “não são registros de uma história tal qual aconteceu ou vai acontecer, mas *representações* que merecem ser entendidas e percebidas não como diversão apenas, mas como um produto cultural capaz de comunicar emoções e sentimentos e transmitir informações”. Tomaim (2006, p. 4) sugere que o filme documentário deve ser “posto no sentido de uma construção, de um fazer artístico que é, concomitantemente, um executar e um inventar, que equivale dizer que compreende uma objetividade e uma subjetividade intrínsecas ao processo”. Ranzi (2007, p. 3) ressalta que “trabalhar com cinema exige muito mais do que simplesmente escolher o melhor filme para a aprendizagem de determinado conteúdo. É necessário partir de um problema, questionando o filme como qualquer documento utilizado no ensino de História”.

Portanto, como os audiovisuais são produtos sociais, contextualizamos essas fontes antes da reprodução delas para a turma, explicitando os diferentes contextos de produção, informações sobre o diretor, entre outros aspectos. Do longa-metragem “*Martírio*” (Figura 4), foram selecionados apenas quarenta minutos, nos quais indígenas da etnia Guarani-Kaiowá que habitam o centro-oeste do Brasil, notadamente o estado do Mato Grosso do Sul, são protagonistas das narrativas. O diálogo com os estudantes, após a exibição do trecho de “*Martírio*” foi estabelecido com atividades conforme indicado no Quadro 3.

Figura 4 – Capa do longa-metragem Martírio



Fonte: Martírio (2017).

Quadro 3 – Atividade realizada após a exibição de 40 minutos do longa-metragem Martírio (2017)

- a) Em que estado do Brasil o documentário se passa?
- b) Quais os sujeitos que aparecem no documentário?
- c) Quais os diferentes pontos de vista desses sujeitos em relação à terra?
- d) Compare dois desses pontos de vista.
- e) Quais os principais desafios enfrentados pelos indígenas na atualidade?
- f) Por que o nome é Martírio? Qual a relação desse nome com as lutas indígenas?
- g) Onde se localizam os indígenas no Brasil? De que forma são vistos no espaço sociopolítico brasileiro?

Fonte: Plano de aula das estagiárias Alina Nunes e Lara Lucena Zacchi. Florianópolis, 2018.

No curta-metragem “Índios no Brasil”, as narrativas são de indígenas de diversas etnias e pessoas não indígenas que habitam grandes cidades do país. Essa fonte também foi contextualizada em diálogo com os estudantes, ocasião em que falamos sobre o projeto “Vídeo nas Aldeias”, para introduzir o assunto sobre a demarcação das terras indígenas.⁶ A escolha, tanto desse documentário quanto de “Martírio” se deu objetivando a percepção dos desdobramentos dos (des)encontros dos povos indígenas e não indígenas na contemporaneidade, refletindo acerca dos problemas, resistências e lutas, evidenciando estereótipos ainda (re)produzidos.

Já o quadro publicitário do posto de gasolina Ipiranga foi utilizado para debater sobre o ponto de vista do colonizador e a generalização acerca dos povos originários. Trata-se de uma produção que desconsidera a subjetividade das populações indígenas. A

⁶ Fundado em 1986 por Vincent Carelli, é um projeto que visa à formação de cineastas indígenas. Disponível em: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/vna.php>. Acesso em 19 nov. 2018.

propaganda é movida do início ao fim calcada em estereótipos em relação aos indígenas e às suas culturas. Após a exibição da propaganda, objetivando identificar as representações dos indígenas na contemporaneidade, lançamos o questionamento sobre como os estudantes interpretam tal propaganda. Em geral, os estudantes compreenderam a complexidade étnica e sociocultural dos diversos povos indígenas. Por exemplo, foram capazes de localizar que o quadro publicitário apresentava determinado grupo indígena estadunidense, apesar de a propaganda, supostamente, se passar no Brasil.

Considerações finais

Ao utilizar diferentes fontes, audiovisuais e HQs, entre outras, como componentes do processo de ensino e aprendizagem de História, ressaltamos a necessária caracterização e contextualização dessas fontes por parte dos professores. Além disso, na sequência do processo didático-pedagógico, compreendemos a importância de os próprios estudantes construir análises e perceberem, ao mesmo tempo, esses elementos por meio de atividades variadas. Nesse quesito, estagiários e estagiárias estiveram diante de um desafio que é a elaboração de material didático apropriado, fundamental para o processo de ensino.

No trabalho sobre os diferentes sujeitos históricos envolvidos na temática indígena, os estudantes identificaram a existência de pontos de vista que produzem diferentes representações, além de constatarem que o próprio audiovisual e HQ são também representações, produzidas sob determinados pontos de vista. Dessa forma, compreenderam que as narrativas históricas podem ser múltiplas, e que se deve questionar as narrativas tidas como oficiais e trazer à tona os sujeitos marginalizados por essas narrativas, neste específico, determinados povos indígenas, a fim de não continuarem figurando como mero apêndice da história de perspectiva eurocêntrica.

Diversas estratégias docentes devem ser, diariamente, construídas a fim de superar tais versões oficiais e naturalizadas. Além de audiovisuais e HQs, outra metodologia didática significativa, utilizada no Estágio, foi a utilização de narrativas produzidas pelos próprios indígenas. A disponibilidade dessas fontes é diversa e numerosa: objetos produzidos pelas civilizações ameríndias, poemas de autoria dos povos originários, pesquisas acadêmicas de pesquisadores indígenas, textos jornalísticos assinados por jornalistas indígenas, vídeos e depoimentos nos quais o ponto de vista dos indígenas seja ressaltado e vídeos produzidos por indígenas. A utilização dessas fontes, em sala de aula, é importante para que os estudantes compreendam os indígenas como agentes históricos que produzem suas próprias narrativas.

Por fim, concluímos que a significativa experiência do estágio ultrapassa os aspectos selecionados e apresentados neste relato. Foi gratificante observar que os

estudantes puderam interpretar documentos históricos e localizar diferentes pontos de vista. Ademais, localizaram o preconceito em narrativas, socialmente construídas, e ainda presentes na sociedade brasileira. Dessa forma, a experiência do estágio supervisionado em História possibilitou uma primeira prática na mobilização de saberes docentes. Oxalá, que se produza, cada vez mais, uma História Indígena que consiga argumentar que as sociedades são plurais. E que a História e o seu ensino contemplem tal pluralidade.

Referências

ADICHIE, C. **O perigo de uma única história**. 2009. Tradução: Erika Barbosa. Disponível em:
<http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br>. Acesso em 24 nov. 2018.

ÁLVAREZ-RIVÓN, R. **Turey el Taino**. Puerto Rico: Editorial Manos, 1989.

ANDRÉ, M. Autores ou atores? O papel do sujeito na pesquisa. In LINHARES, C; FAZENDA, I; TRINDADE, V. (org.). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 351-367.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art26a. Acesso em 16 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História**. Brasília: MEC /SEF, 1998.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

HERGÉ. **Tintim na América**. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

ÍNDIOS: Campanha Ipiranga 2015. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=DmHTzwJ-xsg>. Acesso em 20 out. 2018.

ÍNDIOS NO BRASIL, **Quem são eles?** Direção: Vincent Carelli. Produção: TV Escola. 17 min, cor. 1999. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Nx3DxJ_mlik. Acesso em 22 jun. 2018.

KRENAK, A. Antes, o mundo não existia. In NOVAES, A. (org.). **Tempo e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1992, p. 201-204.

MACEDO, S. **Xingu!** São Paulo: Devir, 2007.

MARTÍRIO. Direção: Vincent Carelli, Ernesto Carvalho e Tita Almeida. 160 min, cor. 2017. Disponível em: <https://youtu.be/BUhburoaPeA>. Acesso em 28 jun. 2018.

PESAVENTO, S. J. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PROJETO Político Pedagógico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

RANZI, S. M. F. **Cabra marcado para morrer**: uma experiência com cinema na formação continuada de professores de História. XXIV Simpósio Nacional de História, ANPUH, 2007.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo, 2004.

SOUZA, I. S.; VERÍSSIMO, M. S. **Proposta de Inclusão da disciplina de Estudos Latino-americanos para o Ensino Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação da UFSC, 2003**. Disponível em: <http://www.ca.ufsc.br/ela/PropostaDeInclusao.htm>. Acesso em 4 abr. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TOMAIM, C. S. Para pensarmos o lugar do filme documentário ou de não-ficção nos estudos de história e audiovisual. **O olho da História**. Salvador, ano 12, n. 9, dez. 2006.

Recebido: 12.09.2020
Aprovado: 27.05.2021

Professoras de Educação Infantil em época de Covid-19: relato de experiência sobre as atividades

Early education teachers in the time of Covid-19: experience report on remote activities

*Andreia Mayumi Oshiro*¹

*Alessandra Cristina dos Santos*²

*Ana Lúcia Soares*³

*Andrea Maria Alves Pinto Gomes*⁴

*Maria Augusta Fhal*⁵

*Rita de Cássia dos Santos Gomes*⁶

*Andreia Cristina Metzner*⁷

Resumo

A pandemia de Covid-19 impactou diversos setores, dentre eles, o educacional. Nesse contexto, as Secretarias de Educação tiveram que reestruturar as suas redes de ensino e adotar medidas para evitar a disseminação da doença. Uma dessas medidas foi a substituição das aulas presenciais por remotas. O presente artigo tem como objetivo compartilhar as experiências de seis professoras sobre as atividades que estão sendo desenvolvidas na primeira etapa da Educação Básica. Essas docentes atuam em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado em uma cidade do interior do estado de São Paulo e lecionam em turmas pré-escolares. Para tanto, o método utilizado foi o relato de experiência.

Palavras-chave: Educação Infantil. Aulas remotas. Pandemia. Covid-19.

Abstract

The Covid-19 pandemic caused by coronavirus has affected several sectors, including the educational one. In this context, Education Departments have restructured their schools and implemented actions aiming at preventing the spread of contagious. One of these actions was the replacement of face-to-face teaching by remote teaching. Accordingly, this article aims to share experiences of six early education teachers on activities that have been developed in this phase of the Basic Education. The teachers involved in the present study work at a Public Center for Early Childhood Education located in a city of São Paulo State. The experience report method was used.

¹ Prefeitura Municipal de São Carlos/SP. E-mail: andreia.oshiro@professor.saocarlos.sp.gov.br

² Prefeitura Municipal de São Carlos/SP. E-mail: alessandra.santos@professor.saocarlos.sp.gov.br

³ Prefeitura Municipal de São Carlos/SP. E-mail: ana.soares@professor.saocarlos.sp.gov.br

⁴ Prefeitura Municipal de São Carlos/SP. E-mail: andrea.gomes@professor.saocarlos.sp.gov.br

⁵ Prefeitura Municipal de São Carlos/SP. E-mail: maria.fahl@professor.saocarlos.sp.gov.br

⁶ Prefeitura Municipal de São Carlos/SP. E-mail: rita.gomes@professor.saocarlos.sp.gov.br

⁷ Prefeitura Municipal de São Carlos/SP. E-mail: andreia.metzner@educacao.saocarlos.sp.gov.br

Key words: Early education. Remote teaching. Pandemic. Covid-19.

Introdução

A Covid-19, doença causada por um tipo de coronavírus, foi identificada pela primeira vez final do ano de 2019, na cidade de Wuhan, na China. Devido à sua rápida transmissão, essa doença viral se espalhou pelo mundo e, em 11 de março de 2020, foi caracterizada como uma pandemia, registrando casos de infecção e mortes “em mais de 185 países, tornando assim, uma ameaça à saúde humana e afetando a dinâmica socioeconômica do planeta” (SANTOS; TRAJANO JÚNIOR, 2020, p. 01).

Diante desse cenário, a maioria das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação brasileiras resolveu decretar a suspensão das aulas presenciais na segunda quinzena de março. Essa medida foi tomada com o intuito de evitar a transmissão da doença, proteger a saúde e preservar a vida de toda a comunidade escolar.

A escola é considerada, de acordo com Arruda (2020), um dos espaços mais temidos pelo risco da transmissão da Covid-19, “pois a sua multiplicidade e heterogeneidade cria vínculos entre aqueles que são menos propensos aos sintomas graves da doença (jovens) a todos os demais que podem ser até mortalmente propensos” (p. 259).

Destarte, em 19 de março de 2020, o Ministério da Educação autorizou por meio da Portaria n.º 343, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia (BRASIL, 2020a). Esta Portaria, a princípio, havia determinado a substituição das aulas presenciais por um período de 30 dias, porém, esse ato administrativo normativo foi revogado e a Portaria n.º 544 de 16 de junho de 2020 estendeu o prazo até 31 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020b).

Para atender as normativas do Ministério da Educação e tentar amenizar as perdas no setor educacional, os estados e os municípios reestruturaram as suas redes de ensino e aderiram às aulas não presenciais. No caso da nossa cidade, as aulas remotas foram iniciadas no dia 01 de junho de 2020.

Isto posto, o objetivo desse estudo é compartilhar as experiências de um grupo de professoras de Educação Infantil em relação às adaptações ao ensino remoto em tempo de Covid-19. Essas docentes atuam em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) localizado em uma cidade do interior do estado de São Paulo e lecionam em turmas da Fase 6, referente às crianças que cursam o último ano da pré-escola.

Para tanto, o método utilizado foi o relato de experiência. Nesse método, o pesquisador discrimina todo o contexto e qualifica as suas ações, de forma sequencial, até chegar à conclusão da experiência (FORTUNATO, 2018). Dessa forma, as autoras procuraram descrever a transição inicial do ensino presencial para o remoto, partindo das estratégias adotadas pela unidade escolar até a elaboração das vivências encaminhadas

às famílias.

O relato descrito neste estudo abrangeu o período de junho a agosto de 2020 e teve como foco as percepções e vivências pessoais de seis professoras de Educação Infantil sobre o ensino remoto no contexto inicial da pandemia de Covid-19.

As professoras reuniam-se semanalmente, junto com a direção da escola, para discutirem sobre o andamento das atividades pedagógicas não presenciais. E, durante esses encontros, cada docente explanava o que estava ocorrendo em sua turma, e a diretora fazia o acompanhamento e o registro dos relatos. É importante ressaltar que todas atuavam com a mesma faixa etária e, portanto, o planejamento das vivências era feito em conjunto.

Os dados foram coletados a partir das interações estabelecidas entre professoras e famílias por meio do *WhatsApp*. Os contatos feitos nesse aplicativo permitiram tanto a verificação das atividades realizadas pelas crianças por meio das imagens e vídeos postados no grupo da turma quanto a reunião de informações sobre as dificuldades das famílias em acompanhar o ensino remoto.

A unidade escolar pesquisada localiza-se em um bairro próximo ao centro da cidade, porém, a clientela é diversificada atendendo também alunos de bairros mais distantes, abrangendo famílias com contextos socioeconômicos diferentes.

No que concerne aos sujeitos envolvidos na pesquisa, todos concordaram expressamente em participar do estudo.

Para a discussão dos dados elencamos três categorias: 1-) Retomada das atividades pedagógicas não presenciais; 2-) Interação com as famílias; 3-) Roteiro de atividades.

Retomada das atividades pedagógicas não presenciais

Em nosso município, as aulas foram suspensas a partir do dia 20 de março de 2020. Essa repentina interrupção fez com que todo o professorado interrompesse o trabalho pedagógico iniciado em fevereiro. O fechamento total das escolas também afetou as famílias das crianças que tiveram que reorganizar suas rotinas e de seus filhos visando atender as medidas de proteção para evitar a contaminação e disseminação da doença.

Durante o período de suspensão das aulas, a Secretaria Municipal de Educação (SME) antecipou o recesso escolar para o período de 23 de março de 2020 a 06 de abril de 2020. Posteriormente, elaborou estratégias com o intuito de retomar as atividades pedagógicas o mais breve possível.

Então, na última semana do mês de maio, a direção da escola entrou em contato com o corpo docente por meio de *WhatsApp*, informando que a SME adotou a proposta de ensino remoto e que nos dias 28 e 29 de maio haveria uma reunião virtual com a

equipe docente para o planejamento das atividades pedagógicas não presenciais.

Nesse momento, muitas questões surgiram: ensino remoto é o mesmo que ensino a distância? Como vamos ensinar remotamente as crianças pequenas? É possível ensiná-las de forma não presencial? Quais recursos seriam utilizados?

Diante disso, o corpo docente reuniu-se virtualmente com a direção da escola para receber algumas orientações e esclarecimentos sobre o ensino remoto. Após a reunião, as autoras perceberam que esse tipo de ensino difere da Educação a Distância (EaD). De acordo com Joye, Moreira e Rocha (2020) “a EaD é uma modalidade de ensino complexa e que tem uma legislação própria” (p. 23), além disso, está ligada intensamente ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação. Já o ensino remoto “não tem legislação própria, assim como não é uma modalidade de ensino” (p. 23), são atividades pedagógicas que ocorrem fora da sala de aula e podem ser mediadas por tecnologias ou por materiais impressos.

Sentimos certo alívio ao saber que a Educação Infantil não seria oferecida por EaD, pois compreendemos que o ensino de crianças pequenas deve ser baseado em vivências que permitam interações com o outro e com o meio.

Em um curto período, pois no dia 01 de junho de 2020 seriam retomadas as atividades pedagógicas não presenciais, tivemos que aprender a operar as mídias digitais e replanejar a prática docente a partir do novo contexto.

As estratégias para realização das atividades escolares não presenciais foram elaboradas em conjunto com a equipe escolar. Dessa forma, o apoio e a troca de experiências/conhecimentos entre os pares foram fundamentais para o bom andamento do trabalho.

Interação com as famílias

O primeiro passo para a retomada das atividades escolares foi estabelecer o contato com os pais ou responsáveis das crianças, por meio do recurso escolhido por cada professor.

Decidimos usar o *WhatsApp*, pois este é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz, além de ser bastante popular e usado por muitas pessoas. Em seguida, solicitamos à direção da escola a lista de pais com seus respectivos contatos de celulares. Ao fazer isso, nos deparamos com a dificuldade de contatar alguns familiares que não atualizaram os números de telefone na secretaria da escola. Dessa forma, foi preciso entrar em contato com outras pessoas até conseguirmos o número correto. Para isso, recorremos aos aparelhos particulares (celulares, computadores, *tablet*) e custeamos o seu uso com recurso próprio (internet e manutenção dos aparelhos).

Esse contato direto com as famílias foi imprescindível para o início das atividades,

pois a nossa escola atende crianças na faixa etária entre 4 anos e 5 anos e 11 meses, ou seja, Educação Infantil (crianças pequenas), portanto, os pais/responsáveis seriam os mediadores entre a escola e a criança.

Nesse processo de ensino e aprendizagem, no qual houve uma mudança brusca na rotina escolar, os pais/responsáveis são peças fundamentais na educação das crianças, tanto no incentivo ao desenvolvimento das atividades sugeridas na organização da rotina de estudos e na conservação do vínculo entre a escola e a família/criança.

Porém, a maioria deles afirmou não ter disponibilidade de tempo e formação profissional para ensinar os seus filhos. Isso mostra que a interpretação das famílias está equivocada em relação às vivências lúdicas propostas pelas professoras, pois não é exigido conhecimento técnico para desenvolvê-las, mas sim, é preciso disponibilizar um pouco de tempo e paciência para participar das atividades sugeridas junto com as crianças.

É importante ressaltar que a interação com as famílias não aconteceu somente para o envio das sugestões de vivências lúdicas, mas estivemos à disposição para orientar e esclarecer dúvidas durante todo o horário de trabalho.

Outro problema encontrado nessa interação família e escola foi que, em alguns momentos, nos deparamos com pais buscando atividades de cobrir linhas pontilhadas na internet e imprimindo-as para que as crianças pudessem fazê-las em casa, indo na contramão da nossa proposta pedagógica que está alinhada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ainda há familiares que não dão retorno sobre as sugestões, às vezes por falta de acesso à internet, outras por falta de interesse e/ou de tempo.

Por meio desse contato, notamos que os pais/responsáveis apresentam duas visões distintas em relação à Educação Infantil. Algumas famílias ainda possuem a visão assistencialista, em que acreditam que criança recebe somente os cuidados e brinca a maior parte do tempo na escola, dessa forma, estas não veem importância nas atividades sugeridas, pois acreditam que as brincadeiras não são conteúdos de ensino. Por outro lado, há familiares com uma visão escolarizada e tradicional da Educação Infantil, em que a criança deve aprender letras, números e até ser alfabetizada. Em razão disso, esses pais imprimem atividades ou compram cartilhas para que as crianças copiem ou treinem o traçado das palavras.

Nas duas visões citadas, podemos notar que as brincadeiras não são vistas pelos familiares como atividades fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, por não terem o conhecimento das orientações trazidas pela BNCC. De acordo com esse documento, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil são as interações e a brincadeira (BRASIL, 2018). E, especificamente sobre as brincadeiras, aponta que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2018, p. 37).

Dessa forma, será primordial realizar um trabalho contínuo de formação e conscientização das famílias sobre a importância das brincadeiras e das vivências lúdicas nessa etapa da Educação Básica para que a intencionalidade educativa não se perca durante esse período de atividades remotas.

Roteiro de atividades

Com a pandemia as reuniões pedagógicas tiveram que ser adaptadas às novas condições de trabalho e passaram a ser realizadas de forma *online*, por meio da plataforma *Google Meet*. Tivemos que aprender a lidar com esta ferramenta e incluí-la no nosso cotidiano, pois todas as reuniões (com professores, diretores e coordenadores) estavam acontecendo por meio dela.

As professoras que lecionavam para a mesma faixa etária se agruparam e, semanalmente, reuniam-se virtualmente para o planejamento das atividades que iriam compor o roteiro.

Dessa forma, ao longo da semana, nós trocávamos algumas ideias pelo *WhatsApp* para a escolha do tema, vídeos, histórias, jogos, brincadeiras etc. E na reunião virtual era feita a discussão sobre todo o material coletado, bem como, os aspectos positivos e negativos de cada item. Por fim, o Roteiro de Atividades Semanal era elaborado e disponibilizado aos familiares.

Na primeira reunião, conversamos a respeito do tipo de atividade que deveríamos sugerir às famílias. Compreendemos que os pais/responsáveis não possuem a formação profissional pedagógica e nem os conhecimentos específicos para que possam intervir adequadamente, e em razão disso priorizamos as atividades lúdicas que enfatizam a interação da criança com seus familiares, como brincadeiras e jogos que promovem a diversão, fortalecem os vínculos entre os participantes, e também contribuem para o aprendizado de diversas habilidades que constam na BNCC (BRASIL, 2018), garantindo os direitos das crianças: conviver, brincar, expressar, explorar, conhecer-se e participar.

Antes de iniciar o primeiro encaminhamento da Rotina Semanal, orientamos os pais sobre as atividades no sentido em que eles poderiam realizar as adaptações que acharem primordiais em relação ao material e executá-las conforme a rotina de cada família e o tempo disponível. Ademais, foram propostas atividades que as famílias pudessem realizar com materiais simples.

Para a formatação da Rotina Semanal recorreremos a ferramenta *Canva* que está disponível na internet, como o modelo abaixo:

Figura 1: Rotina Semanal – Parte1

ROTINA SEMANAL

FASE 6 - SEMANA 15/06 - 19/06

NESTE MOMENTO DE ISOLAMENTO SOCIAL QUE ESTAMOS VIVENDO, A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA VIDA ESCOLAR DA CRIANÇA É FUNDAMENTAL E DE GRANDE IMPORTÂNCIA PARA O SEU DESENVOLVIMENTO.
SEGUE AS "VIVÊNCIAS LÚDICAS" A SEREM REALIZADAS AO LONGO DESSA SEMANA COM O TEMA "FAMÍLIA".



1

Atividade - Vídeo "As Famílias do Mundinho - Varal de Histórias"

CANAL VARAL DE HISTÓRIAS (As Famílias do Mundinho).
Disponível em: <https://youtu.be/PAq80TplqX8>.
Acesso em: 10 jun. 2020.

Procedimento - Vídeo "As Famílias do Mundinho - Varal de Histórias"

- Assistir o vídeo;
- Conversar com os membros da família sobre a sua família.

Atividade Complementar referente ao conteúdo do Vídeo "As Famílias do Mundinho - Varal de Histórias"

A criança deverá desenhar a sua família.



Procedimento - Atividade Complementar referente ao conteúdo do Vídeo "As Famílias do Mundinho - Varal de Histórias"

Vamos montar um quebra-cabeça?

- Com o auxílio de um membro da família a criança deve recortar o desenho da família em 6 partes, transformando-o em um quebra-cabeça;
- Em seguida a criança deve montar e brincar pra valer com o seu quebra-cabeça da família.

2

Atividade - Vídeo "Quintal da Cultura - Minha Família"

CANAL QUINTAL DA CULTURA (Minha Família).
Disponível em: <https://youtu.be/lZM5EUcv2js>.
Acesso em: 10 jun. 2020.

Procedimento - Vídeo "Quintal da Cultura - Minha Família"

- Preparar pipoca para assistir o vídeo (sessão pipoca);
- Assistir em família;
- Conversar sobre o parentesco dos familiares (Ex: o irmão da mãe é o que da criança? , a mãe do pai é o que da criança? e assim por diante).

Fonte: Elaboração dos Autores

Figura 2: Rotina Semanal – Parte2

Atividade Complementar referente
ao conteúdo do Vídeo "Quintal da
Cultura - Minha Família"

Atividade "CAIXA SURPRESA DA
FAMÍLIA"



Procedimento - Atividade Complementar referente
ao conteúdo do Vídeo "Quintal da Cultura - Minha
Família"

Atividade "CAIXA SURPRESA DA FAMÍLIA"

- Separar uma caixa de sua preferência (ex: sapato, presente etc) e também fotos de parentes próximos da sua família (ex: avós, primos, tios etc);
- Em um ambiente agradável a família senta em roda;
- Colocar as fotos dentro da caixa;
- Em seguida a criança retira uma foto da caixa e os demais membros da família (de forma organizada) fala sobre a pessoa da foto (ex: nome, grau de parentesco, quem é?, do que ela gosta?, como ela é? etc);
- E assim sucessivamente até finalizar as fotos da caixa.

3 Atividade - Clipe "Mundo Bitá -
Nossa Família"

CANAL MUNDO BITA (Nossa família - clipe infantil).
Disponível em: <https://youtu.be/s48phnrkZ5w>.
Acesso em: 10 jun. 2020.

Procedimento - Clipe "Mundo Bitá - Nossa
Família"

- Assistir o clipe, cantar e dançar quantas vezes quiser;
- Conversar sobre a sua família (quem faz parte da sua família, lembrar de fatos, passeios, histórias da sua família etc);
- Organizar um piquenique em família (permitir que a criança escolha o lugar da casa que farão o piquenique, a comida, a bebida etc);
- Realizar o piquenique de maneira divertida, aproveitando o momento em família.

SUGESTÕES PARA FAZER EM FAMÍLIA COM A CRIANÇA

Estamos encaminhando aqui sugestões de brincadeiras para realizarem em família com a criança.

Pode ser num dia qualquer ou após o piquenique por exemplo.
O importante é se divertirem!!!

CANAL TEMPOJUNTO (Top 10 Brincadeiras Para Crianças de 5 e 6 Anos). Disponível em: <https://youtu.be/iubvqTsxwGE>.
Acesso em: 10 jun. 2020.

CANAL TURMA DO CRISTÃOZINHO (Brincadeiras Antigas).
Disponível em: https://youtu.be/_6dOZPW09Cs.
Acesso em: 10 jun. 2020.

Fonte: Elaboração dos Autores

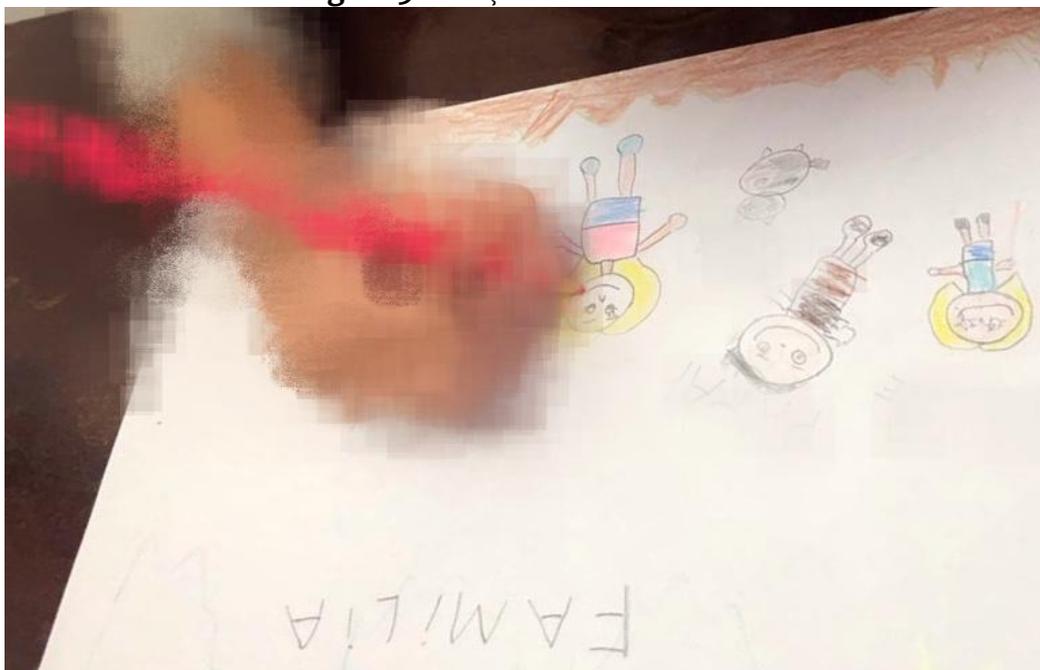
Após o encaminhamento da Rotina Semanal por meio do grupo de *WhatsApp* observamos que muitos familiares visualizavam a rotina, porém, poucos nos enviavam fotos ou vídeos das crianças realizando as atividades. Acreditamos que algumas pessoas não querem expor a imagem de seus filhos, outros porque não lembram de tirar a foto no momento da atividade, e há aqueles que não conseguem realizar as vivências por diversos motivos como, por exemplo, a falta de tempo ou de interesse.

Em relação às devolutivas dos familiares, notamos que a maior parte realiza somente as atividades que envolvem o desenho e a escrita. Já as vivências lúdicas que envolvem brincadeiras, rodas de conversa, experiências, jogos e que demandam mais atenção e orientação de um adulto não tem a mesma adesão.

A princípio pensamos que os familiares poderiam estar com dificuldades em compreender a execução das atividades lúdicas, então, reforçamos com mensagens no grupo de *WhatsApp* a nossa disposição para qualquer dúvida. Porém, foram poucos os familiares que nos procuraram para esclarecimentos sobre as atividades propostas.

A seguir, apresentamos algumas fotos da Rotina Semanal exemplificado anteriormente, cujo tema foi a Família. As fotos estão relacionadas à Atividade 1, em que as crianças teriam que desenhar a sua família e montar um quebra-cabeça para brincar depois. Em relação às Atividades 2 e 3, que propõem rodas de conversa sobre o tema, não recebemos nenhuma imagem, áudio ou vídeo.

Figura 3: Criança desenhando a família



Fonte: Arquivo Pessoal da Família da Criança

Figura 4: Quebra-cabeça



Fonte: Arquivo Pessoal da Família da Criança

A nossa expectativa é que, com o passar do tempo e com a prorrogação das aulas não presenciais, os familiares compreenderão a importância da realização das atividades propostas pelo professor e reservarão um período do dia ou da semana para sua execução. Enquanto isso, nós continuamos encaminhando nos grupos as Rotinas Semanais, bem como, mensagens, vídeos e textos informativos sobre a importância das vivências lúdicas para o desenvolvimento da criança visando sensibilizar e motivar as famílias.

Considerações Finais

Acreditamos que a relação entre a família e a criança se tornará diferente após a pandemia, pois neste período de isolamento social em que as crianças deixaram de ir à escola e permaneceram o tempo todo com os seus pais ou com pessoas muito próximas, fez com que esses vínculos se fortalecessem.

A nossa escola atende crianças de período integral, e elas passam 9 horas contínuas na escola (das 7h às 17h), e muitas usam van escolar e chegam em casa somente no fim da tarde. Portanto, permaneciam a maior parte do tempo no ambiente escolar, interagindo e convivendo com os coleguinhas e professores. Agora, essa rotina foi invertida, ela está em contato direto com os seus familiares. Isso fez com que as famílias se aproximassem das crianças e, desse modo, puderam conhecer melhor os seus filhos. Nesse contexto, temos a expectativa que as relações familiares sejam valorizadas, que neste processo de convívio “forçado”, os pais tenham compreendido a importância de seu papel na vida da criança e estejam mais presentes no futuro.

Acreditamos também que as retomadas das aulas presenciais só devem ocorrer depois de uma vacina e/ou da descoberta de remédios cientificamente eficazes e capazes de garantir um retorno seguro, pois, em meio a uma pandemia é uma atitude inviável o retorno à escola, ainda mais na Educação Infantil que requer a socialização e a interação entre criança/criança e criança/professor.

Ao seguirmos os protocolos de segurança sugeridos pela Organização Mundial de Saúde (OMS), não será possível contemplar os seis direitos da aprendizagem disponibilizados na BNCC, pois a Educação Infantil está pautada no contato físico, na experimentação, no brincar, na interação, entre outros. E a imposição do distanciamento gerará sofrimento à criança, se pensarmos no educar sem explorar/tocar/socializar, na limitação de suas interações sociais e na falta de maturidade para seguir rigorosamente os protocolos.

Por fim, esperamos que a volta às aulas presenciais em nosso município ocorra com base no controle da doença, seja feita de forma gradual e cautelosa, bem como, siga os protocolos de saúde e de segurança, pois, durante a pandemia de Covid-19, a saúde e a preservação da vida devem ser colocadas antes da aprendizagem, priorizando a proteção dos profissionais da educação, crianças e familiares.

Referências

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BRASIL. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, 2020a. Seção 1, p. 39. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>
Acesso em: 11 julho 2020.

BRASIL. **Portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC n.º 343, de 17 de março de 2020, n.º 345, de 19 de março de 2020, e n.º 473, de 12 de maio de 2020. Diário Oficial da União, 2020b. Seção 1, p. 62. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-544-2020-06-16.pdf>. Acesso em: 11 julho 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF, 2018.

FORTUNATO, Ivan. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. In: Fortunato, Ivan; SHIGUNOV NETO, Alexandre (org). **Método(s) de Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p.37-50.

**- Revista de Iniciação à Docência, v. 6 , n. 1 , 2021 –
Publicação: julho, 2021 - ISSN 2525-4332**

JOYE, Cassandra Ribeiro.; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a distância ou atividade educacional remota emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p.1-29, 2020.

SANTOS, Javan Sami Araújo; TRAJANO JÚNIOR, Salatiel Braga. Propositivas de um plano de contingenciamento em tempos de COVID-19: da secretaria às escolas de Rio Largo – AL. **Revista Educação Básica em Foco**, v.1, n.1, p.1-5, 2020.

Recebido: 04.04.2021
Aprovado: 18.06.2021

Prática linguística como reforço de conteúdos gramaticais na aula de espanhol como língua estrangeira: uma abordagem lúdica

Linguistic practice as reinforcement of grammatical contents in the Spanish as a foreign language class: a playful approach

Jean Carlos da Silva Gomes¹

Vanderlei Andrade de Paula²

Resumo

A inexistência de discussões teóricas e práticas relacionadas ao reforço de conteúdos gramaticais por meio de uma prática linguística é claramente observada na literatura sobre metodologias de ensino de línguas estrangeiras. Neste trabalho, buscamos verificar como uma abordagem baseada na aplicação de um método que envolve a interação entre os aprendizes a partir do lúdico pode contribuir para tal discussão. Para tanto, foi elaborada uma sequência didática formada por três atividades lúdicas que tinham por objetivo verificar e sanar as dificuldades que os aprendizes ainda apresentavam, revisar os pontos gramaticais abordados em aulas anteriores e praticar o conteúdo considerado como consolidado. A sequência foi aplicada a alunos do nível três de espanhol do Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC), oferecido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Observou-se que a aplicação das atividades elaboradas se mostrou satisfatória, visto que possibilitou a verificação e revisão dos conteúdos gramaticais referentes ao nível dos alunos, bem como a aplicação e prática de outros conhecimentos na língua estrangeira. Além disso, constatou-se que a proposição de uma metodologia lúdica para aprendizes adultos é benéfica.

Palavras-chave: Lúdico. Ensino de língua estrangeira. Prática linguística. Reforço gramatical. Espanhol.

Abstract

The lack of theoretical and practical discussions related to the reinforcement of grammatical content through linguistic practice is clearly observed in the literature on methodologies for teaching foreign languages. In this work, we seek to verify how an approach based on the application of a method that involves interaction between learners through playfulness can contribute to such discussion. To this end, a didactic sequence consisting of three recreational activities was designed to verify and remedy

¹ Professor Substituto de Língua e Literatura em Língua Espanhola na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Doutorando e Mestre em Linguística, Licenciado e Bacharel em Letras: Português-Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: gomes.jean@letras.ufrj.br.

² Mestrando em Linguística Aplicada e Licenciado em Letras: Português-Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: v.andrade@letras.ufrj.br.

the difficulties that the learners still had, to review the grammatical points covered in previous classes and to practice the content considered as consolidated. The sequence was applied to third level students of the Spanish Language at *Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC)*, offered by the Federal University of Rio de Janeiro. It was observed that the application of the elaborated activities proved to be satisfactory, since it enabled the verification and review of the grammatical contents referring to the level of the students, as well as the application and practice of other knowledge in the foreign language. In addition, it was found that the proposal of a playful methodology for adult learners is beneficial.

Keywords: Playful. Foreign language teaching. Linguistic practice. Grammatical reinforcement. Spanish.

Introdução

As muitas discussões relacionadas às metodologias de ensino e aprendizagem, em diferentes âmbitos e perspectivas, permitem-nos depreender uma variedade de situações, dentre as quais, cabe mencionar, aqui, duas: por um lado, a sala de aula mudou e novas ferramentas de trabalho foram incorporadas às metodologias (ROJO, 2013; BURLAMAQUI, 2010; MARCUSCHI; XAVIER, 2005); por outro, há ainda questões que demandam uma necessidade de discussão, seja pela escassez de literatura sobre o tema, seja pelo fato de ser um debate recente (RIBEIRO FILHO; ZANOTELLO, 2018; DIAS; ASSIS-PETERSON, 2006). É sobre o segundo ponto que pretendemos não somente apresentar um método realizado em nossa prática, mas propor uma reflexão concernente à abordagem prática no reforço de conteúdos gramaticais.

É importante levar em consideração que tal prática não pode restringir-se a uma tarefa pontual, como comumente é realizado por diversos educadores ao proporem uma aula de revisão, uma data para realizar o repasse de todo o conteúdo programático abordado em um conjunto de aulas. O reforço dos conteúdos deve ser gradual e sistematicamente realizado.

Isso posto, pretendemos, neste artigo, apresentar um relato de experiência a partir de nossa prática como docentes de língua espanhola no Projeto de Extensão CLAC - Curso de Línguas Aberto à Comunidade, vinculado à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Relata-se, então, uma sequência didática formulada com o objetivo de reforçar conteúdos gramaticais a partir de uma metodologia prática. Optamos pelo uso de uma abordagem lúdica, uma vez que as atividades dessa natureza fomentam uma integração e interação maior entre os aprendizes, permitindo, assim, a construção do conhecimento a partir de ações práticas (CHAGURI, 2009).

Desse modo, este artigo está organizado da seguinte maneira: na primeira seção, discorreremos sobre a relação entre prática linguística e reforço gramatical; na segunda seção, dissertamos sobre a metodologia lúdica no ensino de língua estrangeira; na

terceira seção, descrevemos a sequência didática elaborada; na quarta seção, apresentamos uma discussão sobre a aplicação das atividades; e, por fim, na última seção, apresentamos as considerações finais deste estudo.

Prática linguística e reforço gramatical

O processo de aprendizagem de línguas estrangeiras constitui um dos temas que mais fomenta discussões práticas relacionadas à formulação de metodologias de ensino atualmente. Muitos pesquisadores reforçam a necessidade da elaboração de um programa global, contínuo e progressivo de ensino de línguas (COELHO, 2005; WEININGER, 2008).

No entanto, na observação prática de docentes sobre o desenvolvimento de seus alunos, é possível perceber que, mesmo em níveis mais avançados, esses podem apresentar dúvidas e dificuldades relacionadas a temas já abordados em momentos anteriores do processo de aprendizagem (MAIA, 2009; GOMES; SEBOLD, 2019). Desse modo, questionamos os termos “contínuo” e “progressivo” como os norteadores de um programa de ensino de língua estrangeira, tendo em mente a constante necessidade de revisão de conteúdos a partir das necessidades dos discentes.

Em nossa concepção, tal questionamento parece ser levantado também, ainda que de maneira incipiente, por alunos e professores, que, muitas vezes, têm, em sua concepção, a necessidade de destinar datas especiais no calendário das distintas disciplinas para a realização da aclamada aula de revisão. A partir de nossa experiência como docentes e discentes, parece-nos que, no modelo de ensino formal brasileiro, foi convencionalizado um sentimento de obrigatoriedade por parte de alunos e professores no que tange ao fornecimento dessa aula.³

Entretanto, não parece haver um modelo concebido como padrão relacionado à metodologia sobre a qual se fundamentam tais práticas. Isto é, não existe um parâmetro que carregue a denominação “aula de revisão”, e é, em função disso, que esse momento culmina numa prática difusa⁴, em que cada educador faz suas adaptações de acordo com suas necessidades, que nem sempre atendem às urgências do aprendiz. Os objetivos

³ Tal sentimento de obrigatoriedade, em nossa concepção, parece ser decorrente da constante necessidade de preparar-se para as provas, vestibulares ou para o ENEM. Com isso, torna-se preciso aprender apenas o que será cobrado de imediato, excluindo a possibilidade do estudo por interesse ou curiosidade. Nessa direção, nas aulas de revisão, aborda-se, novamente, apenas o que será examinado. Se há êxito no resultado, evidentemente, instaura-se essa dependência e o sentimento de obrigatoriedade da aula de revisão como aquela que antecede um exame.

⁴ Tal prática difusa parece ser decorrente da ausência de reflexões teóricas e metodológicas sobre a aula de revisão. Pesquisadores sobre o processo de ensino e aprendizagem não comprovam a eficácia desse tipo de procedimento caracterizado pelo movimento de estudar e memorizar o conteúdo para o exame (LUCKESI, 2005; CAVALCANTE NETO; AQUINO, 2009). Logo, não seria coerente o empreendimento de uma discussão sobre o modo como tais atividades devem ser realizadas.

dessa aula dificilmente são alcançados (LUCKESI, 2005; CAVALCANTE NETO; AQUINO, 2009), principalmente no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira.

Nessa direção, entendemos que não é necessário empreender discussões sobre metodologias abordadas em aulas de revisão, levando em consideração sua caracterização como uma prática pontual com poucas colaborações no desenvolvimento do aprendiz. A revisão dos conteúdos deve ser feita, então, de maneira constante ao longo das aulas regulares. Assim, as metodologias já adotadas pelo docente, tendo já sido consideradas por ele como eficazes, devem ser as norteadoras do modo como as práticas de revisão devem ser realizadas concomitantemente às demais aulas.

Em nossa concepção, é primordial que o professor constantemente observe a produção e o engajamento de seus alunos a fim de identificar as necessidades, urgências e carências que possam apresentar. Só assim será capaz de elaborar atividades capazes de contribuir com o desenvolvimento do aprendiz em língua estrangeira.

A revisão de conteúdos já abordados anteriormente deve, então, embasar-se na verificação das hipóteses levantadas pelo professor. Caso perceba que algum conteúdo merece ser revisitado, deve elaborar um conjunto de práticas em que tal conhecimento é requisitado. Tais práticas permitem que o aluno tenha consciência de que precisa aperfeiçoar tal conhecimento e promovem a instauração de um contexto aprazível à revisão de conteúdos em sala de aula. Esse método permite que alguns temas, que merecem maior atenção durante um determinado momento da aprendizagem, sejam revisados e reforçados.

Neste trabalho, buscamos mostrar como a prática linguística a partir de atividades lúdicas pode colaborar no reforço de conteúdos gramaticais abordados em aulas de espanhol como língua estrangeira.

O lúdico no ensino de língua estrangeira

A conceituação do termo lúdico é bastante discutida entre diversos autores, uma vez que se caracteriza por uma polissemia de significados (RIBEIRO FILHO; ZANOTELLO, 2018). Muitos estudos partem de uma definição etimológica, como a apresentada por Huizinga (2008, p. 41), que propõe que o termo latino *ludus* “abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar”. Tal definição compreende, portanto, a noção de práticas recreativas, que, quando relacionada à educação, tem sido concebida pelo termo ludicidade (LEAL; D'ÁVILA, 2013).

Esse conceito abarca também o uso de jogos no processo de aprendizagem. Chaguri (2009), mais especificamente, destaca que o jogo é um fato social que adquire sentido de acordo com o que cada sociedade lhe atribui. Assim, o autor aponta que o uso de jogos e outras atividades lúdicas, tendo em vista seu caráter de integração e interação,

apresenta uma grande contribuição no processo de aprendizagem, visto que possibilita a construção do conhecimento com ações práticas.

Estudos que relacionam o lúdico à educação tendem, em sua maioria, a apresentar discussões que versam sobre um público bastante específico, o infantil. No entanto, Massa (2015), ao analisar a definição de lúdico proposta por Huizinga (2008), apresentada no início desta seção, assinala que as contribuições de uma metodologia de aprendizagem que envolva a ludicidade não se limitam a essa faixa etária, sendo pertinente sua aplicação em aulas destinadas a adultos. Entendemos que tal concepção parece adequada e se relaciona com o método empreendido neste trabalho, uma vez que a seqüência didática descrita aqui se destina a aprendizes adultos.

A aplicação de atividades lúdicas constitui um tema produtivo nas investigações acerca da relação entre ludicidade e ensino de línguas estrangeiras, em que predominam os estudos relacionados à língua inglesa (GRÉGIS; GARCIA, 2018; ROCHA, 2015; SZUNDY, 2005; SABADIN, 2003). Apesar disso, ainda é possível encontrar alguns em que se enfoca a ludicidade no ensino de espanhol, como o de Chaguri (2009, p.74), que postula que o uso de atividades lúdicas

ajuda o sujeito a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que propicia ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem (CHAGURI, 2009, p.74).

O autor aponta ainda que a ludicidade funciona como uma motivação, o que constitui um dos principais fatores para o sucesso da aprendizagem não apenas na aquisição de uma língua estrangeira, mas também em outros tipos de saberes (CHAGURI, 2009).

Com base nos estudos revisitados ao longo desta seção, podemos observar que a ludicidade é um tema amplamente discutido, constituindo-se o objeto central de uma literatura relativamente grande. Entretanto, se, por um lado, o interesse pelo lúdico fomenta a produção de muitos artigos científicos que o enfocam em função dos seus benefícios na educação, por outro, percebe-se que grande parte dessa literatura restringe-se, quase sempre, aos mesmos aspectos, em que se entende a ludicidade com base em sua relação com cenários e indivíduos prototípicos. Em outras palavras, a ludicidade é comumente associada à criança e a anos iniciais da educação básica.

Esses estudos, além de apresentarem grande valor científico, contribuíram para muitas mudanças de perspectivas metodológicas a respeito do tema e colaboraram no refinamento da definição do que se entende por ludicidade. No entanto, é necessário ainda realizar novos debates acerca do uso de atividades lúdicas aplicadas a outros cenários e indivíduos, como, por exemplo, em turmas heterogêneas, compostas por

alunos adultos, de idades mais avançadas, ou, ainda, o uso dessas atividades no ensino de línguas estrangeiras em cursos livres, e não apenas na educação básica.

A seguir, apresentamos a sequência didática que deu origem a este relato, em que, devido ao contexto de aplicação, a reflexão sobre novas discussões, feita anteriormente, ganha sustentação e se mostra mais evidente.

A sequência didática

A fim de possibilitar o reforço de conteúdos gramaticais a partir de uma metodologia que inclui a execução de atividades lúdicas, foi desenvolvida uma breve sequência didática destinada a alunos de espanhol como língua estrangeira em curso livre. Nesta seção, apresentamos uma descrição das tarefas elaboradas e do perfil dos aprendizes que as realizaram.

Contexto de aplicação

A sequência didática que descrevemos aqui foi aplicada a alunos de Espanhol 3 do Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC), um projeto de extensão desenvolvido na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. De acordo com o Manual do curso, o CLAC é um projeto que “(...), por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, desenvolve ações de caráter social, contribui para a formação de futuros professores de idiomas e oferece à comunidade cursos de línguas de excelência.” (UFRJ, 2019, p. 5).

No CLAC, alunos de graduação atuam como professores de língua e, assim, colocam em prática o conhecimento que possuem com a orientação de professores efetivos e substitutos da instituição. Tal projeto é entendido como aquele que abrange os três pilares da universidade, uma vez que apresenta uma interface entre extensão, ensino e pesquisa (SOUSA, 2019).

No que diz respeito à pesquisa, vale destacar que diversos estudos foram produzidos a partir de investigações empreendidas no CLAC, como os de Barreto (2017) e Moreira (2020), sobre aquisição de segunda língua, os de Sebold, Ecard e Souza (2015), Silva e Prado (2019), Gomes (2019), Gomes e Sebold (2019) e Gomes *et al.* (2019), sobre ensino de língua estrangeira, e os de Pauliukonis, Orsini e Gerhardt (2006), Orsini *et al.* (2017) e Gerhardt, Mendonça e Silveira (2019), sobre produção escrita em língua materna, entre outros.

O curso de Espanhol, no qual reside o público-alvo da sequência didática descrita aqui, no CLAC, possui duração de seis semestres com carga horária de 60 horas cada um deles. Durante o período letivo, os alunos possuem quatro horas de aula por semana, que podem ser oferecidas em apenas um dia ou em dois diferentes. A relação entre os níveis

do curso e o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001) pode ser observada na figura 1, a seguir.

Figura 1: Correspondência entre o nível estudado no CLAC e o nível de conhecimento conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

Nível cursado (CLAC)	Nível de conhecimento (MCER)
I	A1
II	A2
III	B1.1
IV	B1.2
V	B2.1
VI	B2.2

Fonte: Manual CLAC (UFRJ, 2019, p. 33).

A sequência didática descrita aqui foi aplicada, mais especificamente, a alunos que cursavam o nível três, que corresponde ao primeiro semestre referente ao nível de proficiência B1. Dessa forma, entende-se que esses aprendizes já tenham concluído o nível básico e estejam iniciando o nível intermediário.

De acordo com a descrição disponível no Manual CLAC (UFRJ, 2019, p. 36), no terceiro semestre do curso de espanhol, é necessário desenvolver as seguintes habilidades linguísticas: (i) estabelecer comparações entre passado e presente em relação aos seguintes aspectos: descrição física, psicológica e espacial; informações sobre eventos ou situações; informações sobre gostos e interesses pessoais; (ii) expressar condições e modalizações do discurso; (iii) pedir e fornecer instruções; (iv) falar sobre o futuro em relação ao momento em que se fala.

A fim de desenvolver tais capacidades, os alunos são apresentados às seguintes estruturas linguísticas, conforme previsto no Manual CLAC (UFRJ, 2019, p. 38-39): imperativo afirmativo; perífrases verbais com infinitivo e gerúndio; condicional simples do indicativo; futuro imperfeito do indicativo; orações condicionais com futuro imperfeito do indicativo; orações temporais; orações relativas; orações causais; apócope; advérbios de intensidade; superlativo absoluto e relativo; *ser* e *estar* para a expressão de qualidade; *estar* para a expressão de localização. Além disso, é necessário revisar também: presente do indicativo; uso dos pretéritos perfeito simples, composto e imperfeito; adjetivos e pronomes possessivos; orações condicionais: *si* + presente; função e uso dos pronomes átonos e dos pronomes de complemento direto e indireto.⁵ Vale destacar que tais conteúdos não são abordados com o objetivo de que os alunos aprendam nomenclaturas, mas para que sejam capazes de interagir em situações comunicativas reais na língua estrangeira.

⁵ Tais conteúdos são abordados no livro didático adotado pelo curso e cabe ao professor elaborar outros materiais para realização de suas aulas.

Consideramos, nessa direção, que o conteúdo abordado nesse nível é demasiado denso, o que ressalta a necessidade de uma constante revisão dos conteúdos. Dessa forma, duas turmas de Espanhol III do horário de sábado de 08:00 às 12:00 foram agrupadas⁶ com objetivo de aplicar uma sequência didática caracterizada pelo uso de uma metodologia lúdica. A aplicação ocorreu no semestre de 2018.2, seguindo o calendário regular das aulas, e contou com a participação de cerca de 30 alunos, todos os que estavam presentes no dia da realização das tarefas. A atividade se deu no horário regular das aulas, não sendo necessária a utilização de um horário alternativo. Os professores responsáveis por ambas as turmas, autores deste artigo, conduziram a aula, que durou cerca de duas horas e meia, em parceria.

Atividade 1: Passa ou Repassa

A primeira atividade elaborada pelos professores foi nomeada como “Passa ou Repassa”. O modelo da tarefa está baseado em um quadro de programa televisivo brasileiro bastante conhecido entre os alunos. Para sua realização, foi necessário dividir as turmas em dois grupos, que adotaram um nome para usar durante a competição.

Como havíamos agrupado duas turmas diferentes, era obrigatório que cada grupo apresentasse uma quantidade similar de alunos das diferentes turmas. Acreditamos que, dessa forma, seria possível evitar a instauração de um clima de competição entre turmas, fazendo com que os integrantes dos grupos fossem capazes de colaborar uns com os outros durante a realização das tarefas.

Pretendíamos, com essa atividade, revisar determinados pontos gramaticais que consideramos que poderiam ainda ser uma dificuldade para alunos de Espanhol 3. Tais considerações tomam como base a observação feita pelos professores sobre as produções escritas e orais realizadas pelos alunos ao longo das aulas. Tendo em vista que se tratava de uma tarefa em grupo, acreditamos que, por meio dela, os aprendizes poderiam empreender reflexões conjuntas acerca da estrutura da língua espanhola com objetivo de resolver as questões.

A fim de aclarar a explicação acerca do funcionamento da tarefa, chamaremos um dos grupos de Grupo A e outro, de Grupo B. Durante a atividade, primeiramente, o professor realizava uma pergunta ao Grupo A, que possuía duas possibilidades. A primeira delas era responder à questão. Caso a resposta estivesse correta, atribuía-se um ponto a esse grupo; caso estivesse errada, o ponto era atribuído ao grupo adversário. A segunda

⁶ Acreditamos que o agrupamento das turmas foi possível devido a um conjunto de fatores. Dentre eles, estão: (i) os alunos de ambas as turmas já se conheciam, pois já haviam cursado níveis anteriores em uma mesma turma; (ii) os alunos solicitavam aos professores que fossem realizadas tarefas compartilhadas entre as turmas; (iii) uma das turmas era bastante pequena de modo que a junção com a outra facilitaria a realização de algumas atividades.

possibilidade era a de que, caso não soubesse ou optasse por não responder à pergunta, passasse o questionamento para o Grupo B.

No caso de a resposta ter sido passada ao Grupo B, esse possuía as duas mesmas possibilidades, ou seja, poderia responder à questão ou repassá-la ao grupo anterior. Novamente, o fornecimento de uma resposta correta, garantia o ponto ao grupo que respondia à questão, ao passo que o fornecimento de uma resposta errada, garantia que o ponto fosse atribuído ao grupo adversário.

Caso a resposta fosse repassada, o Grupo A teria novamente duas possibilidades. Porém, dessa vez, a primeira delas era responder à questão e a segunda, caso não soubesse a resposta, realizar um desafio. Também aqui, o fornecimento de uma resposta correta atribuía o ponto ao grupo que respondeu, ao passo que o fornecimento de uma resposta errada atribuía o ponto ao grupo adversário.

Foram elaboradas, então, 15 questões, que versavam sobre léxico, como exemplificado em (1); gramática, como em (2); metalinguagem, como em (3); e conhecimentos culturais, como em (4).

(1) *¿Cuál es el opuesto de engordar?*

‘Qual é o oposto de engordar?’

(2) *¿Cómo puedo expresar acontecimientos probables en español?*

‘Como posso expressar acontecimentos prováveis em espanhol?’

(3) *¿Cuál pronombre funciona como objeto directo y cuál como objeto indirecto en ‘decírselo’?*

‘Qual pronome funciona como objeto direto e qual como objetivo indireto em ‘decírselo?’

(4) *¿Cuál es la nacionalidad del autor Jorge Luis Borassim es?*

‘Qual é a nacionalidade do autor Jorge Luis Borges?’

A inserção de questões que não estavam relacionadas ao conteúdo gramatical abordado na disciplina apresentava duas colaborações. A primeira delas era a de possibilitar que os alunos demonstrassem outros conhecimentos para além da gramática, como aqueles relacionados à cultura, e a outra era a de permitir que chegassem à fase dos desafios. As perguntas culturais poderiam, em alguns casos, ser mais complexas, permitindo que os alunos realizassem os desafios, que incitavam a utilização de outras habilidades cognitivas e motoras.

Em nossa opinião, os desafios também possibilitavam um “escape” da abordagem de temas gramaticais durante a aula e reforçava o caráter lúdico da atividade. Esses eram

bastantes diversos e incluíam a realização de versões musicais, como observado em (5), atividades físicas, como em (6), e até mesmo imitações, por exemplo em (7). Nesses casos, o grupo deveria escolher democraticamente um ou mais integrantes para realização da tarefa.

(5) *Canta un fragmento de una música brasileña en español.*

‘Cante um fragmento de uma música brasileira em espanhol.’

(6) *Tienes cinco minutos para buscar una botella en el aula H-110.*

‘Você tem cinco minutos para buscar uma garrafa na sala H-110.’

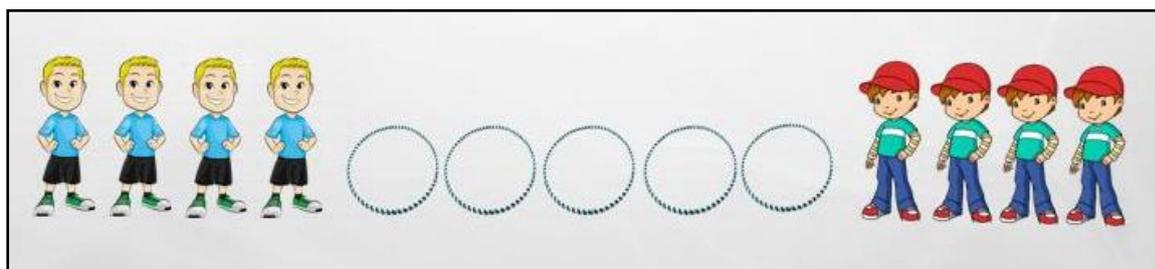
(7) *Imita a un robot.*

‘Imite um robô.’

Atividade 2: Corrida nos bambolês

A segunda atividade elaborada foi nomeada de “Corrida nos bambolês”. Nessa, os alunos continuavam divididos em dois grupos. Optou-se por manter o mesmo grupo formado na atividade anterior. Para a realização dessa tarefa, foi necessário organizar os bambolês em linha reta ao longo de um corredor, estando os alunos posicionados em fila nas extremidades da linha de bambolês, como ilustrado na figura 2, a seguir.

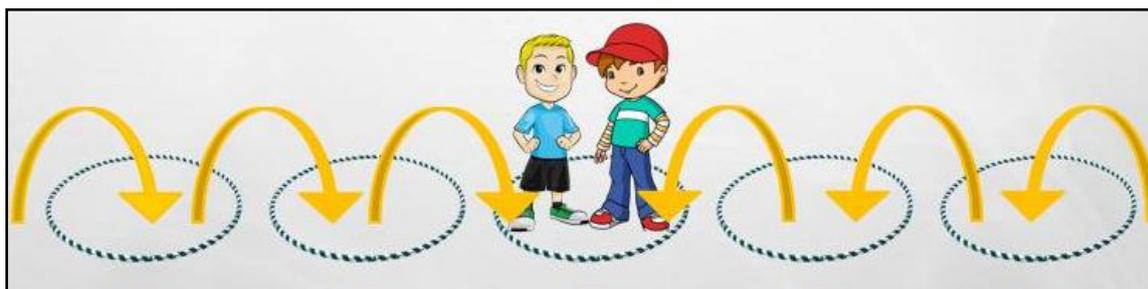
Figura 2: Distribuição dos alunos na tarefa “corrida nos bambolês”.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A tarefa funcionava da seguinte maneira: o primeiro aluno presente em cada extremidade pulava os bambolês até se encontrar com seu adversário dentro de um mesmo bambolê, como ilustrado na figura 3, a seguir.

Figura 3: Funcionamento da tarefa “corrida nos bambolês”.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Quando os alunos se encontravam, os professores realizavam um desafio, que poderia ser uma pergunta ou uma solicitação para completar uma frase. O aluno que fornecia a resposta correta primeiro seguia na corrida do ponto em que havia parado, enquanto o aluno que fornecesse a resposta incorreta saía da fila de bambolês e, nesse caso, o integrante do grupo na extremidade deveria iniciar a corrida até se encontrar com o próximo jogador.

Caso nenhum dos alunos soubesse responder à questão, ambos deveriam deixar a corrida e, então, os integrantes das duas extremidades deveriam reiniciar o jogo. Caso um aluno respondesse primeiro à questão, mas fornecendo uma resposta errada, esse deveria deixar a corrida, enquanto o integrante adversário deveria continuá-la. O vencedor do jogo seria o grupo que conseguisse chegar com mais frequência à outra extremidade da fila de bambolês ao término das questões.

Nessa tarefa, foram elaborados 40 desafios. Desses, grande parte tinha por objetivo averiguar o aprendizado de pontos gramaticais e lexicais, como ilustrado em (8), (9), (10) e (11). Além desses, a fim de garantir a velocidade no jogo, também foram inseridas perguntas de cunho cultural e pegadinhas, como ilustrado em (12) e (13). Quando os alunos respondiam a tarefa, corretamente ou não, os professores, em seguida, revisavam o conteúdo e informavam a resposta correta.

(8) “*Parte de la casa que utilizamos para ir de una habitación a otra...*”

‘Parte da casa que usamos para ir de um cômodo a outro...’

(9) “*Completa la frase: Mañana Juan no...*”

‘Complete a frase: Amanhã o João não...’

(10) “*¿Delante de palabras como ‘chico’ se utiliza ‘este’ o ‘esto’?*”

‘Diante de palavras como ‘chico’ se utiliza ‘este’ ou ‘esto’?’

(11) “*Los imperativos con vosotros terminan con la letra...*”

‘Os imperativos com ‘vosotros’ terminam com a letra...’

(12) “¿Cuál es la capital de España?”

‘Qual a capital da Espanha?’

(13) “Completa la frase: El gato bebe leche, el bebé bebe leche y la vaca bebe...”

‘Complete a frase: O gato bebe leite, o bebê bebe leite e a vaca bebe...’

É importante salientar que todas as questões que tinham por objetivo retomar conteúdos gramaticais, não somente nesta tarefa, mas também na anterior, foram formuladas levando em consideração um prognóstico feito previamente pelos professores quanto às dificuldades apresentadas pelos alunos, como mencionado na seção anterior.

Atividade 3: Confecção de Homens-Placa

A terceira atividade elaborada pelos professores foi nomeada como “Confecção de Homens-Placa”. Trata-se de uma referência à profissão exercida por sujeitos que caminham pela rua, em locais estratégicos com grande presença de transeuntes, vestindo uma placa com conteúdo de natureza publicitária, como ilustrado na figura 4, a seguir.

Figura 4: Homem-Placa em espanhol.



Fonte: Elaborado pelos autores

Diferentemente das demais, essa tarefa, ainda que se caracterize como uma atividade lúdica, não é classificada como um jogo. Nela, não havia uma competição entre os dois grupos, sendo necessário apenas que cada um deles desenvolvesse um produto final.

Antes de iniciar a tarefa, questionamos os alunos se eles sabiam quem eram os “*Hombres Anuncio*”, termo em espanhol utilizado para referência aos Homens-Placa. Os alunos não reconheceram o termo, mas, ao serem expostos às imagens projetadas nos slides, mostraram-se familiarizados à profissão.

Buscamos, então, discutir eles o papel desses profissionais, as características do conteúdo nas placas que carregam e os contextos em que as vemos. A tarefa consistia, então, em elaborar a frente e o verso de uma placa a ser carregada por um profissional dessa natureza. Para tanto, permaneceram no mesmo grupo que integraram nas atividades anteriores. Os alunos foram advertidos de que poderiam usar sua criatividade e propor não somente uma reprodução do gênero, mas também adaptações, caso desejassem. Em conjunto, deveriam, então, decidir o tema da placa e também as informações contidas nela.

Para que a realização dessa tarefa fosse possível, na semana anterior à aplicação da sequência didática, os alunos receberam um informe de que deveriam levar alguns materiais na aula seguinte, como tesoura, cola, giz de cera, lápis de cor etc. Os professores encarregaram-se de levar as cartolinas para que fossem produzidas as placas.

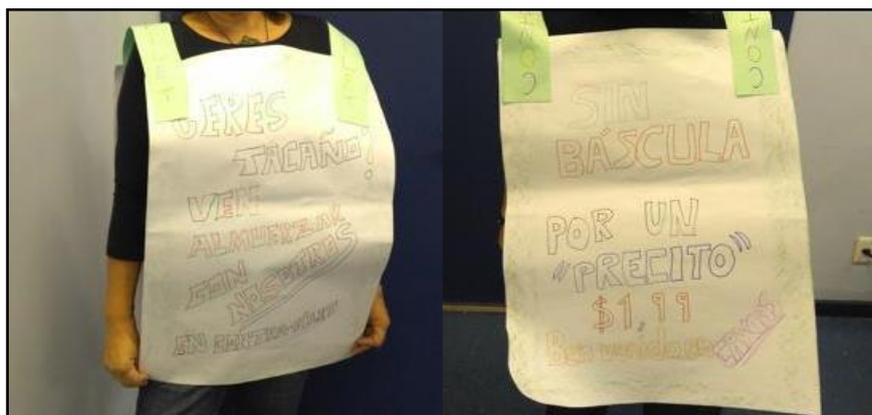
Acreditamos que essa tarefa poderia permitir que os alunos utilizassem algumas estruturas específicas aprendidas no nível três do curso de espanhol do CLAC, como fornecer instruções, apresentar informações sobre eventos, gostos, interesses pessoais etc. Além disso, a confecção das placas exigia um conhecimento que vai além da utilização de estruturas linguísticas, mas inclui também informações sobre a situação comunicativa, uma vez que os alunos deveriam ter em mente seus possíveis leitores, localização adequada para apresentação da placa, objetivos etc.

Quando a confecção da frente e do verso da placa estivesse finalizada, cada grupo deveria selecionar um conjunto de integrantes para realizar uma apresentação do material produzido para toda a turma, indicando os objetivos elencados por eles e a proposta desenvolvida. Esse era considerado, então, um momento de prática oral durante a tarefa.

A parte final consistia em um processo de autocorreção. Assim, após a apresentação das placas, todos os alunos se reuniram para avaliar, do ponto de vista linguístico, o produto realizado. Conforme os alunos identificavam possíveis problemas gramaticais nos cartazes, o professor revisava um conjunto de informações relevantes a partir do material.

Apresentamos, neste relato, então, as placas produzidas por cada um dos grupos na aplicação da sequência didática. Os alunos que atuaram como modelo forneceram uma autorização para divulgação das imagens. Na figura 5, a seguir, é possível observar a frente e o verso da placa produzida pelo Grupo A.

Figura 5: Frente e verso da placa produzida pelo Grupo A.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Como se pode observar, o Grupo A optou por realizar uma placa que contém um tipo de anúncio recorrente, uma vez que se trata de serviços de refeição em regiões de centro comercial. Ainda assim, é possível observar que não são utilizadas estruturas comuns e formais do gênero, o que indica que realizaram uma espécie de paródia de Homem-Placa, uma vez que optam pelo uso de um léxico bastante específico.

A primeira evidência disso é a pergunta “¿Eres tacaño?” (“Você é mão de vaca?”) com grande destaque na frente da placa. Nesse caso, foi utilizado um adjetivo com conotação negativa. Porém, é possível observar que seu uso é decorrente da necessidade de reforçar o baixo valor cobrado pela refeição.

Outro destaque que se pode fazer é a referência à cidade de Duque de Caxias, localizada na baixada fluminense do Rio de Janeiro, que se caracteriza como um centro comercial em que é possível realizar compras, de maneira geral, por um baixo preço. Logo, a localização também foi um fator levado em consideração na confecção geral do material.

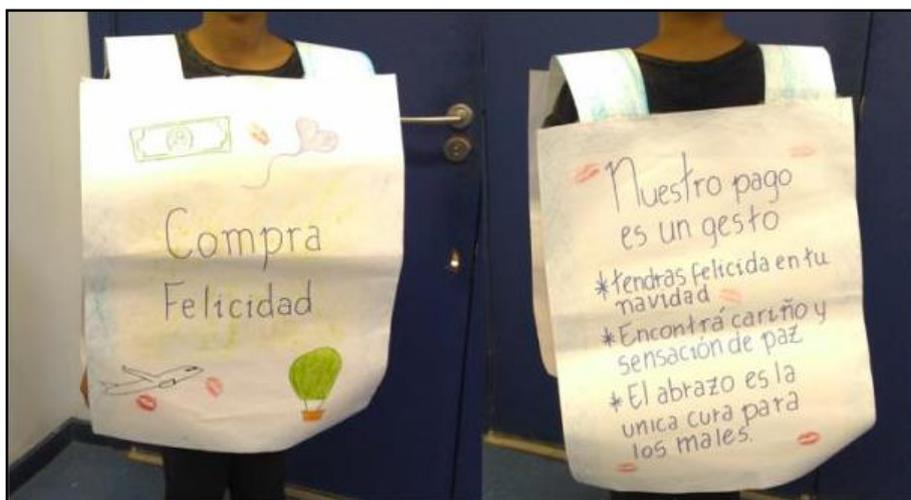
Além disso, o termo “Sin báscula”, que seria uma tradução literal do termo “Sem balança”, utilizado no Brasil para fazer referência à possibilidade de se alimentar em grandes quantidades sem variação de preço, demonstra que esses sujeitos conhecem o perfil dos possíveis compradores. Isso se dá porque pessoas que pretendem comer em grandes quantidades sem se preocupar com o valor a ser pago não buscam frequentar estabelecimentos que cobram o valor das refeições baseadas em seu peso. Tal afirmação é confirmada também no uso do diminutivo na palavra “precito” (“precinho”).

Tal produção deixa claro que os alunos delimitaram, durante a confecção do material, o público-alvo, o local de veiculação da informação, o foco do anúncio e as maneiras de persuadir o leitor. Logo, podemos afirmar que compreenderam as características e funções desse gênero adequadamente, o que os permitiu executar uma paródia de qualidade.

Ainda que a produção da placa tenha sido feita em grupo, é possível perceber que alguns equívocos linguísticos em espanhol permanecem na produção, como a ausência de preposição “a” na perífrase de futuro, ditongação no infinitivo do verbo “almorzar”, a ortografia de “bienvenido” e a preposição “en” no lugar de “a”. Tais pontos foram discutidos e revisados após a análise feita com os alunos.

Na figura 6, a seguir, é possível observar a frente e o verso da placa produzida pelo Grupo B.

Figura 6: Frente e verso da placa produzida pelo Grupo B.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A placa produzida pelo Grupo B indica claramente que se trata de uma paródia do gênero. Ainda assim, características básicas são mantidas, como o foco em uma informação principal com letra grande na frente, uso de estruturas linguísticas que visam persuadir o leitor, e o destaque na possível necessidade que o interlocutor pode apresentar.

Nesse caso, não foi produzido um anúncio comum. Os alunos realizaram aqui um jogo de palavras que relacionavam dois domínios diferentes, um de natureza financeira e outra emocional, tal como observado em “Compra” e “nuestro pago es” combinados, respectivamente, com “felicidad” e “un gesto”. Além disso, de maneira geral, todo o contexto da placa, tendo em vista a inserção de informações emocionais em um gênero que tem fins puramente lucrativos, revela a relação entre os domínios abordados.

Ainda que seja uma paródia, é possível observar que os alunos levam em consideração noções básicas do gênero, uma vez que utilizam estruturas linguísticas comuns a ele, como o uso de imperativo afirmativo, com objetivo de persuasão, e de formas no futuro, destacando os benefícios garantidos caso sejam seguidas as instruções presentes no cartaz.

Também nesse caso, são percebidos os equívocos gramaticais presentes na produção dos aprendizes, como a alternância entre “tú” e “vos”, respectivamente, em “*Compra felicidad*” e “*Encontrá cariño*”, ausência de acentuação gráfica, como em “*tendras*” e “*unica*”, e ortografia, como em “*felicida*”. Tais pontos foram discutidos e revisados após a análise feita com os alunos.

Discussão

A aplicação das tarefas às duas turmas de espanhol 3 nos permitiu elaborar um conjunto de reflexões sobre a contribuição do empreendimento de uma metodologia lúdica no reforço de conteúdos gramaticais a partir de atividades que visam à prática linguística de aprendizes adultos de espanhol como língua estrangeira. Nesta seção, apresentamos tais reflexões e discutimos o modo como cada tarefa contribuiu para o alcance dos objetivos propostos na formulação da sequência didática.

Com relação à primeira tarefa, conhecida como “Passa ou Repassa”, parece-nos adequado afirmar que essa mostrou-se eficiente como uma atividade de abertura para a sequência didática. Os alunos, durante sua realização, se engajaram e interagiram de maneira colaborativa na resolução das questões e cumprimento dos desafios. Foi possível observar, ainda, que, mesmo que as turmas tenham sido mescladas, todos os integrantes dos grupos cooperaram ativamente com o objetivo de vencer a equipe adversária.

As tarefas “Passa ou Repassa” e “Corrida nos bambolês” exerceram um papel relevante na identificação das dificuldades que os aprendizes ainda apresentavam. Nessa direção, por meio delas, foi possível revisar pontos gramaticais específicos dos quais os alunos ainda precisavam ser alertados. Em nossa concepção, essas tarefas são interessantes no sentido de que se adequam ao modelo de reforço gramatical contínuo, visto que os professores podem confirmar ou refutar suas hipóteses acerca das observações realizadas ao longo das aulas quanto às dificuldades dos aprendizes.

A tarefa dos homens-placa, em nosso entendimento, apresentou uma contribuição diferente da observada nas demais atividades. Isso é decorrente de sua própria formulação e métodos empreendidos em sua realização, que, de maneira geral, diferenciavam-se das demais, visto que, nela, os aprendizes necessitavam pôr em prática um conjunto de habilidades linguísticas, que não se limitavam ao conteúdo gramatical.

Era preciso, nesse caso, levar em consideração as características do gênero que deveriam produzir. Assim, os alunos discutiram o design do cartaz, a organização das informações, as estruturas linguísticas características desse tipo de produção e o público-alvo.

Podemos dizer ainda que, nessa tarefa, os aprendizes foram capazes de identificar, bem como definir, os elementos constitutivos do ato de comunicação, conforme a descrição de Jakobson (1960), visto que, além de definir a estrutura física do cartaz, precisavam delimitar o remetente, o contexto, a mensagem, o código, o contato e

o destinatário. Tais elementos parecem ter sido estabelecidos em suas produções, como se pôde ver na seção anterior deste artigo. Embora não tenham conhecimento dessa nomenclatura, o entendimento acerca do gênero em uma produção contextualizada os direcionou para a definição desses elementos.

Outro ponto positivo dessa tarefa foi a promoção de uma breve prática escrita, uma vez que era necessário inserir frases no cartaz. Desse modo, foi possível observar não somente as dificuldades linguísticas que os sujeitos ainda podiam apresentar, mas também os problemas relacionados à ortografia. Levando em consideração que a tarefa era realizada em grupo, a persistência de um problema linguístico ou ortográfico no cartaz parece indicar que tal dificuldade não é exclusiva de um único aprendiz, mas tende a ser generalizada.

Por meio dessa tarefa, foi possível também proporcionar um momento de análise e autocorreção da produção por parte dos aprendizes. Na fase final, como descrito anteriormente, todos deveriam avaliar se havia equívocos gramaticais no cartaz. De maneira geral, os alunos identificavam problemas ortográficos e lexicais, mas apresentavam dificuldades na identificação de problemas sintáticos, como ausência de preposição e alternância entre formas de tratamento diferentes.

O estudo de Gomes e Sebold (2019) sobre o processo de reescrita de textos nas aulas de espanhol como língua estrangeira com dados de aprendizes do nível dois no CLAC apresenta evidências similares às observadas aqui. Esses autores destacaram que, sem auxílio do professor, em processo de autocorreção de textos, na maioria dos casos, os aprendizes não identificavam problemas de natureza sintática. Assim, comparando os dados de Gomes e Sebold (2019), de alunos do nível dois no CLAC, e os observados aqui, de alunos do nível três, é possível perceber que ainda há uma permanência da mesma dificuldade. Desse modo, acreditamos que seja necessário promover uma maior prática de autocorreção em aulas de língua estrangeira.

Nessa direção, os dados deste trabalho parecem também trazer evidências para uma problematização do uso de termos como “contínuo” e “progressivo” para ensino de línguas estrangeiras. Reiteramos novamente a necessidade de um processo constante de revisão e prática dos conteúdos. Em uma ilustração do caminho percorrido pelos aprendizes, é válido ressaltar que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira não parece assemelhar-se a uma linha reta, em que se caminha sempre adiante, mas sim ao formato de um espiral, havendo constante necessidade de regressar a determinados pontos.

De maneira geral, observamos que a metodologia lúdica na prática linguística com objetivo de reforçar o conteúdo gramatical mostrou-se bastante eficiente, tendo em vista o engajamento dos alunos na realização das tarefas. Ainda que a ludicidade seja comumente discutida em propostas de ensino destinadas a crianças, sua eficiência também parece ser comprovada, a partir dos dados deste artigo, no processo de

aprendizagem de línguas estrangeiras por adultos. Ressaltamos ainda que a utilização desse método não precisa restringir-se às aulas de reforço de conteúdo apenas, podendo também ser aplicado no ensino de conteúdos novos.

Ademais, é necessário ressaltar que a percepção dos alunos acerca das tarefas e do modelo de aula foi bastante positiva. Os discentes destacaram que as atividades eram interessantes e o reforço de pontos gramaticais por meio de atividades lúdicas foi bastante produtivo.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos verificar como a prática linguística promovida por meio de atividades lúdicas pode contribuir no reforço de conteúdos gramaticais em aulas de espanhol como língua estrangeira destinada a aprendizes adultos. Para tanto, descrevemos e discutimos a aplicação de uma sequência didática composta por três atividades.

As tarefas “Passa ou Repassa” e “Corrida nos bambolês” mostraram-se eficientes na identificação das dificuldades que os aprendizes ainda possuíam, permitindo, assim, a revisão de conteúdos gramaticais já abordados ao longo do semestre. A atividade “Homens-Placa” mostrou-se eficiente também na utilização de outros conhecimentos requeridos na linguagem em uso. Em todos os casos, os objetivos estabelecidos para essas tarefas foram atingidos.

Observamos também que o uso de uma metodologia lúdica revelou-se vantajosa no processo de aprendizagem de língua estrangeira por indivíduos adultos. Esses mostraram-se bastante motivados na realização das tarefas e engajaram-se na participação de atividades que fomentavam interação e integração entre os aprendizes.

Por fim, esperamos contribuir para o levantamento de reflexões acerca da prática linguística no ensino de línguas estrangeiras, com maior foco no reforço dos conteúdos. A partir das discussões empreendidas aqui sobre o uso de uma perspectiva lúdica, bem como dos resultados positivos obtidos, temos ainda a expectativa de que este trabalho possa inspirar mais docentes a adotar tal prática como uma ferramenta útil na sua sala de aula.

Referências

BARRETO, B. **Aquisição/Aprendizagem de L3**: investigando a transferência de L1 e L2. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

- BURLAMAQUI, C. Tecnologias da Informação e Comunicação: notas de uma reflexão sobre o ensino do português. **Revista EducaOnline**, v. 4, n. 1, p.100-118, 2010.
- CAVALCANTE NETO, A.; AQUINO, J. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, v.25, n.2, p.223-24, 2009.
- CHAGURI J. O Ensino do espanhol com atividades lúdicas para aprendizes brasileiros. **Revista X**, v. 2, n. 8, p. 73-89, 2009.
- COELHO, H. **É possível aprender inglês em escolas públicas?** Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- CONSELHO DA EUROPA. **Cadre européen commun de référence pour les langues**. Paris: Éditions Didier, 2001.
- DIAS, M.; ASSIS-PETERSON, A. O inglês na escola pública: vozes de pais e alunos. **Polifonia**, v. 12, n. 2, p.107-128, 2006.
- GARCIA, P.; GREGIS, R. O lúdico como recurso no ensino e na aprendizagem da língua inglesa: um estudo de caso com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, p. 1-18, 2018.
- GERHARDT, A.; MENDONÇA, C.; SILVEIRA, E. Como organizar a “chuva” de ideias para a produção de texto argumentativo? A metodologia da tempestade mental. **Línguas & Ensino**, v. 2, p. 23-36, 2019.
- GOMES, J. A temática da prova oral e seus efeitos no desempenho de aprendizes de espanhol como língua estrangeira. **Inventário**, n. 23, p. 335-344, 2019.
- GOMES, J.; NASCIMENTO, S.; SILVA, R.; SEBOLD, M. O tratamento da oralidade nos livros didáticos para ensino de espanhol como língua estrangeira. **Revista Língua & Ensino**, v. 2, p.42-54, 2019.
- GOMES, J.; SEBOLD, M. El borrador: o processo de reescrita de textos nas aulas de espanhol como língua estrangeira. **Revista Língua & Ensino**, v. 2, p.55-68, 2019.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 1ª ed. São Paulo: Cultrix, 1960.
- LEAL, L.; D’ÁVILA, C. A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas - Educação**. v. 1, n. 2, p. 41-52, 2013.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2ª ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.
- MAIA, A. **Os erros da interlíngua na Produção Escrita de LE (inglês): um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal**. 2009. Dissertação

(Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MARCUSCHI, L.; XAVIER, A. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MASSA, M. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, v.1, p. 111-130, 2015.

MOREIRA, S. **Aquisição do aspecto imperfectivo contínuo no tempo presente por falantes do português do Brasil/L1 aprendizes do Francês/L2**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ORSINI, M.; CRUZ, A.; PINHEIRO, A.; SILVA, M. Entre escrituras e reescrituras: o papel da correção textual interativa no curso de redação do projeto CLAC. **Diálogo das Letras**, v. 6, n. 1, p. 112-126, 2017.

PAULIUKONIS, M.; ORSINI, M.; GERHARDT, A. Os cursos de redação em língua portuguesa CLAC/UFRJ: realizações e perspectivas. **Anais do X Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Rio de Janeiro: CIFEFIL**, v. 10. p. 113-113, 2006.

RIBEIRO FILHO, O.; ZANOTELLO, M. A ludicidade na construção do conhecimento em aulas de ciências nas séries iniciais da educação básica. **Experiências em ensino de ciências**. v. 13, n. 2, p.144-161, 2018.

ROCHA, F. A ludicidade como método de ensino na Língua Inglesa. **Igapó - Revista de Educação Ciência e Tecnologia do IFAM** , v. 9, p. 15-26, 2015.

ROJO, R. (Org.). **Escol@ Conect@d@**: os multiletramentos e as TICs. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SABADIN, M. Novas Tecnologias e o Ensino de Língua Inglesa. **Anais da XV Semana de Letras Cultura Clássica e Formação do Homem Contemporâneo**, Cascavel, p. 53-64, 2003.

SEBOLD, M.; ECARD, C.; SOUZA, R. A técnica do espelhamento ou a consciência da distância entre o português do Brasil e o espanhol. **Línguas & Ensino**, v. 1, p. 73-90, 2015.

SILVA, B.; PRADO, L. Problemas de aprendizagem na língua árabe: um estudo de tendências. **Línguas & Ensino**, v. 2, p. 104-115, 2019.

SOUSA, F. **Avaliação do projeto de extensão CLAC (Cursos de Línguas Abertos à Comunidade / Faculdade de Letras / UFRJ) como uma ação para a formação docente**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação). Faculdade Cesgranrio, Rio de Janeiro.

SZUNDY, P. **A Construção do Conhecimento do Jogo e Sobre o Jogo**: ensino e aprendizagem de LE e formação reflexiva. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada

e Estudos da Linguagem). Laboratório de Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Manual CLAC**: publicação com informações conceituais e normativas sobre o CLAC. 3ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019.

WEININGER, Do aquário em direção ao mar aberto: Mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. 2ª ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 45-74.

Recebido: 20.08.2020

Aprovado: 28.05.2021

O Pibid como um cruzamento de fronteiras entre Universidade/Escola: a experiência do subprojeto Educação Física UFRJ

Pibid as a cross-border between University / School: the experience of the
Physical Education UFRJ subproject

Renato Sarti¹

Roberto Martins Costa²

Resumo

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar a experiência formativa desenvolvida no contexto do subprojeto de Educação Física do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Pibid/UFRJ), refletindo sobre suas possibilidades de romper as fronteiras entre Universidade/Escola. O Pibid tem se apresentado como um espaço que busca fortalecer a formação de professores, aproximando a Universidade da Escola Básica. Deste modo, as ações pedagógico-formativas desenvolvidas pelo subprojeto em tela estão estruturadas em direta interlocução entre o curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ e as escolas parceiras, destacando-as como cenários de desenvolvimento profissional e construção de conhecimento. Assim, trabalharemos os objetivos e as ações do subprojeto tanto nas Escolas da Educação Básica como na Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, bem como nas impressões dos bolsistas de iniciação à docência sobre momentos do processo formativo dentro do Pibid. Por fim, destacamos que o percurso formativo dos bolsistas de iniciação à docência no subprojeto valorizou o equilíbrio entre os conhecimentos acadêmicos e profissionais.

Palavras chave: Formação de professores. Pibid. Educação Física.

Abstract

This article has the objective of presenting the training experience developed in the context of the Physical Education subproject of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships at the Federal University of Rio de Janeiro, reflecting on its possibilities of breaking the boundaries between University / School. Pibid has presented itself as a space that seeks to strengthen the training of teachers, bringing the University closer to the 'Basic School'. Thus, the pedagogical-training actions developed by the subproject on screen are structured in direct dialogue between the Physical Education

¹ Doutorando em Educação em Ciências e Saúde (UFRJ). Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professor da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias – RJ. E-mail: <renatosarti.eefd@gmail.com>

² Mestrando em Educação (UFRJ). Professor da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias – RJ. E-mail: <robertomartiscosta@gmail.com>

Degree course at UFRJ and partner schools, highlighting them as scenarios of professional development and knowledge construction. In this way, the objectives and actions of the subproject will be discussed both in the Basic Education Schools and in the Physical Education and Sports School of UFRJ, as well as in the impressions of the initiation scholarship holders about moments of the training process within the PIBID. Finally, we highlight that the training course of scholarship holders in the subproject valued the balance between academic and professional knowledge.

Key words: Teacher training. Pibid. Physical Education.

Introdução

A preocupação com a preparação dos professores para o trabalho nas escolas brasileiras já alcança quase duzentos anos, partindo das primeiras escolas normais e suas iniciativas pioneiras. Estes avanços influenciaram a criação, nas primeiras décadas do século XX, dos primeiros cursos de formação de professores em nível superior, destacando-se a criação de cursos na Universidade do Distrito Federal, na Universidade de São Paulo e na tão relevante Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (SAVIANI, 2009; FÁVERO, 2006; MENDONÇA, 1994).

Os últimos trinta anos têm apresentado relevantes desafios para a formação de professores, que, após a constituição de 1988, ganharam um novo contorno com a LDBEN 9394/96 e as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura, em 2001 e 2015 (FREITAS, 2018). Um desses desafios é a articulação Universidade/Escola nas dinâmicas curriculares dos cursos de licenciatura (LÜDKE, 2009; GATTI, 2016; DINIZ-PEREIRA, 2019). Algumas saídas têm sido apresentadas pela literatura, destacando-se as proposições que têm sinalizado para criação de conexões entre estes dois lugares da formação. Neste sentido, o estágio tem sido uma temática de grande reflexão em inúmeros trabalhos, que vêm apontando as fragilidades do modelo aplicacionista e do tradicional formato 3+1 (GATTI, 2016; LÜDKE e CRUZ, 2005; LÜDKE e SCOTT, 2018). No mesmo caminho, mais recentemente, a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) tem representado uma aguda guinada no estreitamento entre os cursos de licenciatura e os cenários escolares (ANDRÉ, 2018).

Assim, instigado pelas possibilidades de aproximação entre os cursos de licenciatura e a educação básica, o presente trabalho tem o objetivo de apresentar a experiência formativa desenvolvida no contexto do subprojeto Educação Física Pibid/UFRJ, refletindo sobre suas possibilidades de romper as fronteiras entre Universidade/Escola e seus possíveis impactos na trajetória dos licenciandos de iniciação à docência. Assim, com a finalidade de contribuir para a reflexão sobre a formação de professores e, em específico, de Professores de Educação Física, serão trabalhadas as

reflexões de Zeichner (2010) e os impactos de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação de docentes no Brasil. Em seguida serão apresentadas as experiências formativas desenvolvidas pelo Subprojeto de Educação Física (UFRJ/Pibid), que iniciou em agosto de 2018 e finalizou em dezembro de 2019, contando com a parceira de seis escolas públicas de ensino fundamental/médio e com o protagonismo de trinta professores em formação (iniciação à docência), sendo vinte e quatro licenciandos bolsistas e seis licenciandos voluntários. Assim, serão detalhados os objetivos e as ações do subprojeto tanto nas Escolas da Educação Básica como na Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, bem como as impressões dos bolsistas de iniciação à docência sobre momentos do processo formativo dentro do Pibid.

Formação de professores, cruzamento de fronteiras e o Pibid

Com o objetivo de contribuir para superar o modelo aplicacionista de formação de professores, Zeichner (2010) vem defendendo a construção de um “terceiro espaço” entre a Universidade e a Escola Básica. Ao identificar a desconexão entre os conhecimentos acadêmicos e profissionais, o autor propõe uma série de experiências que apontam para um novo caminho na formação dos professores nos cursos de licenciatura. Estas experiências são compreendidas como “cruzamentos de fronteiras”, pois empreendem ações formativas com forte aproximação entre Universidade/Escola Básica, fortalecendo a relevância dos conhecimentos dos professores da Educação Básica no processo formativo dos futuros docentes.

Assim, o “terceiro espaço” é constituído pelas transposições das fronteiras, que são elencadas por Zeichner (2010). O primeiro cruzamento compreende a contratação de professores da educação básica para os quadros profissionais das universidades, possibilitando a sua participação em todos os processos formativos do futuro professor (ingresso, avaliação e início da carreira). A segunda transposição sinaliza para a utilização de produtos didáticos e pedagógicos de docentes das escolas nos currículos dos cursos de formação inicial e aponta para a importância da escrita dos professores sobre suas propostas pedagógicas.

O terceiro cruzamento é destacado com a emergência de disciplinas acadêmicas compartilhadas com a escola em experiências de campo. Em seguida, Zeichner (2010) sublinha a proposta de professores híbridos, ou seja, docentes em atuação profissional dentro das escolas e nos cursos de preparação dos futuros docentes. Como último “cruzamento de fronteira”, encontra-se a valorização dos conhecimentos comunitários, que constituem a futura escola do professor em formação, destacando-se experiências de envolvimento da comunidade escolar no processo formativo.

Figura 01: Os tipos de cruzamentos de fronteiras na formação de professores



Fonte: elaborado pelos autores, a partir de Zeichner (2010).

No Brasil, uma experiência recente que dialoga com as propostas de Zeichner é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Sobre a criação do programa, Assis *et al.* (2018) apontam que, em 2007, a Lei n. 11.502 modificou as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), estendendo sua atuação, que antes estava centrada exclusivamente na pós-graduação, à formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. No mesmo ano de 2007, em consonância com a formulação de uma política nacional de formação de professores, um dos primeiros atos dessa nova área da Capes foi a criação do Pibid. Em 2013, através da Lei 12.796, o programa foi incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, reconhecendo a importância do Pibid para a formação de professores.

O programa oferece bolsas aos licenciandos para que possam exercer atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica, com o objetivo de fortalecer sua formação e contribuir para a melhoria da educação pública. Além dos licenciandos bolsistas e licenciandos voluntários, participam do programa professores formadores das Universidades ligados às disciplinas das licenciaturas e professores supervisores da Educação Básica. O programa envolve diversas licenciaturas e cada uma delas se organiza em um subprojeto, agrupando todos os agentes descritos anteriormente, que vão trabalhar especificamente nas suas áreas.

Diversas pesquisas têm apontado os ganhos que o Pibid trouxe para a formação de professores. Uma delas é a pesquisa de André (2018) que analisou o processo de inserção profissional de professores iniciantes, egressos de três programas de iniciação à docência: Pibid da Capes e outros programas de fortalecimento da docência.

Na mesma pesquisa, André (2018) assinala que 67% dos egressos dos três programas estavam atuando na educação e, desse montante, 61% estavam vinculados às escolas públicas. No caso específico da Universidade Federal do Rio Janeiro (UFRJ), 90% dos egressos estavam em exercício nas escolas. Como a UFRJ não possui os outros dois programas de iniciação à docência, podemos concluir que os egressos são todos do Pibid. De acordo com a autora, outra informação que deve ser destacada é que 87% dos respondentes da pesquisa concordaram que os programas de iniciação à docência facilitaram a inserção profissional, ou seja, os programas possuem uma contribuição muito importante para atividade profissional de seus participantes:

[...] os dados colhidos até então nos permitem afirmar que os participantes da survey não revelaram o “choque de realidade”, ou a fase de sobrevivência, caracterizada por Huberman (1992, p. 39) como o impacto sofrido na prática inicial pela tensão entre as ideias do professor e a realidade cotidiana da escola, pela dificuldade de conciliar ensino e gestão de sala de aula com a falta de materiais didáticos. O que se encontrou nas respostas referentes à situação de exercício docente dos egressos não foi o choque nem a sobrevivência, mas uma visão positiva da realidade encontrada nas escolas e um sentimento de autocompetência para lidar com as questões de sala de aula, assim como uma percepção de retorno positivo de seu trabalho com os alunos (ANDRÉ, 2018, p. 16).

Nesse sentido, ainda que possua uma história recente, o Pibid vem contribuindo para a formação de professores no Brasil, sobretudo, aproximando a Escola Básica dos cursos de formação de professores. Em suma, o programa tem atravessado a formação inicial dos licenciandos, a formação continuada dos professores da Educação Básica e a organização dos cursos de licenciatura.

O Subprojeto Educação Física Pibid/UFRJ: objetivos e ações

O contexto do Subprojeto Educação Física Pibid/UFRJ (2018/2019) é o curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O curso foi fundado em 1939 e, 80 anos depois, conta com aproximadamente 900 alunos que estão inseridos em uma estrutura curricular de oito semestres. A trajetória curricular compreende um grupo de disciplinas específicas da área, outro conjunto de disciplinas de caráter pedagógico, que se inicia a partir do quarto período, e o estágio curricular, com início previsto para o sexto semestre. O curso, desde 2017, está inserido na proposta de curricularização das atividades de extensão e, junto com a monografia e as atividades complementares, compõem os requisitos curriculares suplementares para a formação do professor.

O Subprojeto estabeleceu diálogo com seis escolas da rede pública (duas federais, três estaduais e uma municipal) com turmas de ensino fundamental e médio. As unidades escolares estão localizadas nos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias (Região Metropolitana). Com duração de dezoito meses, o Subprojeto contou com a participação

de cinco professores supervisores (vinculados às escolas parceiras) e trinta professores em formação (iniciação à docência). Neste cenário, desenvolveu-se o Subprojeto de Educação Física que tem o objetivo de valorizar a ação e reflexão pedagógica dos bolsistas de iniciação à docência, fortalecendo os componentes da Cultura Corporal como o conteúdo da Educação Física escolar, bem como os espaços de construção de conhecimento dos estudantes nas escolas da Educação Básica. Dentro deste objetivo geral, o subprojeto contou com cinco finalidades específicas, descritas no Quadro 1:

Quadro 1: Os objetivos específicos do Subprojeto Educação Física Pibid/UFRJ do biênio 2018/2019.

Objetivos Específicos (OE)	
OE01	Refletir sobre os diversos saberes mobilizados na prática docente, sublinhando a articulação dos saberes da experiência com os saberes pedagógicos e específicos.
OE02	Destacar a interação dialógica entre os bolsistas de iniciação à docência, os estudantes do Ensino Médio e professores da Educação Básica.
OE03	Criar espaços de reflexão sobre as metodologias de ensino da Educação Física escolar, ampliando as leituras e os debates dos bolsistas de iniciação à docência e os professores supervisores.
OE04	Investir em cenários de debates sobre o curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ e a formação de professores, inserindo temáticas importantes, como a história e a cultura afro-brasileira, questões de gênero e os objetos de conhecimento da Educação Física (brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura).
OE05	Construir colaborativamente um mural de divulgação da produção do subprojeto nas escolas, valorizando a produção dos bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores e, principalmente, os estudantes do Ensino Médio.

Fonte: os autores.

Neste sentido, cada um dos objetivos supracitados encaminhou o planejamento, realização e avaliação de ações de iniciação à docência. A partir desses objetivos apresentados no quadro, foram desenvolvidas sete ações, organizadas em dois grupos, no que se refere a sua ocorrência espacial. O primeiro grupo reúne as ações desenvolvidas dentro das escolas parceiras da Educação Básica e o segundo grupo compreende as ações realizadas nos espaços da Universidade (Quadro 2).

Quadro 2: Ações de iniciação à docência e sua ocorrência espacial

Ocorrência espacial	Ação de iniciação à docência
Contexto da Escola Básica	Sequência Didática
	Jornada de Educação Física na Escola
	Diário de Campo
	Foto Comentada
Contexto da Universidade	Seminário de Identidade e Profissão Docente
	Na Roda: Educação Física Escolar em Debate
	Encontro De Lá Pra Cá

Fonte: os autores.

A sequência didática configura-se como uma ação de construção de um conjunto de propostas pedagógicas no contexto do ensino da Educação Física na escola. A referida ação foi dividida em três etapas: os estudos de imersão; a tematização dos componentes da Cultura Corporal; e a problematização.

Os estudos de imersão compreendem um momento de entrada do subprojeto na escola parceira e contam com a preocupação de promover a aproximação entre os sujeitos do processo educacional (bolsistas de iniciação à docência, professores e estudantes da Educação Básica), bem como dos saberes que circulam no cenário escolar. Deste modo, os estudos de imersão estão também interessados em reconhecer a Cultura Corporal patrimonial da comunidade (GALLARDO, 2009), contribuindo para a organização da segunda etapa da sequência, a tematização.

A tematização das manifestações da Cultura Corporal conta com um conjunto de propostas pedagógicas, construídas na interlocução professor/bolsista de iniciação à docência, que buscam refletir sobre as práticas corporais enquanto produções humanas e historicamente construídas (SOARES *et al.*, 1992). Assim, foram desenvolvidas propostas que tematizaram as danças, ginásticas, lutas, jogos, brincadeiras e esportes.

Na última etapa, a problematização, o enfoque esteve no protagonismo do estudante da Educação Básica e em seu papel fundamental na construção de novos conhecimentos, refletindo sobre seu lugar de produtor de conhecimento. Esta etapa investe na formação de grupos de trabalho, que reúnem as produções dos estudantes e os encaminham a segunda ação do Subprojeto, a Jornada de Educação Física na Escola.

A Jornada de Educação Física na Escola tem o objetivo central de divulgar e valorizar as produções desenvolvidas nas ações de iniciação à docência e, principalmente, garantir o espaço de apresentação dos conhecimentos construídos pelos estudantes da escola. A jornada é realizada ao final de cada ano letivo nas escolas parceiras, contando com organização e configuração distintas em cada uma delas.

Ainda dentro das ações na Escola Básica, o diário de campo atravessa toda a trajetória do bolsista de iniciação à docência e tem o objetivo de garantir os registros, memórias, reflexões e notas sobre a experiência formativa vivenciada no decorrer de suas respectivas trajetórias de docentes em formação. Os diários apresentam-se como um espaço em potencial para o registro dos saberes pedagógicos e, sobretudo, dos saberes da experiência, permitindo, inclusive, a construção de sínteses entre eles.

Assim como o diário de campo, as fotos comentadas construídas pelos licenciandos são desdobramentos de suas reflexões sobre as ações pedagógicas. As fotos são divulgadas na página virtual do subprojeto em uma rede social, com o objetivo central de divulgar o produto de ação e reflexão docente, problematizando os desafios da profissão com os demais segmentos da sociedade, sobretudo, os professores em formação inicial e/ou continuada.

Em resumo, as ações de iniciação à docência localizadas na escola investem na construção de espaços pedagógicos e de trabalho coletivo entre os professores em formação (ID) e os professores da Educação Básica. Por meio desta interlocução, do trabalho construído e das produções, espera-se uma construção de uma identidade como professor, baseada no exercício docente e na imersão na cultura profissional.

No contexto da Universidade, destacam-se os seminários de Identidade e Profissão Docente, o ciclo de debates Na Roda e o Encontro de Lá Pra Cá. Os Seminários de Identidade e Profissão Docente têm a proposta de criar espaços de estudos e aprofundamento sobre as questões contemporâneas que têm atravessado a docência. Estas temáticas são lançadas em um espaço composto por pesquisadores, professores da Educação Básica, licenciandos e os alunos das escolas, que têm a oportunidade de acumular debate sobre a escola e sua relação direta com a sociedade.

O ciclo de debates Na Roda tem compromisso direto com a valorização dos conhecimentos pedagógicos que constituem a prática docente, destacando-se os principais referenciais sobre a metodologia do ensino da Educação Física escolar, suas diferentes concepções e abordagens. Assim como os Seminários de Identidade e Profissão Docente, o ciclo endereça o seu espaço para a interação com os licenciandos que não participam diretamente do subprojeto e, desta forma, abre as rodas de debates para as questões e reflexões de toda a comunidade do curso de licenciatura em Educação Física.

O Encontro De Lá pra Cá, apesar de ter ocorrência espacial na universidade, conta com a participação direta dos estudantes e professores da Educação Básica. As escolas parceiras participam de um dia de propostas pedagógicas, invertendo o sentido de trânsito de Universidade/Escola para Escola/Universidade. As propostas pedagógicas são desenvolvidas por disciplinas obrigatórias/ eletivas e projetos de extensão, envolvendo, mais uma vez, os licenciandos que não compõem diretamente o subprojeto de Educação Física Pibid/UFRJ.

Em suma, as ações compreendidas no contexto da Universidade têm apresentado o objetivo de envolver a instituição no processo formativo proposto pelo projeto. Desse modo, a criação destes cenários tem o horizonte de inserir alguns debates para dentro do curso de licenciatura, problematizando sua estrutura, sua organização e suas concepções.

O desenvolvimento das ações: diálogos com as produções do subprojeto

Após o desenvolvimento dos objetivos e do plano de ações do subprojeto de Educação Física Pibid/UFRJ, espera-se desta seção a apresentação e discussão dos principais resultados alcançados no biênio 2018/2019. Para isto, a organização do texto seguirá na abordagem das implicações das ações previstas, buscando aproximações com as finalidades propostas na seção anterior. São mobilizados, para dar conta do exercício

de discussão dos resultados, os trabalhos dos licenciandos publicados em anais de congressos e as fotos comentadas publicadas na página virtual do subprojeto.

Em parceria com as seis escolas da Educação Básica, foram elaboradas seis sequências didáticas, que contaram com os estudos de imersão, tematização e a problematização. Sobre os estudos de imersão, um destaque para a entrada do subprojeto no C.E. Central do Brasil e a vivência dos licenciandos no projeto de Dança desenvolvido para escola. Durante o andamento deste projeto da instituição, foi possível perceber o processo de aproximação dos licenciandos com o processo pedagógico e a construção de bases para o desenvolvimento das demais etapas (SANTOS; CORREIA; SARTI, 2018).

No que se refere a tematização, a Cultura Corporal é o principal objeto de reflexão e ganha espaço em um relato de experiência desenvolvido no C.E. Marechal João Batista com temáticas relacionadas à dança e a expressão corporal (PINHEIRO; LIMA; CASTANHEIRA; SOUZA; MESQUITA; SARTI, 2019). O referido trabalho destaca as vivências com danças brasileiras nas turmas de Ensino Médio e constrói uma reflexão importante sobre a inclusão de todos os estudantes na prática educacional, problematizando o histórico excludente da Educação Física.

Ainda sobre a tematização, destaca-se que a apresentação dos desdobramentos desta ação está articulada com os dados da ação foto comentada, pois as duas ações conservam forte correspondência, como é possível identificar o exposto no Quadro 03. O referido quadro apresenta quatro reflexões de um universo de, aproximadamente, 60 fotos e vídeos comentados, com destaque para o exercício de escrita e reflexão dos professores em formação. Os trechos selecionados fazem parte do conjunto de quatro fotos comentadas, de quatro escolas parceiras, construídos por quatro professores em formação diferentes e abordam quatro temas diferentes do conteúdo da Educação Física. A fase de tematização foi desenvolvida, junto com as escolas parceiras, na abordagem dos jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas, buscando ampliar a reflexão sobre estas manifestações corporais, além de oferecer subsídios para os estudantes produzirem novos conhecimentos na fase da problematização.

Quadro 3: Quatro exemplos de fotos comentadas e as propostas pedagógicas

Componente da Cultura Corporal (escola)	Comentários das fotos
Dança (C.E. Marechal João Batista)	<p><i>No dia 30 de outubro de 2018, realizou-se mais do que uma aula de dança/expressão corporal por meio do Charme e do Hip-hop, houve troca de saberes e conhecimentos, tendo em vista a relação professor - aluno. Os Pibidianos visaram trazer a realidade dos discentes para dentro da aula de Educação Física e, com isso, possibilitaram que TODOS os alunos mexessem o esqueleto.</i></p> <p><i>A aula se realizou no TEATRO da escola, onde TODOS os alunos subiram ao palco e tornaram-se atores protagonistas da prática corpórea abordada em aula, usando e abusando das vivências adquiridas por meio do Patrimônio Cultural do Rio de Janeiro no viaduto de Madureira, o Charme, mostrando que são verdadeiros charmeiros. As cadeiras vazias do teatro, pela primeira vez, carregam um sentimento de pura satisfação (Professor Tiago Cerqueira).</i></p>
Ginástica (Colégio Pedro II)	<p><i>É possível tematizar a ginástica artística na Educação Física escolar? No dia 09/07, os alunos vivenciaram o conteúdo de ginástica através da resignificação do jogo “pedra, papel e tesoura” a partir dos saltos da ginástica artística. O salto esticado simbolizava o papel, o salto grupado a pedra e o salto afastado a tesoura. A aula mostrou que sim, é possível tematizar a ginástica artística na Educação Física escolar. E, além disso, é possível que essa tematização não seja baseada apenas em aspectos de rendimento e performance (Professora Lorena Andrade)</i></p>
Jogos e Esportes (C.E. Presidente João Goulart)	<p><i>Aula com o tema jogos e esportes em que buscamos apresentar aos alunos a diversidade de jogos que temos dentro do nosso país. O Manbol, por exemplo, foi criado em 1992. Era uma brincadeira de crianças realizada com mangas, daí o futuro nome do esporte man(ga)bol. Na aula, dividimos os alunos em times de 4 jogadores, apresentamos a história, as regras e fizemos atividades de pique relacionando com o esporte para que eles se familiarizassem com as bolas e formato de jogo. É sempre bom lembrar a eles que temos nossa própria cultura e precisamos dar mais valor ao que é nosso (Professora Natalia Gonçalves).</i></p>
Lutas (Instituto Federal do Rio de Janeiro)	<p><i>Alguém sabe o que essas pessoas estão fazendo? Como se chama essa luta? Alguém já viu essa luta? Onde? No dia 25 de Abril rolou uma aula de apresentação da esgrima, um esporte que surgiu de uma antiga forma de combate, cujo objetivo é tocar o adversário com uma lâmina ao mesmo tempo em que se evita ser tocado por ele. A turma participou com entusiasmo desde a criação das espadas até a prática em si! (Professora Jessica Silva)</i></p>

Fonte: <https://www.facebook.com/eefdbaixada>.

A fase da problematização foi concretizada na sua totalidade em três escolas parceiras e culminaram na realização das suas respectivas Jornadas de Educação Física na escola. Em 2018, destaca-se a finalização da etapa de problematização no C.E. Central do Brasil e a produção de conhecimentos nos contextos dos dois grupos temáticos de trabalho: Exercício Físico e Saúde; Jogos e Brincadeiras Populares. Em um relato de experiência apresentado em um congresso, Margarido (2018) descreve a dinâmica da sequência didática desenvolvida dentro dos grupos de trabalho.

No ano de 2019, foram realizadas duas jornadas, uma no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e a outra no Colégio Pedro II. Os estudantes do Ensino Médio apresentaram suas produções em um dia de evento na escola, divulgando os conhecimentos construídos no contexto dos grupos temáticos de trabalho. Com os registros de algumas fotos comentadas, é possível elencar algumas das produções dos estudantes e a reflexão dos professores em formação sobre o processo. Deste modo, sobre a jornada no IFRJ, o professor em formação Tiago Pinheiro sublinha em seu texto a troca de saberes e os diversos formatos apresentados pelos alunos.

Chegamos à culminância da problematização na escola. Momento em que os alunos do ensino básico saem das carteiras e tomam o papel de protagonistas. Mas não deveria ser este o papel da escola? Trocas de saberes incríveis foram oportunizadas. Entrevistas, coreografias, seminários, oficinas, documentários e cartazes foram os meios de atingir os telespectadores que assistiam o show dos ALUNOS. Seria possível realizar trabalhos de Educação Física nessa perspectiva? (Foto comentada de Tiago Pinheiro)

Neste sentido, a jornada contou com uma infinidade de linguagens para a divulgação da produção. A professora em formação Beatriz Pereira publica em sua foto comentada uma reflexão sobre a função dos estudantes na escola e exalta o protagonismo discente dentro da sequência didática.

Foi lindo ver as produções dos estudantes que acompanhei durante o semestre e mediei os trabalhos no processo da problematização. Ver estudantes da educação básica como protagonistas é uma sensação ímpar! Para além disso, devemos encarar esta etapa como algo normal, porque é o que deveria ser. A escola é um espaço em que os protagonistas são os estudantes. O que seria da escola sem os estudantes? (Foto comentada de Beatriz Pereira)

A Jornada do Colégio Pedro II também contou com produções em diversas temáticas, que abordaram a dança, a ginástica, jogos e outras manifestações da Cultura Corporal. Construídas por professoras em formação inicial, três fotos comentadas descreveram a referida jornada e, ao mesmo tempo que revelaram detalhes da riqueza da produção dos estudantes, trouxeram reflexões importantes para a concepção de escola em disputa.

Na turma do primeiro ano do ensino médio, os alunos do grupo temático de ginástica trouxeram a vivência da yoga, prática corporal que, na maioria das vezes, é negligenciada como conteúdo da educação física escolar. É importante esse espaço de problematização para que os alunos da educação básica se sintam protagonistas e produtores de cultura. (Foto comentada de Gabriel Vandelli)

A poucos dias do dia da consciência negra, um dos grupos do primeiro ano do ensino médio escolheu valorizar os jogos de origem africana na problematização. Os alunos me fizeram entender na prática que ensinar não é apenas transferir conteúdo, mas criar as possibilidades para a sua construção, como Paulo Freire já havia exposto. (Foto comentada de Mariana Gatto)

Na culminância da problematização, dentro do grupo temático de ginástica, tivemos uma aluna que inovou e levou a vivência do Parkour para a turma, atividade ainda pouco conhecida e desenvolvida nas aulas de Educação Física. Diante disso, ressalva-se a importância de espaços para autonomia e protagonismo dos alunos. (Foto comentada de Lorena Sampaio)

Deste modo, é possível destacar nas sequências didáticas e nas jornadas, a riqueza produzida pelos estudantes das escolas parceiras e o trabalho desenvolvido pelos professores em formação. A foto comentada mostrou-se como um espaço privilegiado de reflexão sobre a prática docente e um importante espaço de registro das propostas pedagógicas desenvolvidas, possibilitando, inclusive, uma riqueza maior na presente apresentação dos resultados.

De caráter transversal por todas as ações, o diário de campo foi uma ação que fomentou a construção de narrativas e reflexões individuais sobre as ações desenvolvidas na escola, assim como serviu de objeto de estudo para o entendimento da constituição identitária enquanto professor da Educação Básica. Sobre este último, foram construídos alguns trabalhos que buscavam a compreensão das transformações ocorridas nas trajetórias individuais de cada professor em formação (FREIRE; SOUZA; GATTO; SARTI, 2019). Tal trabalho encontra na análise do diário de campo de três professoras em formação uma diversidade de trajetórias e conclui que o “tornar-se professora” não parece ser um trajeto linear, destacando a subjetividade do processo de socialização na profissão.

Mobilizadas na discussão anterior sobre as sequências didáticas, as fotos comentadas também serviram de objeto de estudos no sentido de buscar, durante a trajetória formativa do subprojeto, os enfoques que cada professor em formação recortou em suas fotos e suas reflexões escritas (MESQUITA; SAMPAIO; MOREIRA; OLIVEIRA; SARTI; RODRIGUES, 2019). Ao analisar um grupo de fotos comentadas postadas na página virtual, os autores do trabalho identificam que os olhares dos professores em formação estavam, predominantemente, voltados para a relação professor/aluno.

O conjunto de ações que tem ocorrência espacial na Universidade apresenta uma interlocução direta com o curso de licenciatura e, sobretudo, os demais licenciandos, ou seja, os professores em formação que não integram o subprojeto de Educação Física Pibid/UFRJ. No decorrer deste biênio, alguns trabalhos foram desenvolvidos, no âmbito do subprojeto, que problematizaram a relação entre suas ações e o curso de licenciatura (TELES; RIPARDO; SARTI, 2019; FERREIRA; FREIRE; BEZERRA; SILVA; OLIVEIRA; SARTI, 2019).

A ação intitulada “Na Roda: Educação Física escolar em debate” contou com três ciclos de quatro encontros, cada. Buscando criar cenários de estudos e reflexões sobre o ensino da Educação Física e seus principais referenciais metodológicos, a ação debruçou-se sobre 14 textos. Como é possível observar no Quadro 04, o primeiro ciclo, realizado em 2018/2, contou com textos que estruturavam suas bases em teorias críticas e pós-críticas

da Educação. O segundo ciclo desenvolveu-se no debate entorno das abordagens crítico-superadora, crítico-emancipatória, sociocultural e currículo cultural, exercitando o diálogo com alguns temas da Cultura Corporal em uma coleção de livro didático. O último ciclo trouxe a abordagem construtivista para o debate com as demais perspectivas, crítica e pós-crítica. Este ciclo buscou estabelecer o diálogo entre a teoria com a emergência da Base Nacional Comum Curricular e todos os desafios que acompanham o seu lançamento.

Quadro 4: Encontros e textos debatidos no “Na Roda: Educação Física escolar em debate”

Período	Mês	Textos bases	Proposta do Ciclo
2018/2	Agosto	Crítico Superadora	Debate com os principais conceitos dos autores
	Setembro	Crítico Superadora e Ped. Histórico Crítica	
	Outubro	Abordagem Sociocultural	
	Novembro	Currículo Cultural	
2019/1	Março	Crítico Superadora e Lutas	Articulação textos e o livro didático
	Abril	Crítico Emancipatória e Jogos e Esportes	
	Maio	Abordagem Sociocultural e Ginástica	
	Junho	Currículo Cultural e Dança	
2019/2	Agosto	Construtivismo e Esporte	Articulação textos e BNCC
	Setembro	Crítico Superadora e Ginástica	
	Outubro	Daólio e Dança	
	Novembro	Currículo Cultural e Lutas	

Fonte: os autores.

Os seminários de Identidade e Profissão Docente proporcionaram espaços de reflexão e debate sobre cinco temas: Gênero; Raça; Diálogo; Classe; e Escola com mordaza (Quadro 05). A amplitude de temas acompanhou a diversidade da composição das mesas, que contaram com pesquisadores, professores, professores em formação e estudantes da Educação Básica. Destaque para o segundo seminário que contou com duas alunas do Ensino Médio de uma das escolas parcerias do subprojeto, além de um pesquisador e uma professora do Ensino Fundamental. Outra edição a ser sublinhada foi a quinta e última, em que foi possível contar com uma mesa de debates composta por um professor supervisor e um professor em formação do subprojeto de Educação Física Pibid/UFRJ.

Quadro 5: Seminários Identidade e Profissão Docente

Edição	Data	Título	Descrição do espaço
I	Out/2018	Educação básica e as questões de gênero	Uma professora da Universidade, um professor da Educação Básica e mediação de uma professora em formação do subprojeto.
II	Nov/2018	Educação Física, educação básica e raça	Um professor da Universidade, uma professora da Educação Básica e duas estudantes da escola parceira.
III	Abri/2019	Paulo Freire, diálogo e relação escola/comunidade	Uma professora da Universidade, uma professora da Educação Básica e mediação de uma professora em formação do subprojeto.
IV	Set/2019	A escola básica e a classe trabalhadora	Dois professores da Educação Básica e mediação de um professor em formação do subprojeto.
V	Out/2019	O trabalho docente e o projeto da escola com mordaza	Um professor da Educação Básica e um professor em formação do subprojeto.

Fonte: os autores.

O Encontro de Lá Pra Cá foi realizado em duas edições, a primeira em novembro de 2018 e a segunda em novembro de 2019. Os dois eventos contaram com a parceria de algumas disciplinas (obrigatórias/ eletivas) e os licenciandos nelas inscritos. O Quadro 06 destaca a diversidade de parcerias articuladas entorno do encontro e revela o alcance da ação no diálogo com outros espaços formativos da dinâmica curricular do curso de licenciatura em Educação Física.

Quadro 6: Encontro De Lá Pra Cá

Edição	Data	Disciplinas parceiras
I	Nov/2018	Cinesiologia; Fundamentos da Capoeira; Folclore Brasileiro; Corrida de Orientação;
II	Nov/2019	Educação Física no Ensino Médio; Cinesiologia; Fundamentos da Capoeira; Folclore Brasileiro; Corrida de Orientação;

Fonte: os autores.

Com o protagonismo dos licenciandos na construção das propostas pedagógicas, os espaços criados apresentaram desafios para interlocução entre os diversos saberes que atravessam a formação e a prática docente, ou seja, os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes específicos. Um exemplo deste diálogo está na

disciplina cinesiologia e o seu esforço na criação de ações pedagógicas que tematizem os conhecimentos sobre o corpo. A disciplina compreende um conjunto de saberes específicos sobre o movimento humano e, ao aventurar-se na construção de propostas para estudantes da Educação Básica, é preciso mobilizar outros saberes, pedagógicos e da experiência (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Algumas Considerações

O Pibid tem sua gênese emoldurada pelo objetivo de fortalecer a formação de professores e buscar a aproximação entre a Universidade e Escola Básica, reunindo em um mesmo programa professores da Educação Básica, professores universitários e licenciandos. A experiência do Subprojeto de Educação Física Pibid/UFRJ (2018/2019) tem apresentado alguns pontos de contato com as proposições de Zeichner (2010) e as possibilidade de “cruzamento de fronteiras” por ele destacadas: o professor híbrido; as experiências de campo.

Nesse cenário, os professores da Educação Básica do subprojeto, que exerceram o papel de supervisores dos bolsistas de iniciação à docência, aproximam-se da ideia de professor híbrido destacada por Zeichner (2010), pois atuam tanto na Educação Básica, quanto como coformadores dos licenciandos. Além de aproximar o professor da Educação Básica da formação dos licenciandos, o subprojeto também proporcionou aos bolsistas de iniciação à docência, em colaboração com os supervisores, a vivência de desafios pedagógicos em cenários concretos de exercício da profissão docente. No conjunto de ações formativas apresentadas no presente artigo, destaca-se a constituição do professor supervisor como um professor híbrido nas ações relacionadas a sequência didática (contexto escolar) e nos Seminários de Identidade e Profissão Docente (contexto universitário). Dessa forma, as ações do subprojeto no contexto das escolas parceiras possibilitaram um íntimo contato do licenciando com o ofício docente, em que as sequências didáticas e as Jornadas demonstram a riqueza produzida pelos estudantes das escolas parceiras e o trabalho desenvolvido pelos professores em formação.

Um segundo ponto de contato observado está localizado no movimento das ações entre os dois contextos do subprojeto (escolar e universitário) e a ideia de interlocução entre “disciplinas e experiências de campo” de Zeichner (2010). As experiências formativas desenvolvidas nas escolas atravessam os dois contextos, com destaque para a construção dos “diários de campo”, a construção das temáticas dos “Seminários de Identidade e Profissão Docente” e, sobretudo, o “Encontro De Lá Pra Cá”. Os diários de campo possibilitaram que os bolsistas de iniciação à docência trabalhassem a subjetividade do processo de socialização na profissão. Os seminários debateram diversas temáticas que atravessam o fazer docente na Educação Básica. Por fim, o “Encontro De Lá Pra Cá” possibilitou a principal abertura entre o curso de

licenciatura e o subprojeto, proporcionando o diálogo direto com cinco disciplinas e os licenciandos nelas inscritos. Esses componentes curriculares construíram espaços pedagógicos para os estudantes da Educação Básica participantes do subprojeto, consagrando o estreitamento do licenciando com o campo, permeado por experiências formativas de interconexão entre o curso de licenciatura e a atuação do subprojeto.

Em síntese, por entender que a parceria Universidade e Escola é fundamental na formação docente, o subprojeto do Pibid de Educação Física da UFRJ buscou equilibrar, na formação dos bolsistas de iniciação à docência, a valorização dos conhecimentos acadêmicos e profissionais.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v.23. 2018.

ASSIS, A. S.; LOBO, S. F.; GALVÃO, N. C. S. S. Novos olhares sobre a docência: enfrentando o desafio para formar professores. In: ASSIS, A.S. (Org.). **Olhares sobre a docência: as contribuições do Pibid Ufba para a formação em rede**. Salvador: EDUFBA, 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.796/2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.502** Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth. **Formação de Professores S.A.:** Tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **A Universidade no Brasil:** das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28> Acesso em: 07 jul. 2020.

FERREIRA, F.; CORREIA, C.; BEZERRA, B.; SILVA, J.; OLIVEIRA, A.; SARTI, R. O PIBID e o curso de licenciatura: aproximações e afastamentos. In: *Semana de Integração Acadêmica da UFRJ*, 2019, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2019. p. 430. Disponível em:

<https://sistemasiac.ufrj.br/cadernoController/gerarCadernoResumo/35000000> Acesso em: 18 abr.2020.

FREIRE, C.; SOUZA, B.; GATTO, M.; SARTI, R. O início da carreira docente: o diário de campo como dispositivo de (in)formação pedagógica In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**, 21, 2019, Natal, UFRN, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/anais/2019>. Acesso em: 18 abril 2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 anos da Constituição – avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912/pdf> . Acesso em: 07 jul. 2020.

GALLARDO, J. S. P. **Prática de Ensino em Educação Física: a criança em movimento**. São Paulo: FTD, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360> . Acesso em: 07 jul. 2020.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 95-108, ago/dez, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/7>. Acesso em: 07 jul. 2020.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, mai./ago. 2005. Disponível em: http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/grupo_01.pdf. Acesso em: 29 jul. 2020.

LÜDKE, M.; SCOTT, D. O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 109-125, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v39n142/1678-4626-es-39-142-109.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MARGARIDO, T. Imersão, tematização e problematização: o subprojeto Educação Física PIBID/UFRJ em uma escola estadual do Rio de Janeiro In: **CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**, 1, 2018, Rio de Janeiro, UFRJ, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=12WzKR2ZVu8MsrP8ETM2eNbqIVXM86lti>. Acesso em: 18 abril 2020.

MENDONÇA, Ana Waleska. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.90, p.36-44, ago. 1994. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/890/961> Acesso em: 07 jul. 2020.

MESQUITA, M.; SAMPAIO, L.; MOREIRA, F.; OLIVEIRA, K.; SARTI, R.; RODRIGUESR. Socialização profissional: uma análise de fotos comentadas de professores em formação In: Semana de Integração Acadêmica da UFRJ, 2019, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de

Janeiro: UFRJ, 2019. p. 285. Disponível em:
<https://sistemasiac.ufrj.br/cadernoController/gerarCadernoResumo/35000000> Acesso em:
18 abr.2020.

SANTOS, M. G.; CORREIA, C.; SARTI, R. O processo de imersão profissional e uma proposta pedagógica de dança na escola. In: congresso de educação física na perspectiva inclusiva, 1., 2018, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2018. p. 195-200. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1xqxmd8MW3FH-pA9-4jW-7ardEdcTUiav/view>. Acesso em: 18 abr.2020.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 142-155, jan./abr. 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M.; O.; BRACHT, V. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, 1991.

TELES, L.; RIPARDO, B; SARTI, R. Uma reflexão sobre o curso de licenciatura em educação física na UFRJ: os impactos do Pibid para a formação de professores. In: Semana de Integração Acadêmica da UFRJ, 2019, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2019. p. 700-701. Disponível em:
<https://sistemasiac.ufrj.br/cadernoController/gerarCadernoResumo/35000000> Acesso em: 18 abr.2020.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

Recebido: 02.06.2021
Aprovado: 28.06.2021

O Pibid na formação do professor de geografia na Uesb

Pibid in the education of geography professors at Uesb

Rodrigo Pia dos Santos¹

Georgenes Brendeo Rocha Santana²

Adriana David Ferreira Gusmão³

Resumo

A formação de professores, nos dias atuais, representa um grande desafio. Desse modo, a adoção de políticas que possam contribuir para uma melhoria dos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, do ensino, torna-se imprescindível. O presente artigo discute a formação do professor de Geografia, considerando as experiências propostas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, na Uesb, Campus de Vitória da Conquista/BA. A abordagem do tema foi fundamentada em pesquisas e artigos científicos, livros e revistas. Também, houve pesquisa em fontes secundárias (Projeto Pibid Capes, Projeto Pibid / Uesb, subprojeto Pibid / Geografia Uesb-Campus Vitória da Conquista e Projeto de Orientação Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Geografia). Ao analisar o subprojeto de Geografia no Pibid foi verificado que esse programa fortalece a formação dos professores que atuarão na educação básica e, contribui, também, para a vivência dos alunos universitários no “Chão da Escola”, viabilizando experiências com os docentes de diferentes instituições de ensino e favorecendo práticas pedagógicas que são muito importantes para uma formação adequada dos futuros profissionais da educação.

Palavras-chave: Formação de professores. Pibid/Uesb. Professor de Geografia.

Abstract

The formation of teachers, current days, represents a great challenge. Thus, the adoption of policies that can contribute to an improvement in undergraduate courses and, consequently, in teaching, becomes essential. This article discusses the formation of the Geography teacher, considering the experiences proposed by the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships - PIBIB, at Uesb, Campus of Vitória da Conquista / BA. The approach to the theme was based on research and scientific articles, books and magazines. There was also research on secondary sources (Pibid Capes Project, Pibid / Uesb Project, Pibid / Geography Uesb-Campus Vitória da Conquista subproject and

¹ Estudante do curso de Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). E-mail: <rodrigopia18@gmail.com>.

² Estudante do curso de Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). E-mail: <georgenes_bs@hotmail.com>.

³ Doutora em Geografia (UFS). Docente do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). E-mail: <adrianadgusmao@gmail.com>.

Curricular Orientation Project for the Full Degree Course in Geography). When analyzing the subproject of Geography in Pibid it was found that this program strengthens the training of teachers who will work in basic education and also contributes to the experience of university students at school, enabling experiences with teachers from different institutions teaching and promoting pedagogical practices that are very important for adequate training of future education professionals.

Keywords: Teacher education. Pibid/Uesb. Geography teacher.

Introdução

Os cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), campus de Vitória da Conquista/BA visam a formação e qualificação dos futuros profissionais da educação, produzindo conhecimentos e, acima de tudo, formando para a ética e o profissionalismo no exercício da docência.

No Campus da Uesb de Vitória da Conquista são ofertados dez cursos de licenciatura: Ciências Sociais, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras Modernas, Letras Vernáculas, Matemática, Pedagogia e Ciências Biológicas, além dos bacharelados e cursos de pós-graduação *stricto* e *lato sensu*.

Formar um professor que busque analisar o meio e a sociedade de maneira crítica é, também, um dos objetivos dos cursos de licenciatura. Neste contexto está inserido o professor de Geografia que discute, entre outras questões, as categorias geográficas lugar, paisagem, região, território e espaço que o auxiliam na compreensão/explicação da realidade e das relações socioespaciais. Com isso, percebe-se, que ensinar Geografia na educação básica torna-se ainda mais complexo quando se trata de fazê-lo com a intenção da análise do espaço.

Com vistas à formação docente ao longo do curso de licenciatura, pode-se destacar as contribuições das políticas públicas para o ensino, propostas pelo Governo Federal, instituída pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (Capes) e que tem por objetivo promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar.

Na Uesb, campus de Vitória da Conquista, especificamente no curso de licenciatura Plena em Geografia, há dois núcleos do Pibid com seis equipes de bolsistas e voluntários, totalizando cerca de cinquenta e oito envolvidos entre bolsistas de iniciação à docência, supervisores e coordenadores de área. O período do programa é de dezoito meses e foi iniciado em setembro de 2018.

A proposta desse artigo é desvelar a formação de professores no mundo contemporâneo em constante mudança, assim como a formação dos licenciados para produzir conhecimento por meio das atividades desenvolvidas no Pibid, confrontando a prática e a teoria na sala de aula.

Ao analisar o contexto, verifica-se que vários fatores vêm dificultando a formação dos docentes em licenciatura em várias universidades do país, como, por exemplo, limitações nas estruturas físicas, déficit de professores contratados e escassez de materiais e equipamentos, desvalorização da carreira do docente com escolas precárias, entre outros. A respeito disso, apresenta-se uma reflexão sobre as contribuições do Pibid na formação de estudantes de Geografia na Uesb - Campus de Vitória da Conquista/BA.

A formação do professor de geografia

Formar professores para trabalhar na educação básica é um processo longo e desafiador, pois nos dias atuais a transformação da sociedade ocorre de forma bastante rápida e as Universidades, muitas vezes, não acompanham essas mudanças de forma tão acelerada como deveria ser, para se adequar às novidades de um espaço geográfico em constante modificação. Para colaborar com o processo de formação, tem-se a política de bolsas de iniciação à docência, o Pibid, que inclui estudantes em início da graduação.

O Pibid é um programa aplicado sob a tutela da Capes que tem como objetivo capacitar os discentes de licenciatura para a função de professor da educação básica. Esse programa está presente em várias Universidades do Brasil, preparando os alunos para uma experiência na sala de aula e ajudando na formação pedagógica. Segundo a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, são objetivos do Pibid:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para educação básica; II - contribuir para valorização do magistério; III – elevar a qualidade da formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica; IV - inserir os licenciando no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovadores interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo e ensino – aprendizagem; V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII –contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente; VIII - articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica; IX - comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos (BRASIL, 2016).

Para que uma instituição de ensino superior possa implementar o Pibid, esta precisa seguir algumas atribuições exigidas pela Capes, atribuições que estão presentes no Artigo 21, da Portaria 46:

I.-oferecer, formalmente, contrapartida mínima para a realização das atividades do Pibid na instituição, conforme Art.14, inciso VI; II.-nomear, por meio de portaria da IES, os bolsistas de coordenação .III-zelar pela qualidade técnica em todas as etapas de execução do projeto; IV-cumprir as normas e diretrizes do programa;8V.selecionaros bolsistas de iniciação, com ampla divulgação da chamada pública e das normas do programa; VI-nomear, por portaria da IES, os membros da Comissão de Acompanhamento do Pibid(CAP) para acompanhamento e avaliação interna do projeto, dos subprojetos e dos bolsistas participantes; VII-apoiar o desenvolvimento das atividades do projeto, inclusive a realização do seminário institucional de iniciação à docência; VIII- divulgar o projeto, suas ações e resultados na página eletrônica da instituição e em outros meios de comunicação disponíveis; IX- .informar à CAPES a ocorrência de qualquer irregularidade na execução do projeto; X- assegurar que os bens adquiridos com os recursos do programa sejam utilizados exclusivamente na execução do projeto; XI-inserir o Pibid no organograma institucional da IES, vinculando-o, preferencialmente, a uma pró-reitora de ensino ou congêneres; XII- disponibilizar endereço eletrônico institucional para o Pibid; XIII-escolher dentre os coordenadores institucionais do Pibid das IES do Estado, um representante para atuar junto à instância estadual de gestão para a alfabetização e letramento, quando houver. XIV-emitir documentos comprobatórios de participação dos bolsistas e voluntários do programa. Parágrafo único. A IES poderá oferecer outras contrapartidas complementares que julgar pertinentes, tais como estagiários, incremento de recursos para compra de material permanente e custeio, bolsas adicionais para os estudantes de licenciaturas não contemplados com bolsa do Pibid, transporte para atividades ligadas a trabalhos de campo, entre outros (BRASIL, 2016).

O Programa de Iniciação à Docência (Pibid) permite ao discente o conhecimento do colégio, da vivência dos alunos, do planejamento de aulas e intervenções na sala de aula, com o intuito de melhorar o conhecimento dos alunos de uma forma mais lúdica, aproximando a escola da universidade.

Essa prática que o Pibid permite ao graduando é de grande importância, principalmente, para os professores de Geografia, pois essa vivência permite que os discentes alarguem seus horizontes, conheçam a realidade de cada colégio e a dos alunos, para tentar traçar soluções para uma maior aquisição de conhecimento por parte deles e, por conseguinte, buscar introduzir uma visão crítica dos alunos sobre a sociedade para transformar a realidade social em que vivem. O objetivo do Pibid é contribuir para uma educação de qualidade, direito de todos os cidadãos. Como Valter Soares Guimarães (2004, p. 17) destaca:

Além da importância mundial que vem sendo atribuída à educação, como via de constituição de nacionalidades e de consolidação de ideários político-econômicos, em termos nacionais o motivo desse destaque se prende também ao débito do país em relação a uma educação escolar de qualidade para toda a população.

Consoante ao relatado acima, conclui-se que o professor de Geografia, tem um papel importante no projeto de educação escolar, contribuindo por tanto na mudança de paradigmas e no entendimento do seu escopo de ação que é a sociedade. Segundo Barbosa (2016, p. 83):

Dessa maneira, a Geografia nas escolas busca desenvolver o senso crítico dos educandos a fim de que estes possam atuar de maneira reativa e propositiva perante as injustiças sociais, ou seja, promove uma aprendizagem prática com intenção emancipatória. Quando este ensino adquire uma abordagem transposta à perspectiva tradicional, os educandos adquirem saberes para agir conscientemente em seus contextos de vida social, política e cultural, são capazes de desenvolver atitudes positivas em favor da justiça social e adquirem autoconfiança e independência função, quais os objetivos das suas atividades dentro da sala de aula, mas para isso, precisa se apropriar do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

O ensino de Geografia deve propor novas alternativas para motivar os alunos, buscando métodos diferentes de conhecimento que não usem apenas a memorização. O uso de novos recursos de ensino como, por exemplo, a ludicidade, melhoram a aprendizagem dos alunos na sala de aula. Entretanto,

[...] o ensino de Geografia, ainda fortemente influenciado pelas práticas tradicionalistas de base positivista, muitas vezes, centradas apenas na memorização e descrição do espaço geográfico, acaba favorecendo a dicotomia homem x natureza; e diante de um espaço geográfico extremamente mutável acaba não contribuindo de forma efetiva para a leitura e a interpretação dos fenômenos inerentes a este espaço, o que leva muitos educandos a não construírem afinidade com esta disciplina (MENEZES; CHIAPETTI, 2015, p.236).

Constata-se também que, na educação básica, ainda se utilizam livros didáticos de Geografia, os quais ainda apresentam traços/vestígios de um discurso desatualizado e coloquial que acaba atrapalhando ou retardando o processo de aprendizado e formação de opinião a respeito da realidade da sociedade por parte dos aprendizes. Quanto a isso, Kimura (2008, p.25) aponta:

Muito embora a linha de abordagem geográfica já não seja a mesma dos tempos de governo militar, boa parte desses livros ainda continua seguindo a trilha percorrida nos anos 1970, com desenvolvimento discursivo coloquial entremeado de atividades, estas também não mais as mesmas, aparentando uma modernidade mais condizente com os novos tempos tecnológicos.

As dificuldades no aprendizado da Geografia podem ser atribuídas, por um lado, à metodologia centrada na memorização e tão somente na descrição do espaço. Por outro lado, fatores como falta de recursos e infraestrutura inadequada dos colégios também repercutem na qualidade das aulas, conseqüentemente no aprendizado do aluno. Portanto, medidas que melhorem a metodologia e as condições de sala de aula são de extrema importância para o desenvolvimento do aluno no que tange especificamente à matéria abordada. Mesmo assim há que se imaginar que as condições referidas para um

adequado aprendizado não são, por si só, condições *sine qua non*, uma vez que é preciso ir além dos muros da escola e incluir a comunidade. Para tanto, deve-se propor a criação de projetos que visem a preparação do aluno para mudar a realidade ao seu entorno. Uma educação básica mais crítica e que, portanto, colabore para o aperfeiçoamento do pensamento e da capacidade de argumentação dos estudantes é necessária e urgente.

Pibid de geografia no campus de vitória da conquista

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb é uma instituição que possui três *campi*, distribuídos nas cidades de Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista. São oferecidos quarenta e sete cursos de graduação, sendo vinte e dois cursos de licenciatura, destes, dez são no campus de Vitória da Conquista. Atualmente o Pibid – Uesb possui dezesseis subprojetos, cujos objetivos são:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Pibid-Uesb, promovido com apoio da Capes objetiva incentivar a formação de professores para a educação básica, por meio de um fortalecimento dos vínculos entre a universidade e as escolas de educação básica, da circularidade dos diversos saberes e conhecimentos que compõem o quadro ecológico da profissionalização do professor. E, com isso contribuir com a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de ensino superior e com a melhoria da aprendizagem dos alunos da educação básica (Uesb, 2019).

Diante do exposto, no âmbito da Uesb - Campus de Vitória da Conquista, especialmente no Curso de Licenciatura Plena em Geografia foi selecionado por meio do edital Pibid/Uesb nº 032/2019 de 26/02/2019, o subprojeto de Geografia, que tem como objetivos:

O Subprojeto “Ensino de Geografia e Formação docente: saberes e fazeres no cotidiano escolar” busca atender os níveis do ensino fundamental e médio em duas escolas parceiras, na modalidade de educação regular. As ações do subprojeto são: estudo do tipo etnográfico; rodas de estudo; planejamento das práticas pedagógicas; elaboração de materiais didáticos; monitoria didática; relatos de experiência e relatórios (Uesb, [s.d.]).

Os objetivos expostos pelo subprojeto de Geografia demonstram a importância do Pibid – GEOGRAFIA/Uesb para a formação do licenciando bolsista. Esta política pública oferece suporte à formação docente e prioriza o desenvolvimento da capacidade de compreender a didática e a metodologia para o ensino da ciência geográfica e para a análise do espaço geográfico, permitindo a transposição didática para alunos do ensino básico. Desse modo, o Projeto de Orientação Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Geografia apresenta como objetivos:

I - Contribuir para a compreensão do processo educativo escolar em suas múltiplas inter-relações pedagógicas, históricas, sociais, econômicas, políticas e

culturais; conjugando-o ao domínio dos fundamentos teóricos básicos da ciência geográfica e, concomitantemente, seu tratamento didático-metodológico. Este objetivo evidencia a necessidade de: II - Compreender a natureza das relações e inter-relações sociais, econômicas, políticas e culturais na constituição da realidade socioespacial. III - Compreender os fundamentos conceituais e as teorias que dão fundamento à ciência geográfica, e que sustentam as propostas metodológicas do processo educativo. IV - Repensar a prática docente considerando os fundamentos epistemológicos tanto da Geografia quanto da pedagogia de modo a questionar as concepções que norteiam as práticas pedagógicas vigentes (Uesb, 2010).

O Pibid complementa o aprendizado do licenciando de geografia, pois mesmo que constem as matérias de ensino e didática na grade curricular, a vivência adquirida em sala de aula oferece maior experiência ao futuro professor. Com isso, o Pibid dá oportunidade ao bolsista de associar a teoria com a prática. O Pibid e o estágio supervisionado colaboram para a formação do licenciando e é de suma importância para a vida do futuro professor. Como afirmam Noffs e Rodrigues (2016, p. 360):

Estudos sobre a formação docente ainda reforçam que, por meio dessa mediação, o licenciando tem oportunidade de não apenas observar o lócus do futuro trabalho, mas vivenciá-lo, problematizá-lo e agir sob a orientação de profissionais qualificados. O Pibid nessa perspectiva se configura como elemento integrador entre teoria e prática na formação dos futuros professores, uma vez que pode proporcionar articulação entre os conhecimentos adquiridos na universidade aos saberes observados no contexto da escola de educação básica. Nesse percurso de formação, os profissionais rompem com a dualidade entre teoria e prática, elementos indissociáveis na formação profissional que não se sobrepõem e sim se articulam de forma.

Conforme citado pelos autores, o Pibid é um programa de iniciação extremamente importante para os alunos de licenciatura e que visa desenvolver ou colocar em ação os conhecimentos que aprenderam na universidade, de forma prática, na sala de aula e contribuindo para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades didáticas.

O plano do Pibid – GEOGRAFIA é integrar os bolsistas na experiência do convívio escolar, permitindo que adquiram/aprimorem o seu conhecimento dentro do ambiente escolar. Assim,

Um dos fatos que muito pesam nessa formação é o professor ser também um pesquisador. Os estudantes de universidades têm contato com razoável número de professores que estabelecem a relação entre teoria e prática. Sabemos que existe o professor que fala sobre Geografia e o professor que produz a Geografia, e este último simultaneamente contribui para o ensino e para o enriquecimento da Geografia como ciência (PONTUSCHKA, 2012, p. 92).

Logo, a política pública Pibid é uma importante ferramenta na formação do licenciando, auxiliando nos ganhos das habilidades de pesquisar e de se aprofundar nos conhecimentos e competências para a docência no ensino básico. No entanto, para que o programa tenha êxito é importante que haja harmonia entre o Pibid, o subprojeto e a

escola que está recebendo os bolsistas. Também é imprescindível que os bolsistas tenham empenho para desenvolver um bom trabalho, pois quem participa do Programa só tem a ganhar com todo o conhecimento adquirido na prática da docência.

Considerações finais

O aperfeiçoamento dos professores de Geografia através de cursos, estágios e especializações, dentre outros é de suma importância para aquisição de novas técnicas e métodos de ensino, favorecendo uma discussão e uma reflexão crítica na sala de aula e na sociedade que se encontra em constantes transformações tecnológicas e de costumes, proporcionando, dessa forma, um conhecimento que permite aos alunos realizarem uma análise crítica do meio onde vivem.

O Pibib Geografia da Uesb - Campus de Vitória da Conquista é relevante para a capacitação dos discentes, através da prática nos colégios e por meio de observações e de intervenções feitas na sala de aula. Além disso, proporcionam aos alunos a leitura e as experiências que os instigam a produzirem artigos e resumos para publicação, enriquecendo o conhecimento.

O Pibid, com destaque para o subprojeto de Geografia, é muito importante para a vivência do bolsista na escola e na iniciação à docência, contribuindo para aumentar os estudos, conseqüentemente, o conhecimento sobre o ensino de Geografia. Permite ainda realizar projetos, debater artigos, confeccionar relatos das atividades semanais nas escolas, estabelecer diálogos com os professores sobre métodos de ensino e a problemática da profissão. Tudo isso possibilita um amadurecimento intelectual e de vida.

Contudo, observa-se que a falta de uma estrutura adequada e de materiais tanto na universidade quanto nos colégios acaba limitando o desenvolvimento do Pibid. A fim de reforçá-lo, é necessário ampliar o Programa para que possa incluir novos bolsistas, pois, atualmente, conta com, aproximadamente, cinquenta e oito bolsistas. Para participar do programa o candidato não pode ter ultrapassado cerca de 50% da carga horária integralizada do curso que corresponde ao quinto semestre letivo. Atualmente existem cerca de 120 alunos matriculados do primeiro ao quarto semestre e apenas metade deles participam do Programa, limitando assim a experiência do Pibid à apenas alguns licenciandos e, como tem limite de tempo de dezoito meses, nem todos conseguem ser selecionados.

Referências

BARBOSA, Maria Edivani Silva. A Geografia na Escola: Espaço, Tempo e Possibilidades. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 7, n. 12, p. 83-113, jun./2016. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/edicao-12.php>. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016.** Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores: Saberes, Identidade e Profissão.** Campinas-SP: Papyrus, 2004.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico:** Questões e propostas. 1. São Paulo: Contexto, 2008. p. 18-29.

MENEZES, Welber Alves; CHIAPETTI, R. J. N. O Ensino De Geografia Na Contemporaneidade: O Uso Da Literatura De Cordel. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas - SP, v. 5, n. 10, p. 235-257, dez./2015.

NOFFS, Neide Aquino; RODRIGUES, R. C. C. A Formação Docente: Pibid e o Estágio Curricular Supervisionado. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 357-374, mar./2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/issue/view/1567>. Acesso em: 25 jul. 2019.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **A Prática de ensino e o Estágio Supervisionado.** 24. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

Uesb. **Edital Pibid nº 032/2019.** Abertura das inscrições para formação de cadastro de reserva de bolsista de iniciação à docência para o Programa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid/Uesb, 2019. Disponível em: <http://www.uesb.br/wp-content/uploads/2019/02/Edital-032-19-Pibid.2019-e-ANEXOS.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

Uesb. **Projeto de Reorientação Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Geografia.** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Geografia – Campus de Vitória da Conquista – BA, 2010. Disponível em: http://www2.uesb.br/proreitorias/prograd/wp-content/uploads/doc_curso/geografi-lic-vc-mat-not_projeto-pedagogico.pdf. Acesso em: 27 de jul. de 2019.

Uesb. **Subprojeto de Geografia.** Programa Institucional de Iniciação à Docência [s.d.]. Disponível em: http://www2.uesb.br/pibid/?page_id=702. Acesso em: 30 jul. 2019.

Recebido: 14.05.2020
Aprovado: 04.05.2021

O significado do Pibid na trajetória acadêmica dos bolsistas e voluntários de iniciação à docência de um curso de ciências biológicas

The significance of Pibid in the academic path of fellowships and teaching initiative volunteers in a biological sciences course

Ellen Maria Santos Portela¹

Júlia Izadora Gonçalves Nascimento²

Larissa Santana da Silva³

Édila Dalmaso Coswosk⁴

Grégory Alves Dionor⁵

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar as contribuições do Pibid na formação dos bolsistas e voluntários de iniciação à docência do curso de Ciências Biológicas do *campus X* da Uneb. A abordagem metodológica escolhida foi a pesquisa documental. O estudo baseia-se numa análise qualitativa e interpretativa das percepções que os sujeitos manifestaram em relação a sua trajetória no programa. Foram analisados 21 portfólios. Emergiram quatro categorias que direcionaram as análises dos portfólios: i) afeto e arte de sonhar; ii) as ações coletivas em benefício da aprendizagem dos educandos; iii) ação docente na construção do conhecimento; e iv) educação e transformação social. De posse da análise, constatou-se, dentre outras coisas, que as ações iniciais contribuíram para a aproximação da teoria ensinada na universidade com a prática da Educação Básica do sistema público de ensino, e que esta vivência pode colaborar para a minimização do choque com a realidade vivenciada nos primeiros anos da atuação profissional.

Palavras-chave: Ensino de Biologia. Universidade. Educação Básica.

ABSTRACT

This study has the purpose to analyze the contributions of PIBID in the training of scholarship holders and volunteers for teaching initiation in the Biological Sciences course on campus X of UNEB. The chosen methodological approach was documentary research.

¹ Licencianda em Ciências Biológicas, Universidade do Estado da Bahia – UNEB X; Bolsista CAPES – Residência Pedagógica. E-mail: ellenmariaportela@gmail.com

² Licencianda em Ciências Biológicas, Universidade do Estado da Bahia – UNEB X; Voluntária CAPES – Residência Pedagógica. E-mail: juliaizadora@hotmail.com

³ Licencianda em Ciências Biológicas, Universidade do Estado da Bahia – UNEB X; Bolsista CAPES – Residência Pedagógica. E-mail: santanalarissa2000@gmail.com

⁴ Doutora em saúde coletiva pelo(a) FIOCRUZ (Centro de pesquisa René Rachou). Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB X. E-mail: edilacoswosk@hotmail.com

⁵ Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana. Professor do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade do Estado da Bahia – UNEB X. E-mail: gadionor.bio@gmail.com

The study is based on a qualitative and interpretive analysis of the perceptions that the subjects expressed in relation to their trajectory in the program. Twenty one portfolios were analyzed. Four categories emerged that guided the analysis of the portfolios: i) affection and the art of dreaming; ii) collective actions to benefit students' learning; iii) teaching action in the construction of knowledge; and iv) education and social transformation. Based on the analysis, it was found, among other things, that the initial actions contributed to bringing the theory taught at the university closer to the practice of Basic Education in the public education system, and this experience can collaborate to minimize the shock with the reality experienced in the first years of professional practice.

Key words: Biology education. University. Basic education.

INTRODUÇÃO

Em 2018, mediante a abertura do Edital N° 07/2018/Capes, o colegiado de Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) campus X – Teixeira de Freitas/BA submeteu uma proposta de núcleo que foi aprovada, intitulada “*Construindo a identidade docente e o conhecimento biológico a partir da relação ciência, tecnologia, sociedade e ambiente*”. Este projeto teve duração de 18 meses, de agosto de 2018 a fevereiro de 2020. Foram classificados 24 bolsistas de iniciação à docência (ID) e 06 voluntários, assim como 03 bolsistas de supervisão, professores da rede municipal de educação básica, além da coordenadora de área e um coordenador voluntário.

As atividades do Pibid foram desenvolvidas em duas escolas municipais do Ensino Fundamental, no município do extremo sul baiano, em colaboração com os professores bolsistas de supervisão. Na universidade, o ID realizava reuniões frequentes com a coordenadora, a fim de abrir espaço para diálogos e reflexões sobre as problemáticas enfrentadas no processo, fortalecendo a identidade do grupo. Como salienta Oliveira (2017), a inserção no Pibid colabora para um ressignificado da profissão docente, uma vez que os licenciandos acompanham de perto as condições da Educação Básica, suas dificuldades e potencialidades, a dinâmica da sala de aula, permitindo uma reflexão do trabalho docente e aproximando os aspectos de ordem teórica e prática na sua formação. Dessa forma esperava-se que os ID desenvolvessem sua identidade docente.

O ponto de partida das atividades realizadas nas escolas foi a observação do ensino em sala de aula, buscou compreender os princípios de aprendizagem e suas dificuldades, a fim de propor intervenções que auxiliassem no processo de conhecimento dos alunos. Além disso, buscou promover a contextualização didática dos conteúdos de Ciências, utilizando os conhecimentos específicos construídos ao longo da trajetória acadêmica do licenciando. Em síntese, o Pibid suscita uma troca de experiência direta com a realidade educacional, números excedentes de alunos por turmas, mudanças de planejamento por conta dos eventos e imprevistos na rotina escolar.

Foram desenvolvidas intervenções pedagógicas nas escolas municipais parceiras do projeto de assuntos de relevância social como, por exemplo, educação sexual, impactos antrópicos e educação ambiental, com o objetivo de estimular o protagonismo dos alunos e o desenvolvimento de ações reflexivas e participativo frente às questões que lhe são apresentadas na sociedade, tornando-se sujeitos autônomos, deixando de serem passivo, tornando responsáveis pelo seu papel social.

A ligação entre a escola e a universidade permitiu aos licenciandos uma visão antes não obtida no contexto da universidade, dentre elas destacaram-se: o contato direto com o ambiente escolar, a troca de saberes com professores experientes da Educação Básica e o desenvolvimento de atividades no Ensino de Ciências. Na visão dos participantes, o Programa possibilitou um desejo manifestado pela docência e uma reafirmação na escolha da área profissional.

As atividades desenvolvidas pelos bolsistas e voluntários com os alunos do ensino básico permitiram o desenvolvimento de diferentes estratégias metodológicas, que colocaram os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem, despertando a curiosidade nos assuntos relacionados às Ciências da Natureza. Tais trabalhos e intervenções desenvolvidas pelos pibidianos agregaram em suas carreiras na docência como futuros professores de Ciências/Biologia.

Este estudo tem por objetivo analisar as contribuições do Pibid na formação dos bolsistas e voluntários de iniciação à docência do curso de Ciências Biológicas do *campus X* da Uneb. A análise dos portfólios expõe a identidade docente que eles apresentam, na qual todos demonstram pensamentos baseados na pedagogia libertadora, com raízes bem firmadas em grandes educadores. O Pibid fez, faz e fará a diferença na identidade docente de cada pibidiano, pois foi a partir desse programa que eles tiveram a oportunidade de vivenciar e constatar a grandiosidade do papel docente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo utiliza como metodologia uma análise documental dos portfólios produzidos por alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, bolsistas e voluntários de ID do Pibid. O Quadro 1 mostra o perfil dos alunos. As frases escolhidas pelos pibidianos foram organizadas e agrupadas conforme sua temática (Gráfico 1). As frases foram agrupadas conforme a análise dos conteúdos.

Contextualização da pesquisa e produção dos dados

Cunha (1990) caracteriza a Análise Documental como o conjunto de procedimentos efetuados com o fim de expressar o conteúdo de documentos, sob formas destinadas a facilitar a recuperação da informação.

Quadro 1. Perfil dos participantes da Iniciação à Docência do Pibid Biologia.

SEMESTRE EM CURSO	SEXO	
	FEMININO	MASCULINO
3º	06	04
5º	08	01
7º	02	-
TOTAL	16	05

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras

Alvarenga (2001), define portfólio como um registro documental, elaborado principalmente por estudantes, na qual compreende a coleção dos trabalhos elaborados, como projetos, anotações e resumos. Seu objetivo em destaque é contribuir no processo de reflexão dos discentes, habilitando-o a refletir e avaliar seu próprio trabalho.

Os portfólios foram escolhidos como trabalho de encerramento do edital, uma exigência da Capes. Alguns bolsistas foram desligados e não foram substituídos porque a Capes não autorizou novas bolsas. Ao total, foram 21 documentos analisados (19 portfólios de bolsistas e 02 portfólios de voluntários).

O portfólio tinha como objetivo propiciar uma reflexão dos bolsistas ID sobre a trajetória do discente no Pibid. Para tal, foi solicitado a escolha de música, imagem, foto e frase representativa, além do texto de considerações finais. Os relatórios semestrais produzidos também compunham o portfólio. Este artigo analisa as contribuições do Pibid na formação dos estudantes a partir das frases escolhidas pelos ID e o texto de considerações finais.

Organização dos dados em categorias

A partir da leitura inicial, as frases foram categorizadas de acordo com o tema predominante para posterior análise (Quadro 2).

Quadro 2. Frase representativa referente a cada tema.

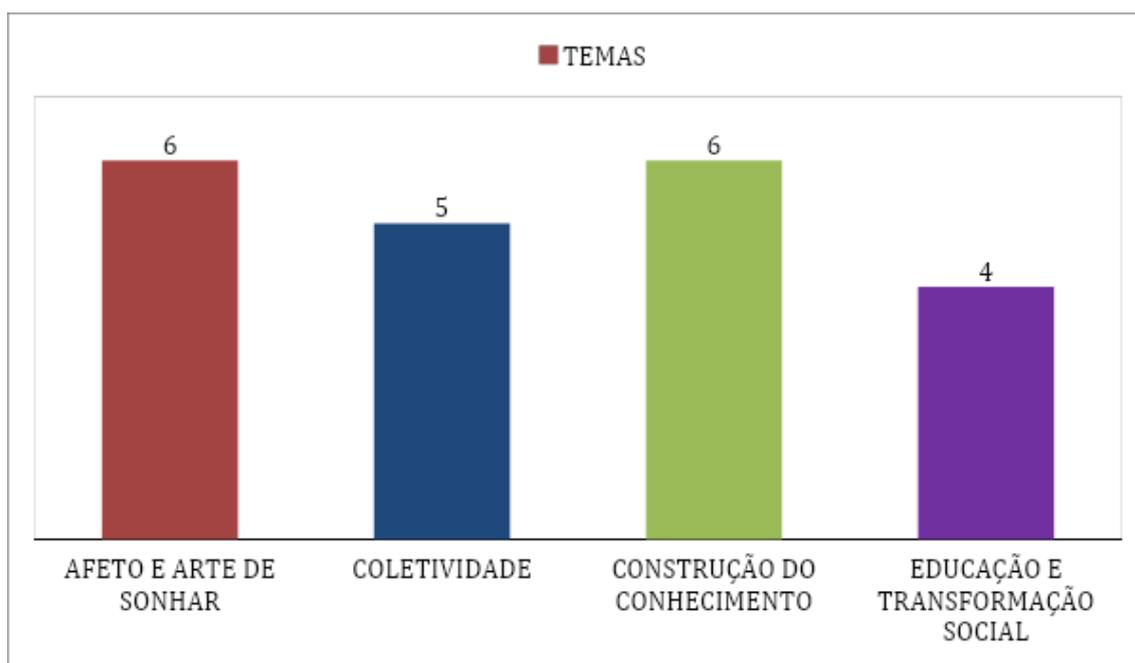
TEMAS	FRASE REPRESENTATIVA
AFETIVIDADE E A ARTE DE SONHAR	Sonhar é verbo, é seguir, é pensar, é inspirar, é fazer força, insistir, é lutar, é transpirar.
COLETIVIDADE	A construção de cada um é um conjunto das ideias de todos.
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.
EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise constatou-se que não houve um tema com maior predominância entre os iniciantes à docência.

Gráfico 1 – Representação gráfica dos temas dos portfólios.



Fonte: gráfico elaborado pelas pesquisadoras.

No quadro abaixo (Quadro 3) os temas foram relacionados com as escolhas dos ID de cada semestre. Importante destacar que o semestre apontado se refere ao de conclusão do edital, que teve 18 meses de vigência, sendo assim, os participantes do 3º semestre entraram no núcleo no início do 1º semestre, os do 5º no 3º e os do 7º no 5º semestre.

O critério estabelecido para tal organização foi a fonte documental. As leituras e fichamentos tiveram papel central nessa fase. Para cada documento foi criada uma ficha de leitura contendo resumo e pontos de destaque do portfólio, além de algumas transcrições de trechos que poderiam ser utilizados posteriormente. As temáticas que mais insistentemente ocuparam o universo de pesquisa, construindo as categorias.

A primeira categoria “afeto e arte de sonhar” indica um desenvolvimento e aspirações pessoais influenciando a identidade docente a partir do momento que inclui a afetividade como componente importante nas relações pessoais no processo ensino-aprendizagem. Como pode ser observado nas frases incluídas nessa categoria, presentes nos portfólios.

A força, a união e o amor trazem resultados satisfatórios.

Construção de novas bases para a realização de novos sonhos.

Ensinar é criar possibilidades de construção do conhecimento, o ensino indica a influência na atuação docente propriamente dita, a identificação com um perfil de professor que entende que o aluno é o sujeito da aprendizagem.

As duas primeiras categorias: “afetividade e arte de sonhar” e “coletividade” indicam o desenvolvimento da identidade docente voltado para um processo de desenvolvimento de características e escolhas individuais de atuação profissional. Essa ideia é evidenciada nas considerações finais dos portfólios dos discentes que tiveram como escolha as frases que se encaixam nessas duas categorias. Podemos observar nos trechos a seguir:

A partir de todas as experiências vivenciadas por nós do Pibid, pode-se se dizer que o programa é essencial para formação de novos docentes, pois ele possibilita o contato com a escola e à docência ainda na graduação, onde vivenciamos cada dificuldade de se trabalhar e uma escola pública e uma sala de aula com várias características diferente, Pibid tem por objetivo construir a identidade docente proporcionando aos estudantes de licenciatura uma experiência real dos conceitos apresentados durante a graduação e do mercado de trabalho. Leverei comigo grande parte dos acontecimentos que vivi como bolsista do programa, certo de que foi motivo de amadurecimento da ideia de um dia exercer a profissão como, sempre com excelência e espalhar sementes de amor e bem por onde passar.

A coletividade indica um olhar abrangente para a atuação pedagógica, a escola e o processo ensino-aprendizagem. A educação é uma notória ferramenta que não trabalha-se de forma isolada, mas depende dos esforços e comprometimento de muitos. Sai do individual para incluir a dimensão coletiva do fazer pedagógico. Como é constatado na frase de um portfólio da categoria “coletividade”.

Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá em grupo.

A coletiva nos leva a caminhos fantásticos.

“Educação e transformação social” indica o desenvolvimento da compreensão de que a atividade docente pode ter impactos na formação de uma sociedade com mais justiça social, nessa categoria é encontrada frases de grandes reflexões acerca do papel da educação na sociedade, como nas frases apresentadas nos portfólios dessa categoria.

Uma ação que lhe custa pouco, pouco efeito fará na sociedade, por isso esforce-se. Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.

As duas categorias (Educação e transformação social; Construção do conhecimento) indicam o desenvolvimento da atuação docente a partir de um olhar social.

Quadro 3 – Distribuição dos temas de acordo com o semestre cursado e sexo dos participantes.

TEMAS	SEMESTRE CURSADO						TOTAL
	3°		5°		7°		
	F	M	F	M	F	M	
AFETIVIDADE E A ARTE DE SONHAR	1	3	2	-	-	-	06
COLETIVIDADE	1	-	2	-	1	-	04
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	3	1	1	1	-	-	06
EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	2	-	2	-	1	-	05

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras.

A partir da análise dos portfólios, foi possível perceber que o Pibid possibilita um espaço de realização pessoal e desenvolvimento afetivo.

Afetividade e arte de sonhar

Simonetto, Ruiz e Murgo (2012) associam a afetividade ao benefício e rendimento escolar, afirmando que no contexto escolar, o olhar afetivo e o entrelaçamento possibilitam aos educandos um crescimento num ambiente saudável, propício ao seu desenvolvimento cognitivo. O amor, respeito, carinho, companheirismo e solidariedade são trocas de benefícios mútuos entre alunos e professores. Na concepção dos mesmos autores, o desenvolvimento de uma amizade em que o docente observa os problemas encontrados em sala de aula, o sentimento de cada aluno, a forma de buscar soluções e ajudá-lo influencia no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, segundo Ribeiro (2010), a afetividade influenciará positivamente ou negativamente o processo de ensino-aprendizagem.

[...] a afetividade pode estimular ou inibir o processo de aprendizagem dos alunos: do ponto de vista negativo, a ausência desse fator aparece como a principal fonte de dificuldades da aprendizagem dos sujeitos; ao contrário, do ponto de vista positivo, a sua presença favorece a relação do aluno com as disciplinas do currículo e com o professor, e assegura, conseqüentemente, melhores desempenhos nos estudos (RIBEIRO, 2010, p. 406).

O afeto pode proporcionar aos alunos um espaço mais agradável, na medida que substitui a visão equivocada de que professor tem que ser temido pelos alunos, criando uma comunicação mais aberta, fazendo com que o professor compreenda melhor o universo do seu aluno, com todas as suas limitações e possibilidades, pois:

O desenvolvimento do respeito e da confiança entre professor-aluno e de aluno-aluno faz com que cada indivíduo aprenda a expressar seus sentimentos de forma

natural e assim o professor passa a observar e conhecer as dificuldades dos seus alunos (SIMONETTO; RUIZ; MURGO, 2012, p.50)

Coletividade

Considerando a categoria Coletividade, cinco bolsistas destacaram o Pibid como um lugar propício para o trabalho coletivo e sua importância na atuação pedagógica. Este se construiu a partir da necessidade do educando, fundamentada na cooperação e solidariedade do supervisor com os bolsistas ID, e em parceria com a coordenação pedagógica da escola. A união dos bolsistas ID, juntamente com o professor supervisor criou um espaço de trocas de experiência, refletindo diretamente na qualidade de assistência aos estudantes.

Podemos observar em alguns trechos de seus portfólios, a importância que os bolsistas atribuem ao trabalho coletivo, como: “A força, a união e o amor trazem resultados satisfatórios”, “A construção de cada um é um conjunto das ideias de todos” e “Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá em grupo.”

Chaluh (2009) traz uma reflexão sobre a importância do trabalho coletivo na escola:

(...) a união a partir dos conflitos, a organização de sua própria aprendizagem e a busca conjunta de mudanças, resgata a dimensão coletiva do trabalho docente. Um grupo, em sua dimensão coletiva, mostra que é possível um cenário de ensino, capaz de acolher os alunos na escola quando se assume a responsabilidade pela aprendizagem (CHALUH, 2009, p.20).

Construção do Conhecimento

Embora não haja uma temática predominante nos portfólios, destaca-se nos dados o uso da frase “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47), citada em todos os portfólios da categoria temática, Construção do Conhecimento. Baseado na ideia construtiva de Paulo Freire, seis dos 21 portfólios examinados expõem a importância do ensino que preze pela criação de condições para a construção do conhecimento pelo aluno. Segundo Werneck (2006) essa construção não deve ocorrer de forma isolada e unicamente pessoal, mas devem-se unir os saberes coletivos e o conhecimento científico. Para isso é necessário que o professor deixe de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem e, através do diálogo, respeite os saberes, a história e contexto de vida do educando para que o aluno se torne sujeito ativo de sua aprendizagem e desenvolva a autonomia para construir o conhecimento (FREIRE, 1996).

O processo de aprendizagem deve ser conduzido pelo professor para mudança da realidade dos educandos. Nesse processo construtivo é dever do professor, por meio de sua prática, promover um ambiente propício para o educando reconhecer e refletir sobre seus pensamentos e ideias, além de aprender com as pessoas que se expressam diferente de si (JÓFILI, 2002)

Franco (2016) enfatiza a importância das práticas destacadas pelos bolsistas de ID no processo de construção do conhecimento. O autor relata que as práticas pedagógicas presentes na formação dos professores permitem potencializar uma prática social e educativa. As disciplinas pedagógicas contribuem para a transformação da realidade sócio-histórica, colaborando para construção de um conhecimento firmado na formação humana. Afirma-se, ainda, que a Educação se faz em processos dialéticos de múltiplos fatores de desconstrução e construção, inserida em espaços de sujeitos que se transformam e, sendo assim:

A única segurança que o professor tem é a sua capacidade de usar a teoria como arte, para criar e recriar situações de compatibilidade entre o que é desejável que o aluno aprenda, a sua conduta como mediador e a disposição do aluno para estabelecer trocas. (GIUSTA, 2003, p. 40).

Contudo, quando essas práticas pedagógicas e disciplinas afins em sua formação não estimulam a reflexão sobre a ação pedagógica como prática social, os licenciandos estão sujeitos a apenas reproduzir um ensino extremamente técnico desvinculado dos contextos sociais de produção do conhecimento científico, dos seus impactos na sociedade e dimensão ética que os envolve (MASETTO, 2018).

Educação e Transformação Social

Em relação à Educação e à Transformação Social, quatro portfólios analisados apontam o significado da sua trajetória no Pibid relacionando a de uma educação como justiça social. Em um dos portfólios uma bolsista de ID cita:

Mas, se a sociedade não pode igualar os que a natureza criou desiguais, cada um, nos limites da sua energia moral, pode reagir sobre as desigualdades nativas, pela educação, atividade e perseverança. (BARBOSA, 1999, p. 27).

Rui Barbosa defendia uma educação para todos, formação de indivíduos críticos, capazes de desencadear uma transformação social (BARROS; MACHADO, 2006). Com isso é necessário ter um olhar mais atento para o funcionamento do sistema educacional, com suas deficiências e obstáculos, visto que a educação tem papel de extrema importância para a transformação social e diminuição das desigualdades sociais, que refletem nas mais diversas áreas da sociedade:

As transformações científicas, políticas, econômicas, culturais e sociais, que ocorrem em nível mundial, estão a exigir o repensar da educação e das escolas, pois os paradigmas que têm dado sustentação às práticas educacionais não têm sido capazes de propiciar um desenvolvimento individual e social equânime, podendo-se verificar o aumento da miséria, da exclusão social, do individualismo, da competitividade, que estão a segregar indivíduos, grupos e nações (CHAFRANSKI, 2005, p.109).

Segundo Freire (1979) é necessário que o ser humano reconheça seu inacabamento, nesse sentido, levando em consideração a sociedade, é necessário reconhecer suas dificuldades, desigualdades e injustiças, para que possa ocorrer uma melhoria. Para isso o

caminho mais adequado a ser seguido também é a educação, para que, por meio dela, ocorre a transformação social, pois:

Na concepção freiriana, a educação como ato político é aquela que permite que os sujeitos busquem outros projetos de vida, em uma perspectiva libertadora, a qual está fundamentada na luta pela construção de alternativas para as transformações sociais. Essa mesma educação, não neutra, compreende a existência de projetos sociais, econômicos e políticos em permanente disputa pela sociedade (FREITAS, 2018, p.11).

Para que a educação possa gerar transformação social é necessário ter um olhar de valorização e cuidado com a formação docente, visto que é a partir dessa formação que os preconceitos, barreiras e especialmente as práticas pedagógicas que desconsideram o aluno como sujeito de sua aprendizagem serão enfraquecidas. Segundo Silva Junior e Barbosa (2009) o professor tem atuação de grande importância, pois o trabalho docente pode levar a formação de cidadãos pensantes, ativos e críticos em meio à sociedade deixando de serem sujeitos totalmente passivos, sem espaço e voz.

Não é possível dimensionar, neste trabalho, o impacto do Pibid nestes resultados, podendo ser tanto atribuído a projetos de vida individuais, assim como um amadurecimento da vida acadêmica ao longo do curso e do programa.

A escolha das frases representativas da trajetória do licenciando indicam uma grande influência de Paulo Freire, uma vez que esse autor desenvolveu pensamentos inovadores acerca da educação, quebrando tabus, superando obstáculos, transformando as antiquadas concepções do sistema de ensino-aprendizagem, fazendo com que ocorresse a compreensão do verdadeiro sentido do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, seguindo este pensamento através das análises das frases escolhidas nos portfólios foi possível a formação de uma categoria, onde esta mesma frase “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 2003, p. 47)” foi citada em seis portfólios dos 21 analisados, de bolsistas do 3º (quatro portfólios) e 5º (dois portfólios) semestres totalizando um valor considerável em comparação ao todo.

Complementando o pensamento de Paulo Freire sobre a importância da construção do conhecimento através da relação entre docente e discente, Pozo (2002, p. 264) destaca “a construção mútua de aprendiz e mestres”. A afirmação seria uma boa definição para o Pibid no contexto estudado, sendo uma oportunidade ímpar, pois o Pibid faz importantes contribuições para a formação docente, uma vez que a partir desse programa ocorre à união entre a teoria e prática, e o estreitamento dos laços entre universidade e escola, fazendo com que os alunos dos cursos de licenciatura possam conhecer e acompanhar a rotina e a realidade das escolas, possibilitando a compreensão do sistema educacional, com todas as suas fragilidades e potencialidades (DOMINSCHEK E ALVES, 2017). Simultaneamente, os bolsistas de ID podem refletir sobre as diferentes dimensões do ser professor, buscando construir sua identidade docente a partir de sua individualidade: a dimensão afetiva e humana, técnica, coletiva e de transformação social.

No contexto do Pibid, o convívio com os vários atores na escola, na universidade, nos grupos de trabalho que se formam entre os bolsistas, ou seja, nas relações com o outro, fortalece a noção do eu. Relações tensas, porque o tempo todo estão em jogo relações de poder, de afirmação das noções do eu e do outro, mas o respeito surge do reconhecimento e da aceitação do outro na convivência, logo é preciso reconhecer e discernir que existe o eu e o outro (GIUSTA, 2003). E, nesse processo, se constrói e reconhece, gradativamente, como professor e professora de Ciências Naturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É nítida a importância da universidade e de seus programas para uma boa formação dos professores, para que seja alcançada uma melhoria na educação, formando docentes capacitados para criarem metodologias que possibilite a construção do conhecimento, alcançando assim uma formação crítica e consciente voltada para o exercício da cidadania plena, tornando-os sujeitos ativos em meio à sociedade.

Ao realizar a análise dos portfólios e especialmente das frases, torna-se evidente a qualidade do ensino a que os pibidianos têm acesso. A clareza com que eles passam suas ideias, pensamentos e críticas, deixa claras as contribuições que o Pibid e toda a formação obtida na universidade trouxeram para eles. Como foram apresentados, os pibidianos mostraram-se adeptos a novas práticas de ensino, além de destacarem a importância da educação como ferramenta de transformação social, comprovando que todos os aprendizados adquiridos durante a permanência no Pibid contribuíram positivamente para a formação docente.

Em suma, tal análise permite afirmar que além de contribuir para a formação docente, o Pibid agrega bagagens pessoais e profissionais para os licenciandos inseridos no programa, além de promover uma visão ampliada da importância das práticas pedagógicas para construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, G. M. Portfólio: o que é e a que serve. **Olho Mágico**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 18-21, 2001.

BARBOSA, R. Oração aos Moços, 5ª edição, **Casa de Rui Barbosa**, 1999. Disponível em: http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/ruibarbosa/FCRB_Ruibarbosa_Oraca_o_aos_mocos.pdf, acesso em 15/06/2020.

BARROS, A. V. P.; MACHADO, M. C. G. A questão social e política no Brasil em 1919: a visão de Rui Barbosa. **Acta Sci. Human Soc. Sci.** Maringá, v. 28, n. 1, p. 81-91, 2006.

CUNHA, I.M.R.F. **Do mito à análise documentária**. São Paulo: EDUSP, 1990.

CHAFRANSKI, M. D. A Educação e as Transformações da Sociedade. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v.13 n.2, p.101-112, dez.2005. DOI: <https://doi.org/10.5212/publ.humanas.v13i2.550>.

CHALUH, L. M. **Educação em Revista**. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais. Grupo de trabalho coletivo na escola: trocando olhares, mudando práticas, 2009-.ISSN 0102-4698 versão online. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982009000100004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em julho. 2020.

DOMINSCHKE, D. L.; ALVES, T. C. O PIBID como Estratégia Pedagógica na Formação Inicial Docente. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v.3, n.3, ed.3, p.624-644, set./dez. 2017.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, ed. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, F. 1921-1997. Educação e mudança [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro : **Paz e Terra**, 2013. Recurso digital.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A.; FREITAS, L. A. A. A Construção do Conhecimento a partir da realidade social do educando. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.22, n.1, p. 365-380, jan./abr., 2018 ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v22.n.1.2018.10707

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIUSTA, A. L; FRANCO, I. M. (ORG.). **Educação a Distância: uma articulação teoria e prática**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2003. 246p.

JOFILI, Z. Piaget, Vygostsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação Online**, Rio de Janeiro. N^o, 2, 2002. DOI: <https://doi.org/10.36556/> . Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF>>. Acesso em 17 julho. 2020.

MASETTO, M. T.. **Trilhas abertas na universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores**. Summus Editorial, 2018.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estud. psicol.** (Campinas) vol.27, ed.3 Campinas jul./set. 2010

OLIVEIRA, H. F. (2018). A bagagem do pibid para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. **Trab. Ling. Aplic**, Campinas, n. 56, ed. 3, p. 913-934 set./dez. 2017.

SILVA JUNIOR, A. N.; BARBOSA, J. R. A. Repensando o Ensino de Ciências e de Biologia na Educação Básica: o Caminho para a Construção do Conhecimento Científico e Biotecnológico. **Democratizar**, v. III, 1º ed, jan./abr.2009.

SIMONETTO, K. C. C.; RUIZ, A. D.; MURGO, C. S. ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 9, n. 2, p. 48-54, jul/dez 2012. DOI: 10.5747/ch.2012.v09.n2.h124

SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XX, ed.51, novembro/2000.

WERNECK, V. R. Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, ed.51, p. 173-196, abr./jun. 2006.

Recebido: 22.04.2021

Aprovado: 09.07.2021

Aproximações e distanciamentos de um grupo de mestrandos em educação científica e formação de professores sobre educação ambiental

Approximations and distancing of a group of master's students in scientific education and teacher training on environmental education

Fernando de Oliveira Novais Filho¹

Andréia Barreto Chaves²

Alexsandro Ferreira de Souza Silva³

Silvana do Nascimento Silva⁴

Resumo

Com o avanço da tecnologia e o consumo desenfreado de uma sociedade e capitalista incentiva a extração exagerada de elementos da natureza. Têm gerado sérios danos ao ambiente, fato que preocupa pesquisadores e educadores. Sendo assim, a escola é um espaço privilegiado, onde se pode criar condições e alternativas que estimulem os alunos a terem concepções e posturas cidadãs, integrantes do meio ambiente. Essa pesquisa teve como objetivo identificar as aproximações e distanciamentos de um grupo de mestrandos em Educação Científica e Formação de Professores sobre EA. Na metodologia, usamos a aplicação de questionários, onde contamos com 20 participantes voluntários de áreas de ensino diferentes, Ciências Biológicas, Física, Matemática, Pedagogia e Química. Observou-se nos questionários, 100% das respostas relataram um isolamento do conteúdo de EA, onde foi trabalhado apenas por professores de Ciências, Biologia, Geografia e Química. A importância em reafirma a premissa de que ela deve perpassar em todas as disciplinas, que além de impedir a fragmentação do conteúdo que é construído em sala de aula, potencializa a desmistificação de que a EA só pode ser trabalhada nas disciplinas de ciências/biologia ou em datas comemorativas sobre o meio ambiente.

Palavras-Chaves: Educação ambiental. Escola. Formação. Interdisciplinaridade.

Abstract

With the advancement of technology and the unrestrained consumption of a capitalist society, it encourages the exaggerated extraction of elements from nature. They have generated serious damage to the environment, a¹ fact that worries researchers and educators. Therefore, the school is a privileged space, where conditions and alternatives

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores – UESB.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores – UESB.

³ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores – UESB.

⁴ Professora do Departamento de Ciências Biológicas – UESB.

can be created that encourage students to have citizenship concepts and attitudes, which are part of the environment. This research aimed to identify the approximations and distances of a group of masters in Scientific Education and Teacher Training on EE. In the methodology, we use the application of questionnaires, where we have 20 volunteer participants from different teaching areas, Biological Sciences, Physics, Mathematics, Pedagogy and Chemistry. It was observed in the questionnaires, 100% of the answers reported an isolation of the EE content, where it was worked only by professors of Science, Biology, Geography and Chemistry. The importance in reaffirms the premise that it must permeate all disciplines, which in addition to preventing the fragmentation of content that is built in the classroom, enhances the demystification that EE can only be worked on in science/biology or on commemorative dates about the environment.

Keywords: Environmental education. School. Formation. Interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) tem papel fundamental de mobilizar e gerar mudanças que favoreçam melhorias ao meio em que vivemos. A evolução industrial e as tecnologias dos últimos tempos causaram impactos ao Ambiente a produzir um estado de devastação nunca visto anteriormente (NARCIZO, 2009). O ser humano organizado em classes sociais por meio da sua ganância, acreditou que poderia tirar o máximo proveito dos recursos naturais do planeta, sem sofrer as consequências de seus atos.

Entretanto, um dos caminhos para minimizar os efeitos dessas ações ocasionada ao longo dos anos, sem dúvida, é a EA, pois enfatiza a relação dos seres humanos com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar os recursos ambientais adequadamente (UNESCO, 2005).

A EA é primeiramente um campo de conhecimento dinâmico e em constante transformações dotado de jogos de interesses, ideologias, tensões e conflitos (SILVA; EL-HANI, 2014). No contexto escolar frequentemente é utilizada como tema em projetos pedagógicos (SILVA, 2019) de forma a desenvolver um processo de aprendizagem longo e contínuo que busca promover atitudes racionais e responsáveis na perspectiva de criar um novo modelo de relacionamento entre homem e meio ambiente (OLIVEIRA, 2005), vista a transformações na sociedade vigente. Este mesmo pensamento, persiste na visão de Carvalho (2006) a qual define a EA como sendo uma preocupação inicial dos movimentos ecológicos com a finitude e a má distribuição dos recursos naturais, preocupação esta que não se aplica apenas ao mau uso destes recursos, mas reflete na formação de cidadãos envolvidos em ações sociais ambientalmente apropriadas.

Um dos maiores campos de atuação da EA é a escola, um espaço privilegiado, onde se pode criar condições e alternativas que estimulem os alunos a terem concepções e posturas cidadãs, cientes de suas responsabilidades e principalmente, integrantes do ambiente. Nessa perspectiva, a escola pode constituir um espaço para o desenvolvimento

da EA objetivando formar cidadãos conscientes, capazes de enfrentar os desafios da realidade socioambiental (LIMA, 2004).

A problematização dos aspectos socioambientais nos quais o mundo enfrenta, leva a necessidade de pensar a formação inicial e continua dos professores como agentes fundamentais para construção de um saber socioambiental que vai de encontro a ética, política e o social no contexto escolar. Dessa forma, realizamos essa pesquisa com um grupo de mestrandos do curso de Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que voluntariamente se propôs a descrever o seu aprendizado sobre EA adquirido no seu processo de formação acadêmica. Essa pesquisa objetivou identificar as aproximações e distanciamentos de um grupo de mestrandos em Educação Científica e Formação de Professores sobre EA.

Educação Ambiental inserida nas escolas

De acordo com Figueiró (2015), a implantação Educação Ambiental no contexto educacional ganhou força mundialmente, a partir da proclamação da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, que aconteceu em 2005-2014; e, nacionalmente, em 2012, com a inserção temática ambiental nos currículos escolares do Ministério da Educação (MEC). Com isso, estabeleceram-se parâmetros para fazer da educação ambiental parte integrante de todos níveis educacionais, começando na educação infantil, passando pelo ensino fundamental e ensino médio, até alcançar a educação superior, incluindo também a educação especial, quilombola e indígena.

Diante disso, o atual cenário ambiental apresenta graves problemas que decorrem da falta de racionalidade sobre a temática de produção e consumo, que considera o meio natural como mercadoria, o que leva a um quadro de desigualdade e exclusão. Esse é um viés pertinente a ser abordado, principalmente, nas escolas, pois é onde - ou deveria ser - acontece a formação do cidadão enquanto agente transformador de uma realidade, por vezes, excludente. A EA crítica caminha por esses meandros e trás, portanto, uma importância salutar para a formação cidadão no ambiente escolar e uma sociedade sustentável (LOUREIRO, 2019).

Amaral (2018) ainda afirma que os problemas socioambientais não surgiram na contemporaneidade, mas tornaram-se ainda mais evidentes, o que contribui para uma situação em que o planeta passou a se tornar um objeto de deposição do ser humano, em uma visão antropocêntrica.

O bojo da EA crítica traz olhares como uma EA: transformadora, emancipatória e dialógica (LOUREIRO 2007, LIMA 2009). Uma educação onde predomina a criticidade temos como origem ideais democráticos e emancipatórios dentro da educação popular, que vai de encontro a educação tida como tecnicista, bancária, em que existe uma mera transmissão de conhecimento em que o professor é o detentor da ciência e o aluno simplesmente absorve (CARVALHO, 2004).

Perspectiva que difere e muito da EA conservadora, que prioriza uma perspectiva que viabiliza a continuidade de uma estrutura social que não visa mudar o atual modelo de relação entre a sociedade e a natureza, que degrada nossos bens naturais e não questiona as desigualdades sociais (AMARAL, 2018).

Na escola, a EA, é fundamental para a diminuição dos problemas socioambientais que à anos nossa sociedade vem enfrentando. Tendo os alunos como futuros representantes de um país em formação, a temática crítica da educação ambiental se torna mais efetiva e completa, pois seus hábitos e comportamentos não estão totalmente consolidados, como é o caso de quem já cumpriu o ensino regular, ou seja, o olhar sustentável e reflexivo é facilmente estimulado no ambiente escolar.

Assim, cresce a necessidade de inserir e ampliar a EA aos currículos escolares, de forma interdisciplinar e transversal, pois permite perceber todos os lados dessa realidade preocupante que se tornou o ambiente (SILVA, 2012). No entanto, ainda que a EA seja desenvolvida interdisciplinarmente, ainda que a problematização aconteça em sua completude, no ambiente escolar é necessário, ainda, desvelar a ideia de uma EA conservacionista. A qual valoriza essencialmente a dimensão afetiva que há na relação ser humano-natureza e mudança individual de comportamento, partindo da dialética do “conhecer para amar, amar para preservar”, tomando-a como uma educação ambiental romantizada, o que acaba por atribuir ao ser humano à condição de causador e vítima do caos ambiental, desvinculando-o de qualquer viés social (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

Interdisciplinaridade na Educação Ambiental

Com o avanço da tecnologia, o ser humano busca nos recursos naturais as matérias primas necessárias à produção de novos produtos. O consumo desenfreado de uma sociedade capitalista incentiva a extração exagerada de itens da natureza. E, isso têm gerado sérios danos ao ambiente, é notório o esgotamento desses materiais da natureza, fato que muito preocupa pesquisadores e educadores. Nesse contexto, surge a EA preocupada com a construção de valores sociais e ambientais, na tentativa de reverter crise ambiental que o mundo está vivendo, através de ações que promovam a tomada de decisões em prol do crescimento de medidas que assegurem a economia e a conservação do ambiente, fatores essenciais a qualidade de vida (LOUREIRO, 2019).

A EA surge da necessidade de enfrentamento dos problemas ambientais sofridos no mundo. Para Vieira (2011 apud PEREIRA, 2014), as chances de enfrentamento dos problemas ambientais residem na nossa capacidade de perceber as limitações do padrão dominante de fragmentação do conhecimento. Assim, diversas pesquisas apontam para a interdisciplinaridade como forma de transformação do ensino tradicional.

Para Freire (1987), a Educação não é garantia das transformações sociais, mas as transformações são impossíveis sem ela, sem uma visão crítica da realidade. Partindo dessa premissa, verificamos que há uma necessidade de educar para que as mudanças ocorram.

Diversos autores como Freire (1987); Pereira (2014); Costa e Loureiro (2017), concordam que trabalhar a interdisciplinaridade na educação ambiental é uma maneira de compreender a complexidade que cerca os problemas ambientais, visualizando e articulando soluções práticas e eficientes para a superação do ensino tradicional. Isso porque, tal ensino, por muito tempo trabalhou a EA equivocadamente reduzindo a comemoração de datas e confecções de objetos com materiais recicláveis.

A Interdisciplinaridade segundo Freire (1987) é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. O diálogo entre a EA e as outras disciplinas torna-se fundamental dentro dessa proposta, o saber crítico e reflexivo, propõe novas tomadas de decisões frente às realidades impostas pela totalidade da estrutura social.

Morin (2005b, apud PEREIRA, 2014), afirma que a interdisciplinaridade é a reunião de disciplinas que estabelecem trocas e cooperações entre si, transformando-se em algo orgânico. Essas trocas favorecem na produção de novos conhecimentos que devem ser fator impulsionador de um novo ser e um novo agir. Para Costa e Loureiro (2017, p. 120).

Para uma interdisciplinaridade elaborada do pensamento Freireano para a EA crítica assinalamos que ela deve partir das situações reais dos próprios oprimidos que lutam e vivenciam sua sobrevivência no projeto societário capitalista em busca de construção de outra sociedade, engajado na lua de humanização do mundo e da natureza (COSTA; LOUREIRO, 2017, p. 120).

Nesses termos a EA é compreendida como fator de contribuição para resolução de problemas socioambientais dentro do contexto dos educadores e educandos, buscando sempre o diálogo, a reflexão e consolidação de discussões que beneficiem as tomadas de decisões para proporcionar mudanças de valores, reforçando o caráter interdisciplinar da EA.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (2012), orientam que:

A EA, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico (BRASIL, 2012.p 3).

Dentre as várias orientações, as Diretrizes Nacionais para EA, nos norteia sobre o desenvolvimento de uma EA interdisciplinar que contemple diversas disciplinas e personagens, precisa acontecer um trabalho conjunto com toda a escola e até com a comunidade que a instituição está inserida, todos comprometidos com o rompimento de fronteiras entre os conhecimentos e as práticas sociais.

Portanto, inúmeros são os autores e documentos que norteiam o debate da interdisciplinaridade na EA. É através dela que podemos articular a produção de conhecimentos que busque a construção de valores e atitudes na sustentabilidade socioambiental.

METODOLOGIA

Com base no tema da pesquisa e seus aspectos teóricos e metodológicos, classificamos esse trabalho com o cunho qualitativo, onde tal modalidade investigativa carrega consigo cinco características básicas, sendo elas: ter o ambiente natural como construção direta dos dados e o pesquisador como principal instrumento; os dados levantados são predominantemente descritivos; existe nesse tipo de pesquisa, uma preocupação maior com o processo e não com o produto; como também, um foco de atenção relevante pelo pesquisador nos significados que os partícipes abordam, e por fim; os pesquisadores analisam os seus dados de maneira indutiva (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Segundo Triviños (1987) a pesquisa qualitativa tem a capacidade de manter relações com os participantes, ao nível da realidade em estudo sobre os acontecimentos, registrando os seus significados e os compreendendo para chegar aos objetivos que almejamos.

A fim de compreender a atuação da EA no ambiente escolar durante o processo de ensino/aprendizado, utilizamos um questionário para embasar a nossa pesquisa, na qual, foi aplicado a 20 alunos da UESB do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPGEC-FP), campi de Jequié, turma de 2019.1 e 2020.1, oriundos dos cursos de Biologia, Física, Matemática, Pedagogia e Química.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário. Compreendido como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”. O autor ainda reforça que o questionário é um instrumento por escrito que possibilita ampla liberdade nas respostas dos partícipes (GIL, 2008, p.121).

O Questionário foi dividido em duas partes. A primeira continha questões de identificação do sujeito e caracterização do seu perfil no tocante à faixa etária; formação acadêmica (graduação, pós, mestrado); atuação profissional, áreas afins e experiência profissional. A segunda parte do questionário foi composta por cinco eixos temáticos: 1. Primeiro contato com EA na escola; 2. Inserção da temática ambiental na formação inicial docente; 3. Práticas pedagógicas; 4. Interdisciplinaridade e transversalidade; e 5. Limites e potencialidades à inserção da temática ambiental.

Toda pesquisa que envolva seres humanos estar suscetível a danos morais, físicos, subjetivos, como também, a constrangimentos. Pensando nisso, iremos tratar os

pesquisados com os nomes baseados em suas respectivas áreas de formação: **B** (Biologia), **F** (Física), **M** (Matemática), **P** (Pedagogia) e **Q** (Química). A pesquisa contou com a colaboração de 8 licenciados em Ciências Biológicas, 1 licenciado em Física, 4 Licenciados em Matemática, 4 Pedagogos, 3 Licenciados em Química.

Para a análise utilizamos Bardin (2011, p. 52). De acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos deste procedimento, a análise dos dados de uma pesquisa, volta-se para o conteúdo e expressões dispostas em mensagens, possibilitando “evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”. Para Franco (2012, p.12) “O ponto de partida da Análise do Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Os dados analisados, neste estudo, foram respostas compartilhadas pelos mestrandos, sujeitos da pesquisa. A interpretação dessas mensagens foram discutidas e analisadas em conjunto pelos autores deste artigo, o que nos possibilitou encontrar retorno para os nossos questionamentos iniciais, tendo em vista que são construídas por processos sócio cognitivos e, têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi desenvolvida com um grupo de estudantes do curso de mestrado em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia do III semestre de 2019 e I semestre no ano de 2020. Onde, foram enviados 30 cópias do questionário online, 20 pessoas aceitaram responder e contribuir com a pesquisa, desses, 5 é do gênero masculino e 15 femininos. A formação escolar dos informantes, em sua maioria, é advinda do ensino público e com graduação em Universidades públicas, com suas respectivas formações em quatro cursos distintos, sendo eles: Ciências Biológicas, licenciado em Física, Licenciados em Matemática, Pedagogos, Licenciados em Química. Os participantes têm idades entre 25 á 50 anos, destes, 50% não atuam como docentes, sendo, uma parcela concursada em outras áreas como técnicos ou agentes de saúde e os demais se dividem entre bolsistas e estudantes.

A primeira pergunta do questionário remete ao contato que os mestrandos tiveram com conteúdos ambientais durante sua formação escolar, do fundamental ao médio, e quais atividades se recordam. Os 20 entrevistados relataram algumas aproximações durante o período escolar, porém, sem os pressupostos críticos, os motivos podem ser a ausência da temática ambiental inserida na escola durante sua formação ou simplesmente o tempo de formados que ambos já tenham. As respostas foram bastantes similares, das pessoas entrevistadas 15 responderam que tiveram atividades de EA, mostrando que que a mesma vem sendo trabalhada na escola, porém, se resumindo a datas comemorativas como deixa claro na fala de B (2) e M (3). Os demais relataram que não tiveram contato ou não se lembram.

B (2) _ Geralmente em datas específicas como dia da água, dia da árvore, do Meio Ambiente, em Gincanas etc.

M (3) _ Fiz alguns durante o ensino fundamental. Geralmente na semana de alguma data comemorativa, como dia da árvore, dia da água por exemplo.

A EA descrita pelos sujeitos é trabalhada normalmente em forma de palestras, feiras de cultura, mas muitas vezes são atividades isoladas, a qual depois da comemoração da data não há uma continuidade do tema. Assim, essas datas que deveriam ser utilizadas para aguçar a criticidade das pessoas, acabam caindo no esquecimento dos alunos quando o dia comemorativo passar (TRAVASSOS, 2006).

Além disso, percebemos que nas datas pontuais em que se desenvolve a EA na escola, como em feiras de ciências, os alunos utilizam em suas salas temáticas materiais (papéis e plásticos) que, mais tarde, serão descartados, aumentando assim a produção de lixo. Mas, uma EA que nos faz produzir lixo sem discutir questões como produção e consumo, torna-se, portanto, um ato puramente comportamental, que contempla o que denominamos como conservadora e fugindo dos preceitos formativos da educação ambiental crítica, onde há a construção do ser emancipatório (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

De acordo com Guimarães e Sánchez (2011) existem diferentes meios de se implantar a EA no âmbito escolar, como atividades artísticas, atividades fora da sala de aula, produção de materiais locais, projetos, entre outras atividades que conduzam os alunos a serem reconhecidos como agentes ativos no processo de Educação Ambiental. Neste sentido, por meio de práticas interdisciplinares o professor deve propor novas metodologias para a efetivação da EA, sendo importante relacionar os diversos problemas ambientais atuais.

Entre as perguntas, procurou-se saber qual a idade, série ou nível escolar, ambos tiveram o seu primeiro contato com a EA. Todos que responderam “Sim” na primeira pergunta, que tiveram atividades ambientais destacaram um período curto ou único ano de atividades. Dessa forma pode-se observar que a temática, foi trabalhada de forma isolada por um período muito curto ou uma única série, mostrando que não houve um trabalho contínuo como a temática necessita.

Como proposta pedagógica é interessante que a escola aborde a EA como um tema interdisciplinar, transversal e/ou integrador, englobando diferentes disciplinas com temas que não estejam previstos em seus currículos, de modo que amplie e relate problemas tão importantes quanto que estão previstos nas disciplinas (GUIMARÃES; SÁNCHEZ, 2011). Essa prática, de EA que perpassa em todas as disciplinas, além de impedir a fragmentação do conteúdo que é construído em sala de aula, potencializa também a desmistificação de

EA só pode ser trabalhada nas disciplinas de ciências/biologia ou em datas comemorativas com vistas ao meio ambiente.

Este fato foi observado nos questionários, na qual 100% das respostas relataram um isolamento/distanciamento do conteúdo de EA, na qual foi trabalhado apenas por professores de Ciências, Biologia, Geografia e Química, descrito nas falas de Q (1) e M (2):

Q (1) _ Ciências no fundamental e Biologia e Química no Ensino Médio.

M (2) _ Lembro que foi para disciplinas de Biologia.

Em relação às ações de EA praticadas nas escolas, Jacobi (2007) afirma que as experiências interdisciplinares ainda são recentes e pouco relevantes, inclusive em nível de pós-graduação. O que prevalece na escola em relação à prática da EA são ações multidisciplinares, restringindo às questões socioambientais às disciplinas de geografia, biologia e ciências, ou seja, disciplinas que possuem afinidades com a temática ambiental.

A EA esbarra em muitos problemas na tentativa de inserção no currículo escolar. Grande parte das escolas brasileiras não tem um projeto educativo que contemple a problemática ambiental, e assim não pode oferecer aos professores condições propícias para trabalhar coletivamente e de forma integrada. Esse cenário dificulta um trabalho efetivo com base na transversalidade e na interdisciplinaridade, ideais propostos para a prática da EA (BRASIL, 2004).

A escola é o local propício para que a EA seja implementada e consolidada como prática social. Por isso, a terceira questão trata dos aprendizados adquiridos sobre a EA nessas instituições de ensino. Percebemos através das respostas dos participantes que foram construções diversas, como a preservação do meio ambiente, desenvolvimento das plantas e seres vivos e cuidado com o planeta Terra.

Observamos uma formação ambiental mais restrita, que se preocupa apenas com a informação sobre os problemas ambientais. De tal modo que a EA se demonstra sempre associada a realizações de experimentos científicos ou apenas como extensão dos conteúdos da disciplina de Ciências, como afirmam os participantes P (4), B (4) e M (1) em suas respostas.

P (4) _ “Com relação à construção do texto aprendi sobre a necessidade de não poluirmos o meio ambiente e preservamos a natureza (fauna, flora, rios, espaços urbanos, etc). Com a experiência do carço de feijão aprendi sobre a vida e o desenvolvimento das plantas e que existem outros seres vivos além dos humanos”.

B (4) _ “Na época basicamente que o planeta era nossa casa e precisamos cuidar dele assim como cuidamos de nossa casa, para nossa sobrevivência e das gerações futuras”

M (1) _ “O principal, foi sobre a preservação das águas e sua importância para a vida. Foi um trabalho que marcou muito”

Sabe-se que a EA deve ser desenvolvida a ponto de colaborar com a formação do cidadão, preocupado com as questões socioambientais e agente transformador de sua realidade. A EA nas escolas contribui para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade. (MEDEIROS et al, 2011, p.02 e 03).

Sendo assim, uma EA preocupada não apenas com práticas de conservação do ambiente, mas, sim com todos os contextos que cerca essa formação. Professores e alunos envolvidos numa educação que parte da vivência de cada um, segundo Freire (1987) afirma que devemos enxergar o professor e o aluno como seres que pertencem a um contexto real e palpável, capazes de moldar suas realidades, ao mesmo tempo em que são também moldados por ela atrelados a construção do mundo mais justo, sem as ideologias dominantes.

Ao analisarmos o último questionamento percebemos que, todos os entrevistados concordam sobre a importância de se trabalhar a EA nas escolas, no ensino fundamental. Além de concordarem, acrescentam que não só no ensino básico, mas, também em todas as modalidades da educação como forma de aproximação com as temáticas socioambientais.

P (1) _ “Com certeza, a educação ambiental contribui para a harmonização do homem com a natureza. Desde cedo, precisamos compreender quem e como os espaços são ocupados e como é importante a relação homem/natureza...”

F (1) _ “Sim”

Q (2) _ “Extrema, na minha concepção não existe ou ao menos não deveria existir limite de idade ou escolaridade para aprender sobre Educação Ambiental”.

Percebe-se nas falas dos pesquisados a necessidade da inserção da EA nas diversas modalidades de ensino. Compreende aqui uma preocupação e necessidade do trabalho com EA nas escolas e Universidades.

A resolução Nº 2 de 15 de Junho de 2012 que visa promover e estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, reconhece a importância e a obrigatoriedade em todas as suas etapas e modalidades da EA, além de em seu Art. 2º conceituar a Educação Ambiental como uma dimensão da educação e como atividade intencional da prática social, ou seja visa desenvolver e preparar o educando para suas relações com a natureza e sociedade. “As instituições de ensino já estão conscientes que

precisam trabalhar a problemática ambiental e muitas iniciativas têm sido desenvolvidas em torno desta questão [...]” (MEDEIROS e outros, 2011, p.02).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade atual passou e ainda continua passando por transformações, nas últimas décadas ela se desenvolveu numa velocidade muito grande, esses avanços resultaram em um consumo desenfreado, em falta de políticas públicas que discutam questões socioambientais e numa crise socioambiental jamais imaginada.

A sociedade mudou, o ser humano passou a ter novas necessidades e condições, mas, infelizmente a escola continua a mesma de sempre, o que resulta em práticas tradicionais de ensino e numa educação bancária tão criticada por Paulo Freire.

Pensando nessa realidade, e na educação desenvolvida em nosso estado, notadamente a partir das falas de nossos partícipes, oriundos dos diversos municípios da Bahia, observamos uma tímida, formação em Educação Ambiental nos professores pesquisados, o que nos direciona para a necessidade de novas metodologias na formação inicial docente para o campo da EA. Em meio à crise socioambiental que o mundo está inserido, onde os educadores não cabem mais as margens dessas discussões.

Podemos observar por meio das aproximações e distanciamentos do grupo pesquisado com a EA, que foram analisadas e discutidas ao longo dos resultados, a evidência de concepções sobre EA pautada na vertente conservadora e como, esta, se coloca nas escolas, por meio de datas comemorativas que evidenciando a importância do meio ambiente natureza. Ou seja, uma formação ambientalista, sem preocupação com as discussões socioambientais, em que a Educação Ambiental Crítica está pautada. Esse achado vem a corroborar com o que os referenciais destacam sobre EA no contexto escolar (CARVALHO, 2004; TRAVASSO, 2006; SILVA; DOMINGOS, 2019).

Os dados também revelam que a concepção conservadora, é por muitas vezes o primeiro contato com a EA na escola, muito importante se pensarmos numa aproximação com o campo, mas, se torna incipiente quando não evolui para a corrente crítica, pois é de extrema importância entender a EA no viés crítico-reflexivo para o entendimento e resoluções das questões socioambientais vigentes.

Dito isso, o estudo dos dados construídos na realização da presente pesquisa nos permite fazer algumas considerações em relação a “aproximações com a Educação ambiental”. O conhecimento formativo em EA no contexto escolar se torna consolidado quando na vivência com diversas realidades dos sujeitos histórico-sociais e arcabouços das áreas de conhecimentos, a criticidade se torna ponto de partida para a compreensão da relação ser humano-sociedade-natureza.

Com base nos discursos dos partícipes deste estudo, um dos desafios seria articular as três concepções de EA em função do desenvolvimento de práticas menos habituais e ingênuas, promovendo uma EA cheia de significados. Sabe-se que a construção ainda é lenta em relação às necessidades da sociedade, porém, percebemos uma preocupação em como estabelecer uma Educação Ambiental que proporcione a interação, participação e colaboração entre docentes e discentes e sociedade.

Por meio dos relatos percebe-se que a experiência pessoal enquanto alunos da escola básica desses professores, consegue sobressair as formações recebidas nas universidades de formação para professor, com isso, percebemos que a experiência, os colocam como repetidores ou meros executores de práticas ou de um planejamento sem sentido.

Sendo assim, a pesquisa realizada com os vinte professores, mestrandos em educação científica e formação de professores, nos permitiram refletir sobre a necessidade de uma formação inicial de qualidade, que se torne importante e fundamental aos desdobramentos do futuro educador ambiental. Nessa direção, desmembra desse artigo a seguinte questão para pesquisa futura: o que e como as universidades baianas estão realizando no contexto da formação inicial dos licenciandos em educação científica para prática pedagógica em EA?

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. Q. **Educação Ambiental e a dimensão política:** um estudo de caso do Programa de Formação de Educadores Ambientais da Usina Hidroelétrica de Itaipu Binacional. Tese Doutorado. Programa de Pós- Graduação, Unesp Rio Claro. 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Ministério da Educação. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Brasília, DF: CGEA: Secad: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação/SETEC. **Currículo Referência:** políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC, 2004.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental Crítica:** nomes e endereçamentos da educação. In: PP Layrargues, *Identities da educação ambiental brasileira*, Brasília, p. 13-24, 2004.

_____. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

COSTA, César Augusto Soares; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **A Interdisciplinaridade em Paulo Freire:** aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica; R.Katál., Florianópolis, v 20, n.1,p.111-121 jan./abr.2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 18 mai.2020.

- FIGUEIRÓ, P.S. **Educação para a Sustentabilidade em cursos de graduação em Administração**: proposta de uma estrutura analítica. 2015. 262 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 4. d. Brasília: Liber Livro, 2012
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- JACOBI, P. Educar na sociedade de risco: o desafio de construir alternativas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 2, n. 2, p. 49-65, 2007.
- LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. **Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil**. In: VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, 2011, Ribeirão Preto. VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: a pesquisa em educação ambiental e a pós-graduação. Ribeirão Preto: USP, 2011. vol. 0, p. 01-15.
- LIMA, W. **Aprendizagem e classificação social**: um desafio aos conceitos. Fórum Crítico da Educação, v. 3, n.1, p. 29-55, 2004.
- LIMA, G. F. C. **Educação ambiental crítica**: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Rev. Educação e Pesquisa** 35(1):145-163, 2009.
- LOUREIRO, C. B. F. **Educação Ambiental**: questões de vida. São Paulo: Cortez, 2019.
- LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental Crítica**: contribuições e desafios. In: SS Mello, R Trajber, Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola, Brasília, p.65-71, 2007.
- MEDEIROS, B. Aurélia, et al. **A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais**. Revista Faculdade Montes Belos, v.4, n.1, set.2011.
- NARCIZO, Kaliane. **UMA ANÁLISE SOBRE A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS**. REMEA. Rio Grande, 2009.
- OLIVEIRA, H. M. A. **Perspectiva dos educadores sobre o meio ambiente e a educação ambiental** [Monografia]. Niterói: Universidade Federal Fluminense; 2005.
- PEREIRA, F.A **Educação ambiental e interdisciplinaridade**: avanços e retrocessos – artigo publicado em 2014 na Universidade Federal de Uberlândia – UFU. N.2,p.575-594,jul./dec.2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/braziliangeojournal>. Acesso em 18 mai.2020.
- SILVA, M. N. **A educação ambiental na sociedade atual e sua abordagem no ambiente escolar**. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XV, n. 99, abr 2012.
- GUIMARÃES, M.; SÁNCHEZ, C. **Diálogo sobre percepção e metodologias na educação ambiental**. In: VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, 2011, Ribeirão Preto. VI

Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: a pesquisa em educação ambiental e a pósgraduação. Ribeirão Preto : USP, 2011.

SILVA, S. N. **A BNCC da educação infantil ao ensino fundamental:** políticas públicas currículo, competências e educação ambiental. Editora CRV: Curitiba, 2019.

SILVA, S. N.; DOMINGOS, P. Mapeamento dos artigos apresentados no grupo de discussão de pesquisa Educação Ambiental no contexto escolar do EPEA de 2017. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v 7, n 2, p. 73-82, 2019.

_____ EL-HANI, C.A abordagem do tema ambiente e a formação do cidadão socioambientalmente responsável. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, abr./jun. 2014. Número temático: Discursos Ambientais em Educação em Ciências: contribuições para a democracia, cidadania e justiça social, maio/agosto de 2014. Disponível em: <<http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/903/387>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

TRAVASSOS, E. G. **A Prática da Educação Ambiental**. 2.ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006.

UNESCO. **Década das Nações Unidas da Educação para um Desenvolvimento Sustentável**, 2005 2014: documento final do esquema internacional de implementação.– Brasília: UNESCO, 2005. 120p.[A7]

Recebido: 30.09.2020

Aprovado: 25.06.2021

A “pesquisa narrativa” em teses e dissertações: mirada panorâmica sobre as produções

“Narrative research” in theses and dissertations: a panoramic view of the productions

Caio Corrêa Derossi¹
Ana Paula Machado Gomes²
Karen Laissa Marcílio Ferreira³

Resumo

O presente texto que conjuga as abordagens qualitativa e quantitativa, por observar os significados e os indícios numéricos das produções, e de naturezas bibliográfica e documental, em razão do estudo da literatura especializada e do trabalho com as produções, apresenta dados do levantamento do tipo estado do conhecimento, realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações sobre o termo “pesquisa narrativa”. Nesse sentido, evidenciou-se a distribuição de trabalhos entre as instituições, regiões, tipos e áreas temáticas, com ênfase nas produções dos campos de letras, linguística e educação. Ao fim, identificou-se que embora a apropriação das narrativas nas produções dos programas de pós-graduação em educação, é superior o número de trabalhos na área de letras e linguística, marcando também a filiação das instituições públicas localizadas na região Centro-Sul do país.

Palavras-chave: Pesquisa Narrativa. Pesquisa Educacional. Estado do Conhecimento.

Abstract

This text, which combines qualitative and quantitative approaches, by observing the meanings and numerical evidence of the productions, and of bibliographic and documentary nature, due to the study of specialized literature and the work with the productions, presents state-type survey data. of knowledge, carried out in the Capes Bank of Theses and Dissertations and in the Digital Library of Theses and Dissertations on the term “narrative research”. In this sense, the distribution of works among institutions, regions, types and thematic areas was evidenced, with an emphasis on productions in the fields of letters, linguistics and education. In the end, it was identified that although the appropriation of narratives in the production of graduate programs in education, the number of works in the area of letters and linguistics is higher, also marking the affiliation of public institutions located in the Center-South region of the parents.

¹ Licenciado em História e Mestre em Educação ambos pela Universidade Federal de Viçosa (ufv). E-mail: derossi.caio@gmail.com.

² Licenciada em Educação Infantil e Mestranda em Educação ambas pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: anapaula.1.apm2@gmail.com.

³ Licenciada em Pedagogia pela MULTIVIX e Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: karenkaispa@gmail.com.

Key words: Narrative Research. Educational Research. State of Knowledge.

Introdução

É percebido cada vez mais o uso de narrativas nas pesquisas educacionais, explorando seus sentidos de investigação e de formação. Nessa perspectiva, vários estudos avaliam as relações entre as experiências, as memórias e as subjetividades nos movimentos de ação dos trabalhos acadêmicos e nos processos formativos de professores que refletem acerca de suas ações à medida que narram suas trajetórias e memórias.

Nesse sentido, a pesquisa narrativa é para Clandinin e Connelly (2011) um modo implicado de se pensar as construções do narrado, bem como o norteamo da própria pesquisa, já que para os autores (2011, p. 57) “Este aprendizado de ‘pensar narrativamente’ nas fronteiras entre narrativas e outras formas de pesquisa é, talvez, a única e mais importante característica do pensamento narrativo bem sucedido”. Assim, o pesquisador que se envereda pelas narrativas deve privilegiar o maior contato possível com os sujeitos e o espaço que habitam, já que o sujeito é entendido como parte de um contexto social; deve articular o presente, o passado e o futuro contido nas falas do sujeito; precisa estar aberto ao entendimento mutável e provisório do processo de análise; que é preciso uma relação implicada com os interlocutores; e que a transformação do texto de campo, produzidos pelos sujeitos durante a pesquisa, para o texto científico, resultado final apresentado como texto acadêmico, não se prende aos formalismos, mas corporifica o pensamento narrativo que guiou a pesquisa.

Essa lógica de produção do conhecimento, tanto em termos do protagonismo do sujeito, como em razão dos modos de organização discursivo, tencionam e propõem críticas latentes as formas hegemônicas de se fazer ciência, propondo outros itinerários com relação ao encontro teoria e prática e a autonomia do pesquisador. Entretanto, toda a lógica de produção, encontra respaldo de justificativa na virada linguística das Ciências Humanas e Sociais, bem como no fazer ético e relacional da investigação. O movimento da virada linguística ocorreu na década de 1980 e simbolizou a crítica a uma perspectiva estruturalista e moderna de fazer científico, pautando a emergência de outros objetos e perspectivas teóricas para as investigações, antes não contemplados.

Mas, é importante sublinhar que existem outras pesquisas do ramo das Ciências Humanas e Sociais, que se apropriam das narrativas de formas distintas. Em alguns casos, as narrativas são os objetos de estudo, as fontes que são utilizadas para se avaliar determinado aspecto ou pensar conforme o objetivo da pesquisa. Nesse sentido, Barbisan (2017, p. 80) afirma que:

As narrativas permitem que as pesquisadoras entrem em contato com verdades veladas, com sensações subjetivas, com emoções incompreendidas que aos poucos vão se revelando e contando a história de cada uma, que se une à

história de todas, trazendo ao campo da pesquisa em Pedagogia uma riqueza de informações de diversos níveis, que podem contribuir com a melhoria dos cursos que formam o professorado.

A autora sinaliza ainda que as narrativas podem compor em conjunto com outros materiais e métodos às investigações, sendo que seus usos precisam ser observados, em razão da disposição e dos tipos de perguntas que podem ou não, favorecer a análise ou propor sugestões aos interlocutores. Outro sentido que é observado é da narrativa com o sentido de formação. Retoma-se então a dimensão formativa das narrativas, uma vez que o ato de narrar, encaminha para a reflexão das práticas e a reelaboração das próprias histórias. As narrativas propõem uma meta reflexão da existência humana, ao ponto que viabiliza pensar sobre as experiências formadoras.

Demartini (2008) sinaliza ainda a relevância de se considerar a vida humana como um objeto de estudo, no sentido que mesmo que não valorizada, a existência revela, mesmo que de forma fragmentada, as relações do indivíduo com o meio, o tempo, as instituições, as memórias, as representações, os imaginários e as práticas. Portanto, as histórias narradas podem ser transformadas em conhecimento, à medida que são refletidas de forma ética, articulada com os micro e macro cosmos sociais. Logo, a singularidade faz entender as identidades, as dinâmicas profissionais e suas aprendizagens, como dispõe Furnaletto (2009).

Logo, independentemente da forma como se propõe a narrativa, oral ou escrita, ou na perspectiva de pesquisa, de uso ou de formação, instaura-se respeitando as idiosincrasias de cada uma das formas citadas, a dimensão de (auto)formação do sujeito, que o reconhece enquanto aprendiz no momento em que narra e compartilha, é um ponto comum entre as perspectivas. Portanto, narrar implica em reconhecer que a vida é composta por aprendizagens e experiências contínuas, que são inter cruzadas por fatores diversos, que nos possibilitam refletir e reconstruir o que fora vivido.

A narrativa com sua escrita propõe uma quebra da impessoalidade e demarca a implicação entre os sujeitos e os objetos, sem com que se olvide do rigor teórico-metodológico da pesquisa, uma vez que aquela escrita representa a complexidade das teias relacionais e do encontro das distintas narrativas, que se intercalam e se transformam no processo de diálogo, e que se critica a ideia de uma pretensa neutralidade. O que é narrado não necessariamente é o que aconteceu, mas oferece uma possibilidade de pensar os recortes e as seleções realizadas em torno daquela história, quando se reconhece a potência de se refletir a perspectiva do indivíduo no coletivo.

Desse modo, o artigo apresenta os resultados de um levantamento do tipo estado do conhecimento realizado nas plataformas da Capes e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações com o termo de busca “pesquisa narrativa”. A opção realizada pelos trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação, se referem ao entendimento de que são eles as bases para os lançamentos de artigos em periódicos e por também reconhecer os bancos de dados supracitados como reputados na catalogação desse tipo

de produção. A busca selecionou, após uma visada geral, os trabalhos pertencentes aos ramos das Ciências Humanas, a saber o da Educação, o da Letras e da Linguística. Assim, apresenta-se uma mirada panorâmica sobre o quantitativo de trabalhos, suas classificações, áreas de concentração e instituições filiadas. Na perspectiva de Romanowski e Ens (2006), oferecemos aqui um paradigma indiciário para refletir sobre o cenário de produção temática das narrativas.

Apontamentos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa

Souza e Oliveira (2013) afirmam que existem registros desde o século V a. C. de histórias e narrativas escritas, pensando que a oralidade já era pregressa a esse período. Nesse sentido, pode-se entender que as narrativas não são um objeto novo ou recente na história da humanidade, mas sim, que tem diferentes apropriações na contemporaneidade, principalmente quando se observa seu uso crescente e paulatino na produção de pesquisas no campo das Ciências Humanas e Sociais, principalmente na Educação.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) apontam que são nos anos finais da década de 70 e início dos anos 80 do século XX, que se observa uma crítica mais acentuada aos paradigmas estruturalistas e quantitativos de concepção científica, fazendo emergir outros modelos, de abordagem qualitativa, que vão oferecer maior destaque aos sujeitos e as suas experiências, marcando assim, as narrativas como um exemplo deles. Nesse sentido, Clandinin e Connelly (2011, p. 24) afirmam que “Assim, as ciências sociais são fundadas com o foco no estudo da experiência. Experiência é, portanto, o ponto inicial e o termo chave para todas as pesquisas em Ciência Social”. Dessa forma, a pesquisa narrativa, correspondente a um contexto de transformações epistemológicas, vem de modo crescente reivindicando espaços enquanto teoria, objeto e metodologia para as investigações.

Varani, Ferreira e Prado (2007) localizam as narrativas como uma forma de ouvir as vozes historicamente silenciadas tanto no processo de construção do conhecimento, quanto no reconhecimento da possibilidade de ser objeto de pesquisas. Nesse sentido, no campo educacional, a acolhida dessas vozes se deu na escuta das trajetórias de formação, de escolarização e de trabalho docente, evidenciando a relevância de se pensar a socialização das histórias e memórias reelaboradas dos professores. Esse movimento de considerar as narrativas docentes, acompanha as transformações do campo científico internacional, que no caso da educação, deixa o enfoque macrosociológico e estrutural das questões educacionais, para começar a lançar luz sobre as dinâmicas de profissionalização e saberes construídos pelos docentes.

O uso das narrativas em uma abordagem da pesquisa qualitativa demonstram como os aspectos subjetivos, analisados e interpretados seguindo critérios

epistemológicos, contribuem para pensar diferentes categorias das investigações educacionais, como: aprendizagem, desenvolvimento, saberes, socialização, entre outros. Portanto, as narrativas desvelam uma reelaboração reflexiva da própria história, que instauram dimensões de pesquisa-ação e de formação, ao passo que o momento de narração, em razão de seleção e reflexão, passam a ser também formativos, tanto para quem escuta, quanto para quem relata. Logo, o reconhecimento que as histórias narradas trazem uma reconfiguração do vivido e possuem potenciais de formação e de investigação, assinalam para o uso recorrente e justificado do modo de produzir e de pensar uma forma de produção científica narrativa, que por tanto tempo foi negada.

Cumprir destacar que as narrativas podem representar histórias (auto)biográficas e/ou de grupos, bem como podem ser orais ou escritas, transcritas. Para além da linguagem verbal, podendo ter como fontes: memoriais, cartas, diários, etnobiografias, o narrado pode ser ainda representado e estudado a partir de fotografias, material sonoro e audiovisual e redes sociais, por exemplo. A diversidade de objetos de estudo, também encontra uma variedade nas denominações apresentadas para os tipos de estudo: Freitas e Ghedin (2015) encontraram como narrativa, autobiografias, biografia; narrativas de formação; já Chizzoti (2011, p. 101) retrata a identificação dos seguintes termos “[...] relatos de vida, memória, história oral, abordagem biográfica, método biográfico, etnobiografia [...]”; Brito (2007) nomeia como “memória de formação” e Prado e Soligo (2005, p. 49) tratam “[...] diários, cartas, memórias, portfólio, novela de formação, memorial de formação...”. Cumprir destacar que a literatura indica outras possíveis denominações, fruto de uma lógica interdisciplinar e de apropriações diversas acerca da temática.

Ainda sobre tais configurações, Vicentini, Souza e Passeggi (2013) propõem inspirados em Bolívar (2002) uma espécie de categorização das narrativas em três grupos, em função de características afins. Nesse sentido, os autores (2013, p. 9) destacam os diferentes sentidos que as narrativas podem assumir, afirmando que:

[...] as narrativas (auto)biográficas sob o aporte teórico metodológico das Histórias de Vida ou da Investigação-formação as entendo, com inspiração em Bolívar, em seu triplice aspecto: como fenômeno (a narrativa oral ou escrita per se; ato artesanal de narrar-se intencional e reflexivamente que ocorre no encontro narrador/pesquisador; narrador/formador); como metodologia de investigação (a narrativa como fonte (auto) biográfica privilegiada, compreendida desde o ato narrativo processualmente entrelaçado com outras fontes, para a construção metodológica da História de Vida, da qual participam narrador e pesquisador) e, ainda, como processo formativo de ressignificação do vivido (narrativa como reflexão (auto)biográfica do narrador – de si e de sua profissionalidade – como dispositivo de autoconhecimento; de construção identitária como movimento no contexto do vivido, oportunizados pelo processo narrativo, que pode ter o memorial de formação como produtor de sentido e como produção, construído na interação aprendente de dois sujeitos históricos – narrador e aquele que com ele faz a mediação (auto)biográfica, o formador.

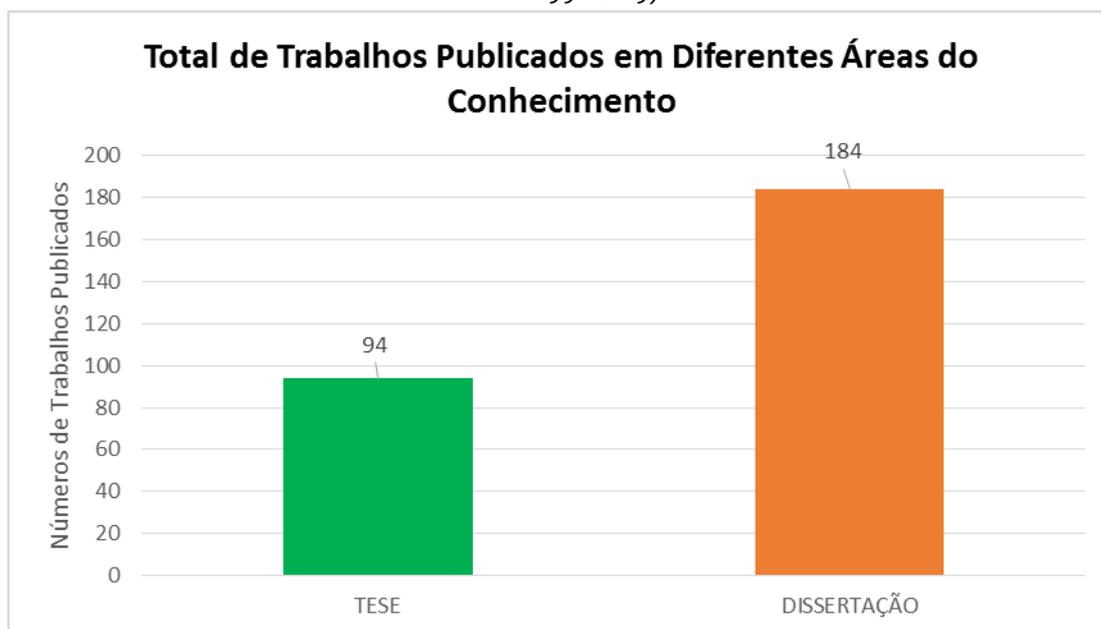
Mas, independente da forma como é nomeada, observa-se a recorrência da categoria experiência, seja a partir de um diálogo com Dewey (1976), seja com Larrosa (2002), a entendendo a despeito das distinções teóricas, que a dinâmica experiencial mobiliza uma reelaboração individual e singular do vivido. Tais experiências, por mais que tenham uma organização subjetiva, estão postas de forma dialógica, uma vez que as narrativas se sistematizam em uma lógica de emissão e recepção das experiências de quem fala e de quem ouve. Por isso, o trabalho de investigação narrativa, exige um cuidado ético de quem acolhe o narrado, tanto em um sentido do respeito e do não-constrangimento do interlocutor, quanto pela possibilidade de naquele momento, as experiências de quem escuta estarem em contato, em comunhão, em cumplicidade com as outras, podendo ser também transformadas.

Prado e Soligo (2005, p. 53) afirmaram que “[...] as histórias que lemos e ouvimos nos remetem sempre às nossas próprias histórias e às nossas experiências pessoais”. Nesse sentido, é relevante que os interlocutores estejam interessados em ouvir e compartilhar as histórias, para que possa ser possível uma reflexão qualitativa implicada com a vida, com o presente. Destarte, mesmo diante de um maior número de perguntas de que respostas, o que é percebido nas pesquisas educacionais de base qualitativa que empregam as narrativas como lente teórico-metodológica são: o compromisso de articulação do narrado com os sentidos, significados, representações, imaginários e sujeitos; a escuta sensível dos sujeitos que são entendidos como resultantes de aspectos subjetivos e sociais; a relação dialógica entre os envolvidos; e a emergência da categoria experiência como produtora e objeto de reflexões próprias do campo científico. A caracterização das narrativas como instrumento teórico-metodológico se refere ao entendimento que elas podem ser, de forma conjugada ou não, entendidas como objetos, fontes, e como perspectiva hermenêutica de análise, de compreensão.

Apontamentos da pesquisa nas plataformas

Na plataforma de buscas da Capes foram encontrados um total de 278 trabalhos, dos mais diversos campos do conhecimento, a partir do termo de busca “pesquisa narrativa”, distribuídos em 94 teses e 184 dissertações, no período de 1998-2019, como mostra o gráfico 1 a seguir:

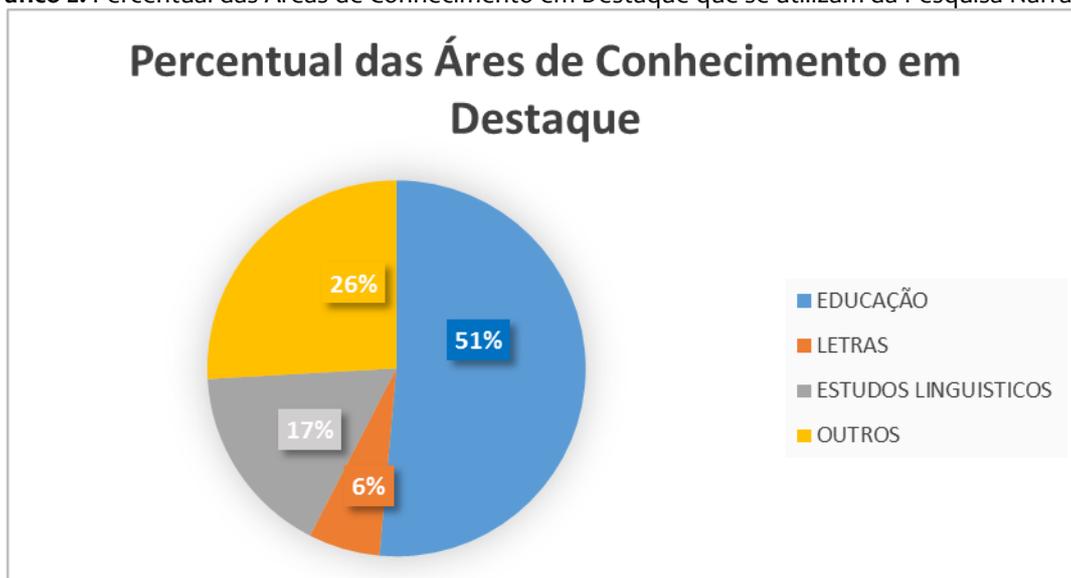
Gráfico 1: Total De Trabalhos Publicados Em Diferentes Áreas De Conhecimento (Pesquisa Narrativa – 1998-2019)



Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

O termo “pesquisa narrativa” suscitou o encontro com distintas áreas do conhecimento, para além do campo educacional, que será focado aqui, e para os ramos das linguagens, que era uma hipótese prévia, que se confirmou durante a busca. Existe por exemplo o trabalho de Aimi e Monteiro (2020) que trabalharam em um estado do conhecimento sobre a pesquisa narrativa, propondo outros aspectos analíticos. Para vislumbrar de forma inicial o esboçado, vejamos os números: do quantitativo de 278 trabalhos, são 143 trabalhos ligados aos programas de pós-graduação em Educação, sendo 98 dissertações e 45 teses. Já para as denominações de Letras e Estudos Linguísticos, o total de produções é de 63, distribuídas entre 18 teses e 45 dissertações. Em um afunilamento maior, são 46 trabalhos de Estudos Linguísticos, com 34 dissertações e 12 teses. Já em Letras, de 18 pesquisas no total, 11 se referem a mestrados e 6 de doutorado. Outro dado que nos chama atenção é a existência de 72 trabalhos localizados como outros, em razão da difusão dos campos de origem da produção. Cumpre dizer que nessa categoria, 7 dissertações foram desenvolvidas em programas *stricto sensu* profissional. Essa visada pode ser melhor compreendida com o gráfico 2 e a tabela 1 que seguem:

Gráfico 2: Percentual das Áreas de Conhecimento em Destaque que se utilizam da Pesquisa Narrativa



Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Tabela 1: Distribuição Dos Trabalhos que utilizam Pesquisa Narrativa Por Área De Conhecimento

Áreas do Conhecimento	Total de Teses	Total de Dissertações	Total da Área
Educação	45	98	143
Estudos Linguísticos	12	34	46
Letras	6	11	17
Outros	50	22	72
TOTAL		278	

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Com relação a distribuição de trabalhos categorizados como outros, observa-se a seguinte tabela:

Tabela 2: Distribuição Dos Trabalhos que utilizam Pesquisa Narrativa Por Outras Áreas De Conhecimento (excetuando-se Educação, Letras e Estudos Linguísticos)

Área de Conhecimento	Total de Teses	Total de Dissertações	Total da Área
Artes/Cultura Visual	1	5	6
Educação Física		3	3
Administração	3		3
Psicologia	3	1	4
Ciências, Química da Vida e Saúde	1	1	2
Educação Ambiental	1	5	6
Educação/Ensino de Ciências e Matemática	14	15	29
Educação Profissional, Tecnológica e Científica		4	4
História		1	1
Sociedade e Políticas Públicas	1	1	2
Geografia		1	1

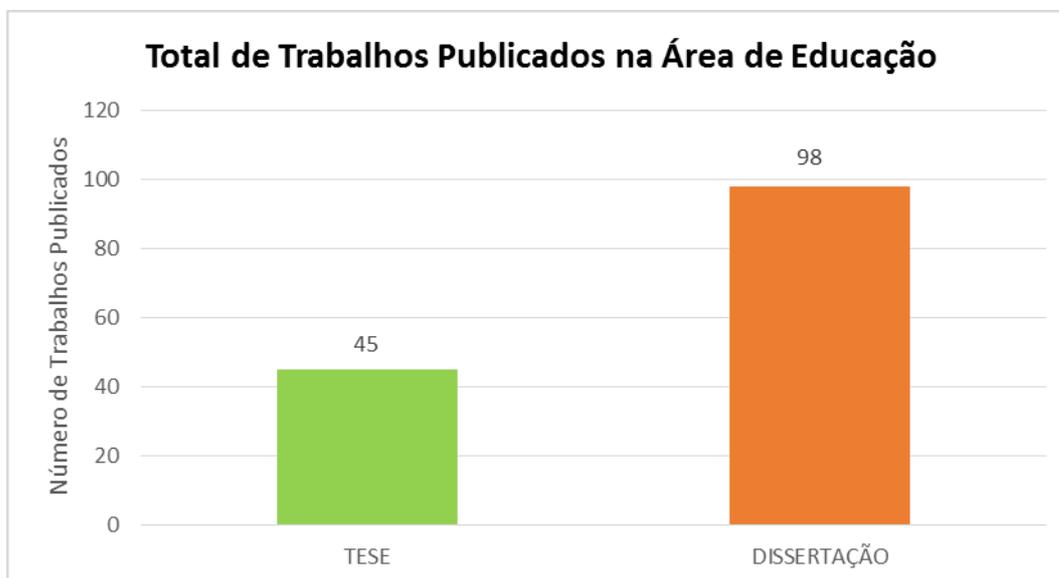
Tabela 2: Distribuição Dos Trabalhos que utilizam Pesquisa Narrativa Por Outras Áreas De Conhecimento (excetuando-se Educação, Letras e Estudos Linguísticos) (continuação)

Enfermagem/Movimento Humano/Órgãos e Sistemas	3	1	4
Interdisciplinar	1	4	5
Teologia	1		1
Serviço Social	1		1
TOTAL		72	

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Em um exercício de afinamento, observa-se no gráfico 3 e na tabela 3, dentro do quantitativo supracitado de trabalhos no campo educacional, as seguintes distribuições entre teses e dissertações e instituições aos quais as publicações se filiaram:

Gráfico 3: Trabalhos Publicados na Área de Educação utilizando Pesquisa Narrativa



Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Tabela 3: Distribuição De Trabalhos de Pesquisa Narrativa Na Área De Educação Pelas Principais Instituição

Universidades (Siglas)	Número de Trabalhos por Instituição
UFPI	20 ou mais
UFES, UFRGS, UNIMEP, UNESP, Universidade São Francisco	4 a 8
UFMS, UFC, UNICID, UERJ, Universidade Sorocaba, UNINOVE, UFRJ, UFPR, UNIRIO, UEM, Universidade Pará, UFMS, UNIT, Unisinos, UFOP, UNIVILLE, FURG, PUC/SP, UNEB, UFRO, Universidade Santa Catarina, UNISC, UFSCAR, UFU	1 a 3

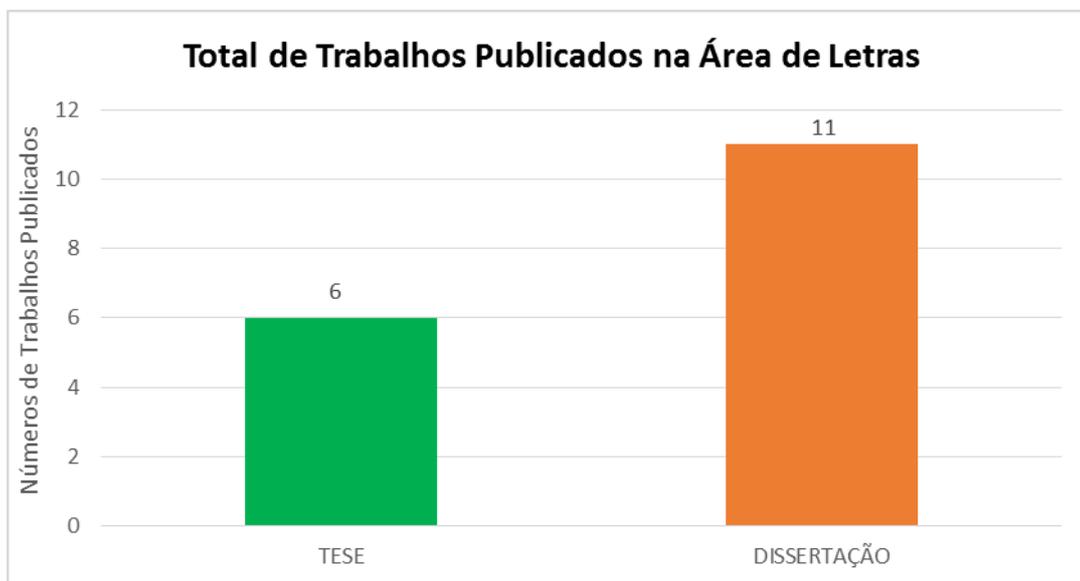
Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Pode-se observar que a pesquisa narrativa é consolidada e difundida nas investigações educacionais, com destaque, nesse levantamento, para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, que mobilizou grande parte

das produções. De modo geral, ainda nota-se uma continuidade com relação a origem geográfica e a natureza das instituições.

De modo separado, apresentam-se os gráficos 4 e 5 e as tabelas 4 e 5 das produções encontradas no levantamento, primeiramente de Letras e depois de Estudos Linguísticos.

Gráfico 4: Trabalhos de Pesquisa Narrativa Publicados na Área de Letras



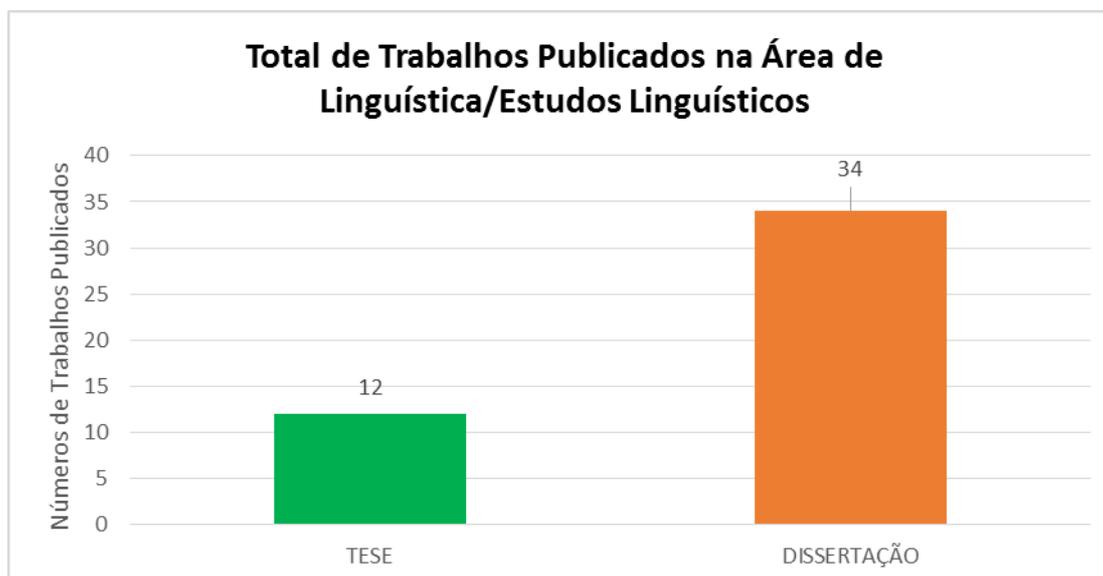
Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Tabela 4: Distribuição De Trabalhos de Pesquisa Narrativa Na Área De Letras Pelas Principais Instituições

Universidades (Siglas)	Número de Trabalhos por Instituição
UNESP	6
UFLA, UNESP, UFPI, UFV, UCPEL, UFAM, UFPE, UNIOSTE, PUC/SP	1

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Gráfico 5: Trabalhos Publicados de Pesquisa Narrativa na Área de Linguística/Estudos Linguísticos



Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Tabela 5: Distribuição De Trabalhos de Pesquisa Narrativa Na Área De Linguística/Estudos Linguísticos Pelas Principais Instituição

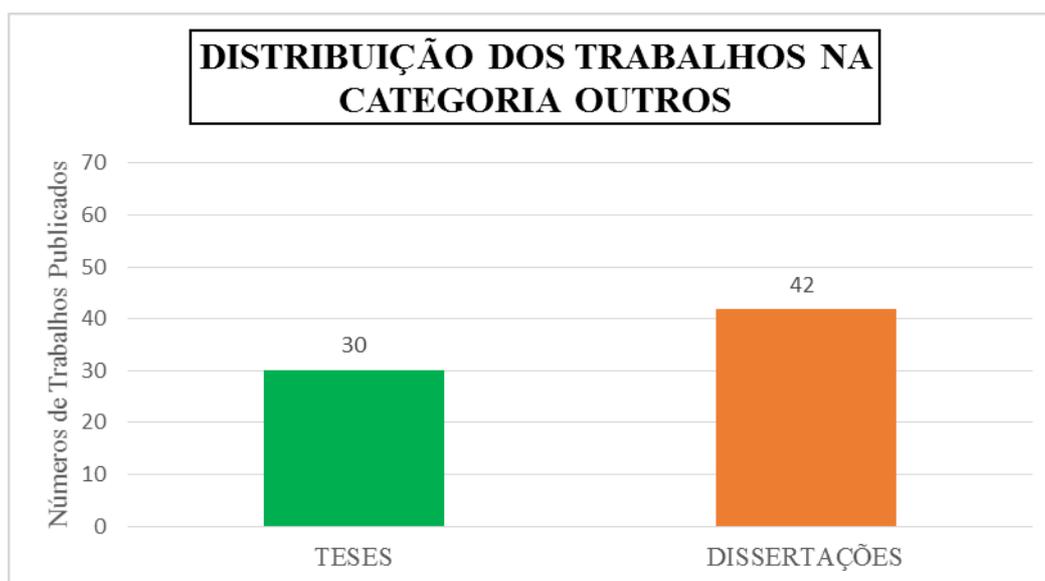
Universidades (Siglas)	Número de Trabalhos por Instituição
UFU	7 ou mais
PUC/SP, UFMG	4 a 6
UFAL, UEL, UEPG, UFPB, UFG, UFMT, UNISINOS, UNB, UFRJ, UNESP, UFRN	1 a 3

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Cumprir destacar que foram encontrados 3 trabalhos de mestrado no campo de Letras que foram desenvolvidos em programas profissionais. A mesma tendência registrada com os demais termos de busca, existe uma preponderância de instituições públicas localizadas na região Centro-Sul do país.

Com relação ao agrupamento de trabalhos denominados outros, o gráfico 6 e a tabela 6 demonstram a relação entre os quantitativos de trabalhos e as instituições:

Gráfico 6: Distribuição dos trabalhos de Pesquisa Narrativa na categoria outros



Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Tabela 6: Distribuição De Trabalhos Classificados Como Outros

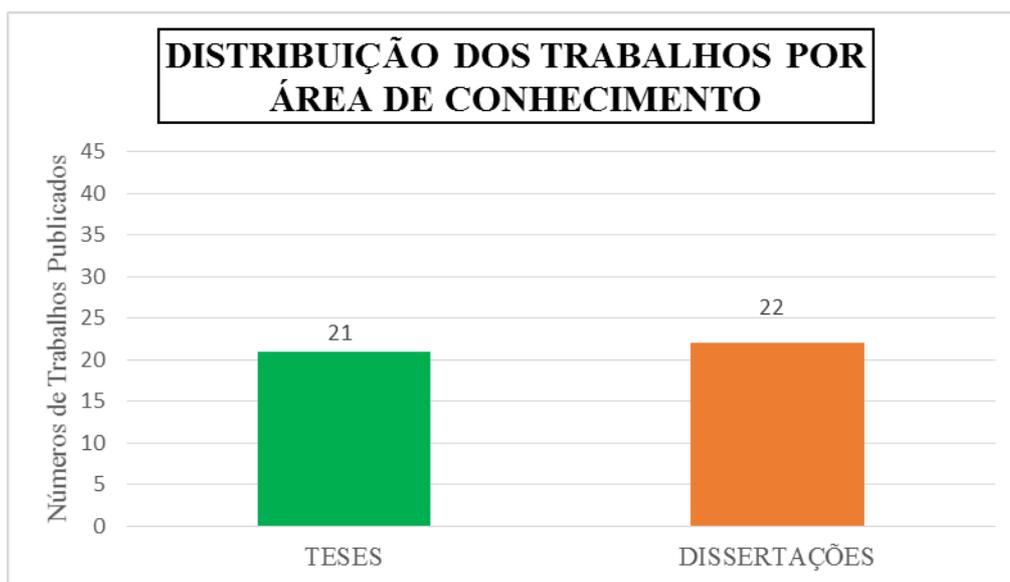
Universidades (Siglas)	Número de Trabalhos por Instituição
UFPA	20
UEPA, UFMT, FURG	6 a 7
UEA, UFG, UFBA, UNESP, UNICAMP, MACKENZIE	2 a 3
UFMA, UFES, UFPE, UFRRJ, UCSal, UFRGS, UFC, USP, UESB, UESC, IFAM, IFRS, PUC/SP, PUC/RS, Escola Superior de Teologia	1

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Os trabalhos das diferentes áreas do conhecimento sinalizaram para uma apropriação da pesquisa narrativa, no sentido da escuta e dos focos nas histórias narradas pelos sujeitos participantes e até no modo de organização discursiva das produções.

Já na BDTD, a busca do termo pesquisa narrativa rendeu um total de 43 trabalhos, divididos em 21 teses e 22 dissertações, produzidas de forma não-subsequente, entre os anos de 2006-2020. Com relação a esse primeiro dado, a ilustração é dada pelo gráfico 7 a seguir:

Gráfico 7: Total de Trabalhos de Pesquisa Narrativa por Área de conhecimento na BDTD



Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Pensando a distribuição dos trabalhos por área de conhecimento e tipo de produção, apresenta-se a seguinte tabela 7:

Tabela 7: Distribuição Dos Trabalhos de Pesquisa Narrativa Por Área De Conhecimento

Área de Conhecimento	Total de Teses	Total de Dissertações	Total da Área
Educação	13	12	25
Música	1		1
Educação Ambiental	1	2	3
Educação Científica e Tecnológica		1	1
Educação em Ciências e Matemática	2	2	4
Linguística	2	3	5
Educação Física		1	1
Arte e Cultura Visual	1	1	2
Ciências Humanas	1		1

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

A partir dos dados apresentados pela tabela, como na pesquisa feita na plataforma Capes, pode-se observar uma preponderância de trabalhos associados aos campos da educação e das linguagens, estando também presentes nos outros ramos dos conhecimentos, em função da apropriação teórico-metodológica das narrativas enquanto objetivo, instrumento e forma para a realização das pesquisas. A tabela 8, apresenta a relação entre o número de trabalhos e as instituições, confirmando o sentido já retratado da prevalência de instituições públicas de localização na região socioeconômica do Centro-Sul nas produções científicas.

Tabela 8: Distribuição De Trabalhos de Pesquisa Narrativa Na Área De Educação Pelas Principais Instituições

Universidades (Siglas)	Número de Trabalhos por Instituição
UNESP	7
UFMT, UNICAMP	5
UFSM, UNIMEP	4
FURG	3
UFSCar, UFG, UFRN	2
UEPG, IFAM, PUC/SP, UFV, UFPA, UFPR, UNISINOS, MACKENZIE	1

Fonte: Produção própria a partir de dados da pesquisa.

Considerações finais

O texto encaminha para o reconhecimento da importância de se discutir as narrativas, as compreendendo como elementos de pesquisa e de formação, uma vez que, mobiliza elementos das memórias, das experiências e das subjetividades. É importante reconhecer a pluralidade das apropriações teóricas e dos modos de fazer pesquisa. Nesse sentido, é interessante perceber como um mesmo objeto pode ser apropriado em distintas áreas do conhecimento, bem como, as narrativas podem ser entendidas ora como metodologia, ora como material para a análise.

Tomando em perspectiva as potencialidades dessa ferramenta teórico metodológica nos trabalhos que trazem a experiência como um campo a ser focado e pesquisado. Demonstrando que as pesquisas que elegem as narrativas como recurso metodológico, se realizam no encontro entre os sujeitos, potencializando as vozes que dizem da sua realidade, experiências, subjetividades, ao mesmo tempo que narram sobre questões que são coletivas e se somam na construção do tecido social, sobre o qual o pesquisador se interessa por investigar. Logo, as trajetórias de vida, as memórias e as narrativas de escolarização, de profissão e de outros aspectos do vivido, além de remontar para uma ressignificação própria das experiências, guardam consigo elementos sociais, específicos da época em que se viveu e produziu.

O levantamento proposto sinalizou para a concentração temática das pesquisas narrativas no campo de Letras e da Linguística, mas apontou para a apropriação da temática, enquanto pesquisa, objeto e formação em outras áreas do conhecimento, como a Educação. O movimento foi indicioso para pensar as configurações e distribuições das investigações, que suscitam refletir sobre os arranjos do campo de produção científica. A pesquisa também descreveu as instituições que as produções estão filiadas, encaminhando para a origem majoritária das instituições públicas, sediadas na região Centro-Sul do país.

Referências

AIMI, Deusodete Rita da Silva; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Pesquisa Narrativa: reflexões sobre produções dos últimos 14 anos. **Educ. Perspect.**, v. 11, p. 1-15, 2020.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2000.

BARBISAN, Carla. **Narrativas**: usos e contribuições às pesquisas sobre formação inicial de pedagogos. 2017. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Campinas, SP, 2017.

BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, v. 4, n. 1, 2002.

BRITO, Angela Maria. (Org.). **Memórias de formação**: registros de percursos em diferentes contextos. Campo Grande, MS: UFMS, 2007.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa**: expectativas e histórias na pesquisa qualitativa. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DERMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.); Dirceu Castilho Pacheco et al. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

DEWEY, John. **Experiência e educação**: tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1976.

FREITAS, Liliane Miranda, GHEDIN, Luiz Evandro. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v.10, n.19, jan./jun. de 2015. Disponível em:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:svy45H3mHmYJ:https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1929+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> . Acesso em:

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Matrizes Pedagógicas e Formação Docente**. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de PsicoPedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. ISBN- 978-972-8746-71-1. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c78.pdf> . Acesso em: março de 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19. jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: março de 2021.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Org.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” na Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, set./dez. 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães. Entre fios e teias de formação: escolarização, profissão e trabalho docente em escola rural. In: VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGUI, Maria da Conceição (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação**. Curitiba, PR: CVR, 2013.

VARANI, Adriana; FERREIRA, Cláudia Roberta; PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado, (Org.). **Narrativas docentes: trajetória de trabalhos pedagógicos**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2007.

VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

Recebido: 22.04.2021

Aprovado: 21.06.2021

Educação física no ensino médio: um direito ameaçado

Physical Education in high school: a threatened right

Lucas Monteiro dos Santos¹

Resumo

O presente trabalho apresenta uma reflexão teórica acerca da realidade escolar brasileira em relação à Educação Física. A abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Verifica-se a obrigatoriedade da disciplina na escola e direcionamento de uma educação crítica e contextualizada com a realidade por parte do Estado, que contraditoriamente não oferece condições adequadas para a prática. Verifica-se o descaso com a disciplina por parte das escolas, que não consideram sua amplitude e importância. Conclui-se que a Educação Física no ensino médio é um direito ameaçado, que a prática diária da disciplina pode contribuir de forma positiva para a saúde e apreensão crítica dos conhecimentos relativos à cultura de movimento para estudantes do ensino médio.

Palavras chave: Educação física. Ensino médio. Educação. Saúde.

Abstract

The present work presents a theoretical reflection about the Brazilian school reality in relation to Physical Education. The methodological approach used is bibliographic research. By the State it is obligatory the subject at school and a direction of critical education contextualized with reality, which contradictorily does not offer adequate conditions for practice. There is a disregard for discipline on the part of schools, which do not consider its breadth and importance. It is concluded that Physical Education in high school is a threatened right, that the daily practice of the discipline can contribute positively to health and critical apprehension of the knowledge related to the culture of movement for high school students.

Key words: Physical Education. High school. Education, Health.

¹ Graduado em Educação Física (UEG). Mestre e doutorando em Performances Culturais (UFG). Atleta e professor de karate, faixa preta no estilo Uechi-Ryu. Praticante e atleta de jiu-jitsu. E-mail: <professormonteiroef@gmail.com>.

Introdução

A Educação Física é uma área do conhecimento que está inserida na educação básica brasileira dos primeiros anos até o ensino médio. Em escolas particulares e escolas públicas a disciplina sempre teve caráter obrigatório, com algumas especificidades em relação à dispensa de alunos das aulas, entretanto, nas últimas décadas a disciplina perdeu carga horária e sofreu mudanças de paradigmas. A educação básica brasileira se modificou e os últimos anos escolares relativos ao ensino médio ganharam cada vez mais aspectos preparatórios para o vestibular. Essas mudanças acabaram por abrir questionamentos em relação à relevância de algumas disciplinas no ensino médio, entre elas a Educação Física.

Desta forma, o presente trabalho tem por objetivo descrever, de acordo com a literatura consultada, este cenário que apresenta uma Educação Física considerada desnecessária para o jovem do ensino médio, por parte do Estado e também de escolas públicas e particulares, executando a proposição da justificativa deste componente curricular como relevante e necessário. A abordagem metodológica utilizada neste texto foi a de pesquisa bibliográfica, buscando abordar o problema de forma teórica (MARCONI; LAKATOS, 2003).

A princípio será descrita a relação da legalidade da Educação Física no ensino médio, buscando descrever a posição oficial do Estado através de documentos oficiais que norteiam a educação básica no Brasil. Na sequência serão discutidos os problemas enfrentados para que a Educação Física seja executada conforme sua relevância como área de conhecimento nas escolas brasileiras. Por fim serão executadas proposições que reafirmam a necessidade de que esta disciplina não seja excluída do currículo escolar e não seja negligenciada pelas escolas.

Educação Física no ensino médio

É possível iniciar a discussão com o documento que dita as diretrizes da educação nacional. A lei 9394/96 conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) caracteriza os processos educacionais, apresenta as orientações básicas do ensino no Brasil e os princípios da educação que devem ser executados pelas instituições de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases descreve a definição de educação suas relações sociais e afirma o posicionamento de que a educação não se configura apenas como processos de memorização de conteúdos e repetição de informações (BRASIL, 2020).

Compreende-se, então, a amplitude do conceito de educação preconizado pela LDB, além de conteúdos é necessário abranger aspectos formativos da vida familiar, das convivências sociais, e também considerar os movimentos sociais e organizações da sociedade civil. A lei que disciplina a educação escolar afirma também que a educação

deve se vincular ao mundo do trabalho e à vida em sociedade, estes conceitos são amplos e vão além dos redutos curriculares da disciplina considerando a formação de seres humanos vinculados às práticas sociais de cidadania (BRASIL, 2020).

A LDB ainda define que a Base Nacional Comum Curricular norteará os objetivos de aprendizagem no ensino médio, apresentando as seguintes áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas. Dentro dessas áreas do conhecimento estão obrigatoriamente incluídos os estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia (BRASIL, 2020).

Na sequência, é possível apresentar outro documento relevante na educação nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013). Segundo o documento, a cultura é o resultado de um esforço coletivo que conserva a vida humana e consolida a sociedade produzindo expressões materiais, simbólicas e valores éticos e estéticos. Além disso, afirma que uma formação integral possibilita o acesso a conhecimentos científicos e culturais e que tal formação deve conceber uma unicidade entre as dimensões científica, tecnológica e cultural.

A partir desta afirmação apreende-se qual o tipo de formação preconizada pelo Estado nas instituições de ensino em todo o território nacional. Percebe-se a necessidade e importância dos conhecimentos técnicos e científicos necessários para a vida cotidiana e para o repertório cultural dos cidadãos brasileiros, e, além disso, o documento cita a importância da articulação com os conhecimentos culturais para uma formação integral do ser humano. Outro aspecto importante citado no documento é a de formação crítica, acerca de padrões culturais e outros problemas pertinentes à vida em sociedade (BRASIL, 2013)

Pode-se compreender a partir dos documentos, que além de conteúdos de gramática, ortografia e literatura, deseja-se uma capacidade de interpretação de texto e leitura crítica e reflexiva para o conteúdo de língua portuguesa. Para além do conhecimento de colonização, história da África e da Europa, compreender quais os processos históricos que se iniciaram a séculos atrás e ainda interferem na vida em uma sociedade pós-moderna, entre internet 5G, corrida espacial para Marte, segregação racial e problemas de saneamento básico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica ainda afirmam que esta articulação descrita acima é necessária no ensino médio (BRASIL, 2013), haja visto que a LDB preconiza que além de tais conhecimentos é necessária também uma articulação com a realidade social e a inserção do jovem no mercado de trabalho. O documento supracitado reforça o estímulo à pesquisa, não apenas no sentido acadêmico, mas no sentido de busca de soluções para problemas encontrados na vida cotidiana e para o aprendizado de técnicas de busca de informações e conhecimentos em fontes

confiáveis e leitura da realidade.

Por fim, encontra-se nas Diretrizes (BRASIL, 2013) o importante papel das escolas para que esta formação de aluno idealizada legalmente seja executada na prática, tendo atenção nas demandas sociais, respeitando a constituição, o compromisso com os direitos humanos, a liberdade, segurança, bem estar e valores de uma sociedade fraterna. Reafirma a necessidade da formação com atenção nos conceitos de direitos humanos como norteadora da educação básica e do ensino médio, compreendendo que desta maneira seria possível toda a articulação de conhecimentos idealizada acima, formando um cidadão crítico e comprometido com o desenvolvimento nacional nos âmbitos social, técnico e cultural.

Especificando a discussão para o tema central que este breve texto pretende realizar, é necessário apresentar também os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes à área de Linguagens, códigos e suas tecnologias da qual a Educação Física faz parte (BRASIL, 2006). O documento supracitado não se distancia dos valores e da visão preconizada pelos demais citados anteriormente, e de forma mais específica traz os conteúdos necessários para a realização das aulas de Educação Física no ensino médio e também as habilidades particulares da área que devem ser realizadas pelos professores:

Atualmente entende-se que a Educação Física, como disciplina escolar, deve tratar da cultura corporal, em sentido amplo: sua finalidade é introduzir e integrar o aluno a essa esfera, formando o cidadão que vai produzir, reproduzir e também transformar essa cultura. Para tanto, o aluno deverá deter o instrumental necessário para usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 2006, p. 139).

Percebe-se o caráter de articulação científica-tecnológica-cultural que os outros documentos oficiais recomendam, contendo conteúdos específicos da Educação Física: os jogos; os esportes; as danças; as lutas; as ginásticas e demais conhecimentos relativos à cultura de movimento. Sendo assim, conforme a citação acima, ao finalizar o ensino médio o aluno deverá ter condições de usufruir destes conhecimentos específicos da Educação Física em prol de sua cidadania e qualidade de vida, tendo uma mínima leitura técnica e crítica destes conhecimentos adquiridos durante os três anos de estudo.

Os PCN também salientam a necessidade de articulação de conhecimentos para a compreensão de aspectos da linguagem corporal e das interações sociais executadas de forma não verbal, de modo que o estudante compreenda a relação de seu corpo com o espaço e também das interações com outras pessoas. Sendo assim, para além de técnicas corporais, é necessário que o aluno compreenda as relações e interações executadas por meio de gestos e movimentos, para que, através da linguagem corporal o aluno seja protagonista na produção e recepção de textos sem fala (BRASIL, 2006).

Ainda explorando os conceitos dos PCN (BRASIL, 2006), é explicitado que as aulas

de Educação Física devem superar o caráter recreativo da disciplina, não sendo apenas um momento de lazer e dispersão das outras disciplinas que majoritariamente tem seu espaço exclusivo em uma sala de aula convencional sem utilizar outros espaços da escola. É salientado que as aulas de Educação Física devem ser um espaço de discussão acerca da cultura de movimento. É descrito também que o aluno deve adquirir autonomia em relação à prática de exercícios físicos, utilizando os conhecimentos adquiridos nas aulas para seu bem estar. Por fim, o documento reforça as afirmações anteriores:

Atualmente entende-se que a Educação Física, como disciplina escolar, deve tratar da cultura corporal, em sentido amplo: sua finalidade é introduzir e integrar o aluno a essa esfera, formando o cidadão que vai produzir, reproduzir e também transformar essa cultura. Para tanto, o aluno deverá deter o instrumental necessário para usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. Reiteramos que atualmente a Educação Física, como disciplina escolar, deve tratar da cultura corporal, em sentido amplo: sua finalidade é introduzir e integrar o aluno a essa esfera, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e também transformá-la. Para tanto, é necessária a ressignificação das práticas comuns nas aulas da disciplina no ensino médio, tendo em vista a formação que se pretende, de acordo com as novas proposições para a disciplina no ensino médio (BRASIL, 2006, p. 151).

Conclui-se que da mesma forma que as outras disciplinas escolares devem se comprometer com a articulação entre o conteúdo ensinado nas aulas e a realidade, durante as aulas de Educação Física também se faz necessária essa tentativa. Utilizando-se então do bloco de conteúdos específicos relativos à cultura de movimento, o egresso do ensino médio deve ser capaz de discernir, dialogar e compreender os fenômenos sociais relativos às danças, as ginásticas, as lutas, o fenômeno esportivo contemporâneo, a prática de exercícios físicos em prol do lazer, saúde e bem estar, entre outros conhecimentos relativos às formas de expressão e linguagem não verbal.

Além desses documentos, é interessante também apresentar, brevemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos Superiores em Educação Física. O documento afirma a necessidade da formação de profissionais para a atuação na rede básica de ensino comprometidos com o projeto de educação nacional salientado nos documentos anteriores. A orientação em relação à carga horária referencial é de 3,200 (três mil e duzentas) horas, com a contemplação de uma formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e também interdisciplinar (BRASIL, 2018).

Fora explicitado acima parte da legislação que trata de educação e também de Educação Física para que se tenha visão da compreensão dessa disciplina por parte do Estado. As orientações descritas são o conceito idealizado de trabalho na educação formal na disciplina de Educação Física, entretanto é possível compreender que grande parte deste discurso se inicia e encerra nos documentos oficiais e na legislação, uma vez que a realidade da educação básica brasileira é bem diferente. A seguir será possível

compreender parte dos problemas que fazem com que esta disciplina escolar esteja em constante ameaça do seu pleno exercício.

Um direito ameaçado

A partir dos documentos oficiais regentes da educação básica brasileira pode-se afirmar que a Educação Física é uma disciplina obrigatória no ensino médio, tendo como norte a problematização e articulação de conhecimentos relativos à cultura de movimento. Através da disciplina deve-se possibilitar aos alunos a compreensão dos fenômenos das práticas corporais de forma ampla e contextualizada com a realidade. Entretanto, existem diversos estudos demonstrando que a realidade presente no ensino médio das escolas brasileiras está bem distante do preconizado pela lei e pelo Estado.

Segundo Souza Filho (2010), desde o início da inserção da Educação Física nas escolas a disciplina esteve aliada às necessidades do Estado, tendo inicialmente um caráter tecnicista e fortemente influenciado por modelos ginásticos de desenvolvimento de corpos fortes e disciplinados. O autor afirma que a partir dos anos 1980 se teve uma abertura política maior no país e novas teorias da educação iniciaram diálogos e proposições pautadas em referenciais teóricos socioeducacionais.

Discussões mais aprofundadas no campo sociológico foram inseridas na Educação Física, entretanto, com a mudança de política do Estado se modificou também o trato com a educação e com o currículo escolar. Iniciativas que passaram a desconsiderar a importância ou relevância da disciplina puderam ser mais facilmente percebidas. Suraya Darido (1999) com o trabalho “Educação Física no ensino médio: reflexões e ações”, apresentava preocupação com a disciplina e com as mudanças que acabaram por precarizar o ensino já no início dos anos 2000.

É possível trazer à discussão, conforme Darido (1999), que mesmo sendo disciplina obrigatória existe uma série de possibilidades de dispensa para as aulas de Educação Física de acordo com o § 3º do Art. 26 da LDB. Estão dispensados das aulas os estudantes: do curso noturno que exerçam jornada de trabalho superior a seis horas; maior de trinta anos de idade; estudante que estiver prestando serviço militar; estudante doente que apresente laudo médico; estudante que tenha prole; entre outras pequenas especificidades.

Tais dispensas tendem a considerar apenas o caráter da disciplina no viés de desenvolvimento das capacidades físicas, destacando a possibilidade de prática de exercício físico orientado dentro da instituição escolar, que é válido e possível, mas desconsiderando todo o aspecto cultural e social que pode ser discutido e trabalho com os estudantes. Há de se considerar toda a formação humana e cultural através dos jogos,

da dança, das ginásticas, das lutas e outras práticas corporais, que podem agregar aos estudantes aspectos positivos que vão além dos benefícios para a saúde. Nesse sentido, as dispensas citadas acima estão em contradição com a formação preconizada pelos documentos.

Outra característica presente nos textos de Souza Filho (2010) e Darido (1999), são o deslocamento das aulas de Educação Física do turno normal, junto com as outras disciplinas, para o período do contraturno escolar. Segundo ambos os autores esta modificação da estrutura disciplinar da escola contribui para o afastamento de alunos e depreciação da disciplina, de modo que aparece como empecilho para que o aluno devidamente matriculado na escola pudesse comparecer às aulas. A necessidade de retornar para a casa e ter que novamente ir para a escola comprometendo mais horas do dia serviu de motivo para que mais alunos ficassem fora das aulas.

Um aspecto presente no ensino médio é a necessidade de preparação para o vestibular e demais exames de admissão no ensino superior. A escola deve preparar os alunos para que tenham êxito nesta etapa da vida, e mais uma vez a Educação Física é deixada de lado, por se considerar um momento em que não se está apreendendo conhecimentos para a aprovação. As disciplinas de Arte, Sociologia, Filosofia e Educação Física, proporcionalmente, têm pouca evidência nos exames de admissão em relação às outras disciplinas do currículo escolar. Tese corroborada por Darido (1999), a autora afirma que a definição profissional e preocupação com o futuro recebem destaque e as expectativas com a Educação Física ficam em segundo plano.

A exigência representada pelo vestibular que fora salientada por Darido (1999) décadas atrás estava apenas em processo inicial, sendo possível perceber essa exigência nos dias de hoje com maior força, sobretudo nas escolas privadas e nas tantas empresas travestidas de escolas com fim de preparação exclusiva para essas provas. A mesma característica é discutida por Souza Filho (2010), que apresenta a intensificação do processo em um período mais próximo dos dias atuais, o que demonstra que esta tendência da educação ainda está presente:

Há que se considerar também que, as escolas de ensino médio passaram a direcionar os seus objetivos educacionais com vistas ao vestibular como é o caso das instituições de ensino médio privado que vêem a Educação Física como uma disciplina que ‘atrapalha’ a vida escolar do pré vestibulando e, de forma anacrônica, utiliza o esporte como uma propaganda de suas potencialidades educacionais. Nesse contexto de dificuldades estruturais, a construção da identidade da Educação Física escolar ocorrerá, também, com as ações pedagógicas que valorizem as práticas corporais assim como a construção do conhecimento subjacente à sua linguagem. As práticas corporais como uma linguagem cultural dos jovens na sociedade contemporânea, se manifestam em vários espaços sociais e podem, assim como devem, ser discutidas, analisadas, criticadas e terem a sua compreensão ampliada no espaço escolar pela ação pedagógica da Educação Física no ensino médio (SOUZA FILHO, 2010, p. 1).

Conclui-se que tais características discutidas por Darido (1999) e Souza Filho (2010), de privilegiar o viés de preparação para o vestibular, influenciam em um processo de desvalorização da Educação Física escolar. De forma mais intensa, a Educação Física é deixada de lado nas escolas privadas e é precarizada nas escolas públicas. Nesse sentido, os conhecimentos presentes no bloco de conteúdos da Educação Física escolar são ignorados, e inúmeros alunos do ensino médio saem das escolas sem o mínimo de discernimento frente às demandas contemporâneas relativas à cultura de movimento, conforme afirma Souza Filho (2010):

Outro ponto para que se discuta no aspecto da organização didática, diz respeito ao planejamento das aulas e a metodologia aplicada no desenvolvimento das mesmas. É necessário compreender que, como uma disciplina curricular a Educação Física permite uma variedade de abordagens de conteúdos que vão além da repetição exaustiva da prática esportiva, além do que o tratamento pedagógico dado ao esporte está desvinculado de seus valores históricos, sociais, científicos, tecnológicos e culturais construídos ao longo do tempo (SOUZA FILHO, 2010, p. 1).

É salientado acima a necessidade de uma compreensão mais ampla do trabalho com esta área do conhecimento presente na escola, que está além de uma simples recreação ou momento de descontração para que os alunos descansem das enclausuradas salas de aula. Para além da abordagem esportiva, existem outros conhecimentos que podem enriquecer o repertório motor e cultural dos alunos dos últimos anos da educação básica no Brasil. Entretanto, existem outros problemas que vão além das metodologias, dos currículos escolares, e da discussão que fica no campo teórico e filosófico. Há de se considerar a realidade do chão da sala de aula das escolas brasileiras.

Darido (1999), afirma que uma das dificuldades relatadas por Professores de Educação Física diz respeito à estrutura presente nas escolas que desprivilegia e dificulta o correto andamento e realização das aulas, sobretudo em relação ao espaço físico. As aulas de língua portuguesa, matemática, biologia, história, arte, filosofia, geografia e outras presentes no currículo escolar podem ser realizadas na sala de aula convencional sem maiores problemas. Os modernos laboratórios, bibliotecas e outros espaços de estudo contribuem para a potencialização do ensino, entretanto, as aulas podem ser realizadas em uma sala com quatro paredes e lousa.

Já a realidade das aulas de Educação Física é diferente. Para que esta disciplina seja executada de forma plena se faz necessário uma quadra esportiva ou local equivalente que permita a livre realização de movimentos pelos alunos. É necessário um espaço que permita a realização de jogos, danças, lutas, e possibilite uma interação plena com o conhecimento discutido, o próprio corpo e o corpo de todos os outros envolvidos. Aulas realizadas em espaços que não são adequados podem estar fadadas ao fracasso, desestimulando professores e alunos.

É nesse sentido que se apresenta a contradição do Estado em relação à educação básica. O levantamento realizado por Mariz (2016) revelou que seis em dez escolas públicas no Brasil não têm quadras para a realização das atividades esportivas e as práticas corporais. Os dados relativos ao Censo Escolar de 2015 mostraram os estados do Maranhão e Acre com 90% das escolas da educação básica sem quadra, o índice no Rio de Janeiro ficou em 48,5% das escolas e São Paulo com 37,4%. Os estados com melhores resultados foram Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, e mesmo assim, com cerca de 30% das escolas sem o espaço para as aulas de Educação Física (MARIZ, 2016).

Mariz (2016), ainda apresenta a realidade de escolas públicas que têm a necessidade de utilizar espaços públicos próximos para a realização das aulas, submetendo alunos e professores à divisão dos espaços com usuários de drogas e aos riscos da criminalidade e violência urbana. Apresenta também a dificuldade em relação à aquisição de materiais esportivos. É relatado inclusive que por vezes cabem aos alunos a compra e empréstimo de materiais para a realização das aulas, demonstrando mais uma vez a ineficiência do Estado em relação à Educação Física.

Além destes problemas de falta de estrutura somam-se às contingências de estruturas ineficientes e inadequadas para o bom andamento das aulas. Dentro da relação das escolas que têm quadras para a realização das aulas de Educação Física, 42,6% delas não possuem cobertura, ou seja, alunos e professores estão submetidos às condições climáticas, sofrendo com o sol escaldante e chuvas fortes típicas de um país tropical. Desta forma, as aulas acontecem entre o risco de câncer de pele e de leptospirose. Conclui-se que mesmo as escolas que possuem quadra apresentam dificuldades para a execução dos conteúdos da cultura de movimento (MARIZ, 2016).

Percebe-se que existem inúmeros problemas presentes na educação brasileira e que vários deles contribuem de forma negativa para a área da Educação Física escolar. Além destes problemas, ainda é apontado por Mariz (2016) a falta de qualificação de professores para a ministração das aulas. Mesmo com a obrigatoriedade de professores formados em Educação Física para lecionar nos últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio, dados do Ministério da Educação apresentaram que apenas 34% dos professores possuíam a formação adequada, ou seja, professores de outras áreas do conhecimento acabavam por ministrar as aulas de Educação Física.

Os trabalhos de Darido (1999), Souza Filho (2010) e Mariz (2016) mostram que diversas são as dificuldades para que professores possam executar seu trabalho de forma digna e para que os alunos e alunas possam gozar do direito constitucional da educação. É possível perceber também que tais características são históricas e repetitivas ao longo de décadas, de modo a demonstrar que a realidade não está diferente com o passar dos anos, mesmo com o desenvolvimento econômico, tecnológico e educacional da maior potência econômica da América Latina.

É fato que a educação brasileira apresenta diversos problemas estruturais e conceituais, dificultando o trabalho de profissionais da educação e falhando na prestação de serviço com qualidade. Neste cenário, a Educação Física enquanto disciplina do currículo escolar sofre as dificuldades da precarização por parte do Estado. Sofre os questionamentos em relação à sua relevância frente a necessidade da preparação para o vestibular e ao trato pedagógico deficitário executado por professores sem formação específica.

Ao longo da leitura dos textos acima e da compreensão da conjuntura social e educacional relatada diariamente na grande mídia e no desabafo de professores e pesquisadores nas redes científicas e sociais, se faz possível perceber indícios da confirmação da tese inicial proposta para esta discussão. Percebe-se que a Educação Física escolar é um direito dos alunos e alunas no Brasil em constante ameaça de seu pleno funcionamento. A bibliografia consultada dá indícios de que esta relação histórica conflituosa não dá sinal de melhoras e que se fazem necessárias iniciativas por parte dos atores sociais envolvidos e do Estado para que esta realidade se modifique.

A justificativa da Educação Física

Os documentos oficiais consultados para esta discussão deixam claros a necessidade da presença da Educação Física nas escolas brasileiras, entretanto, a distância da realidade projetada nos documentos e questionamentos teóricos filosóficos em torno da disciplina produzem um cenário liminar e marginal dentro da realidade escolar brasileira. Se apenas a obrigatoriedade legal não é suficiente para o pleno funcionamento da disciplina, é possível elencar dois pontos de vista convergentes para a justificativa da presença e da relevância da Educação Física no ensino médio: o ponto de vista relativo à saúde e o ponto de vista teórico relativo aos conhecimentos da cultura de movimento.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) afirma que a inatividade física é um fator de risco para doenças crônicas não transmissíveis e também para a mortalidade. A recomendação da OMS para a faixa etária de 5 a 17 anos é que se deve acumular um mínimo de sessenta minutos de atividade física diária de intensidade moderada a vigorosa. Afirma também que atividade física acima de sessenta minutos contribui para um benefício ainda maior à saúde. Essas atividades devem ser majoritariamente aeróbicas e devem ser incluídas ao menos três vezes por semana atividades para fortalecimento de músculos e ossos (OMS, 2010).

As recomendações mais recentes reforçam os dados trazidos anteriormente e acrescentam que o comportamento sedentário está associado a diversas condições que

podem trazer malefícios à saúde, como o aumento de índices de gordura corporal, saúde cardiometabólica deficitária e inclusive problemas com o sono. É recomendado também cuidados com o tempo em que os jovens passam diante das telas (celulares, computadores, tablets e similares). É apontado que os benefícios para a saúde são percebidos a longo prazo, inclusive, até a idade adulta, sendo necessário a estimulação e também oportunização de atividades físicas para crianças e adolescentes (WHO, 2020).

Destarte, o baixo índice de atividade física e o sedentarismo entre jovens pode representar um fator de risco para doenças e para uma condição de saúde deficitária. Um estudo realizado por Hallal et al. (2006), demonstrou que 49% dos meninos e 67% das meninas entre 10 e 12 anos do grupo estudado apresentaram comportamento sedentário, sobretudo nas classes sociais mais altas. Este dado serve de alerta e aponta para a necessidade de intervenção em tal comportamento de crianças e adolescentes, esta intervenção pode ser oportunizada pela escola, tendo grande impacto positivo.

Além desses indícios é possível trazer outros estudos que corroboram com esta perspectiva. A pesquisa de Datar e Sturm (2004) ao investigar a relação entre o tempo de prática da Educação Física e o Índice de massa corporal (IMC) no ensino fundamental conclui que a expansão das aulas de Educação Física pode contribuir no combate à obesidade, principalmente entre as meninas. A pesquisa de Esteban-Cornejo et al. (2015), apontou que a participação de três ou mais aulas de educação física durante a semana estavam relacionadas com um melhor desempenho escolar, tese corroborada pelos estudos de Singh et al. (2012), Mota et al. (2015) e Pandolfo et al. (2017), que encontraram indícios de que a prática de exercícios físicos e esportes estão relacionadas a um bom desempenho escolar e também à melhoria da capacidade cognitiva de jovens.

Considerando a saúde em um aspecto amplo, deve-se levar em conta a saúde mental dos jovens que estão neste período de preparação para o vestibular. Um estudo realizado com estudantes de um curso pré-vestibular revelou que 61,7% dos entrevistados apresentaram alguma forma de estresse físico, que pode se associar e desencadear problemas como: dores de cabeça, fadiga, úlceras, acne, excesso de sudorese e ganho de peso. Fora apresentado também estresse psicológico, resultando em ansiedade, depressão, insônia, falta de ânimo e disposição para atividades diárias (PERUZZO et al., 2006).

Na mesma linha de raciocínio, a pesquisa realizada por Pires et al. (2004), selecionou jovens de 15 a 19 anos de idade a fim de analisar seus hábitos de atividade física. Foi verificado que os adolescentes passavam a maior parte do tempo realizando atividades que não exigiam grande esforço físico. 43,1% de um total de 754 adolescentes apresentaram níveis de estresse prejudicial à saúde. Os adolescentes que apresentavam níveis de estresse adequado para a saúde eram os que realizavam atividades físicas intensas. Foi verificado então que quanto maior o tempo de atividade física, menor o nível de estresse prejudicial.

Compreende-se que os exercícios físicos orientados alinhados com alimentação adequada contribuem de forma significativa para a promoção da saúde e qualidade de vida, promovendo a prevenção primária de doenças (MACIEL, 2007). Desta forma, uma intervenção diária nas escolas em conjunto com uma discussão acerca da importância de hábitos saudáveis pode contribuir de forma positiva para a saúde dos jovens do ensino médio. Considerando que os alunos do ensino médio estão cinco dias por semana nas escolas, este seria o local de excelência para a promoção da saúde e aprendizado sobre o corpo.

Além das claras evidências de impacto positivo na saúde dos jovens através de uma intervenção diária, há de se considerar também a relevância social e pedagógica desta disciplina. Conforme a legislação, faz-se necessário uma intervenção no que diz respeito ao bloco de conteúdos da Educação Física, discutindo as danças, ginásticas, lutas, o fenômeno esportivo e demais conhecimentos da cultura de movimento. Esta intervenção profunda está intimamente ligada à uma tendência crítica da Educação Física, e não apenas à repetição de gestos técnicos. Conforme afirma Kunz (2001):

O objeto de ensino da Educação Física é assim, não apenas o desenvolvimento das ações do esporte, mas propiciar a compreensão crítica das diferentes formas de encenação esportiva, os seus interesses e os seus problemas vinculados ao contexto sociopolítico. É na prática, permitir apenas o desenvolvimento de formas de encenação do esporte que são pedagogicamente relevantes (KUNZ 2001, p. 73).

A prática das aulas de Educação Física sob um ponto de vista crítico pode fornecer ao aluno uma compreensão ampla do fenômeno esportivo e também dos outros conteúdos relativos à essa disciplina enquanto manifestações socioculturais e históricas. Desta forma, tomando como exemplo, trata-se de executar a capoeira nas aulas, mas também discutir a inserção desta prática na sociedade brasileira, discutir as relações de poder que se têm presentes, o processo de dominação que se deu durante o período escravocrata, discutir a marginalização da capoeira e da pessoa negra na sociedade brasileira.

Utilizar o futebol como conteúdo, mas não apenas trabalhar as técnicas e táticas presentes, que são fundamentais, mas abordar este esporte de forma contextualizada. Discutir como o futebol se insere na sociedade brasileira, como se dão as relações de gênero presentes, o preconceito relacionado à prática por mulheres, os processos de exclusão do esporte de alto rendimento, os valores milionários movimentados pelos grandes clubes e a dificuldade de ascensão financeira pelos jogadores de pequenos clubes. É necessário que se realize a discussão dos aspectos técnicos, mas não findar a prática neles. É necessário possibilitar uma discussão da realidade do esporte que permita a percepção do estudante de sua inserção nessa realidade. Tratando deste assunto, é possível recorrer a Kunz (2001) que executa a discussão de esporte através de uma abordagem crítica:

a escola é por excelência o lugar social específico onde a organização da situação educativa é formal e explícita e onde o espaço pedagógico é penetrado de intenções políticas. Neste espaço pedagógico o profissional da Educação Física deve propiciar pela historicidade do seu conteúdo específico, uma compreensão crítica das encenações esportivas. Sua intencionalidade pedagógica específica não é apenas auxiliar o aluno a melhor organizar e praticar o seu esporte, ou seja, encenar o esporte de forma que dele possa participar com autonomia, mas é acima de tudo uma tarefa de reflexão crítica sobre todas as formas da encenação esportiva (KUNZ, 2001, p. 73).

As encenações esportivas estão inseridas na nossa sociedade através do futebol na televisão e nos campos de várzea, através das academias de artes marciais espalhadas pelo Brasil e os golpes de karate e finalizações de jiu-jitsu brasileiro nas competições internacionais de MMA. As discussões relativas às relações com que os esportes e as práticas corporais apresentam com a sociedade são dever da Educação Física escolar, tais aulas devem ser o lugar necessário e adequado para que os alunos compreendam esses fenômenos. Os professores e professoras de Educação Física devem assumir o compromisso de oportunizar tais discussões.

A própria Base Nacional Comum Curricular considera a Educação Física dentro da área de linguagens. O documento afirma que a motricidade e a corporeidade humana são atos de linguagem, nesse sentido, a Educação Física para jovens do ensino médio deve contribuir para a compreensão do usufruto, produção e transformação da cultura corporal de movimento (BRASIL, 2018). É necessário que se compreenda esta disciplina para além dos aspectos fisiológicos e motores, que também são importantes e extremamente relevantes para esta área do conhecimento, mas que não são a única possibilidade de estudo, trabalho e discussão dentro das escolas brasileiras.

Considerações finais

A legislação brasileira considera a importância da Educação Física e sua relevância enquanto área de conhecimento e componente curricular. A disciplina é obrigatória e está presente na maior parte dos anos escolares na educação básica, do ensino fundamental ao ensino médio. A Lei de Diretrizes e bases da educação nacional, os Parâmetros curriculares nacionais e as Diretrizes curriculares nacionais apontam na direção de uma formação ampla, considerando aspectos técnicos, culturais e sociais da cultura de movimento, englobando o fenômeno esportivo, danças, lutas e demais formas de expressão através do corpo.

Entretanto, de forma contraditória à toda a legislação, a realidade da Educação Física escolar brasileira é bem diferente. Grande parte das escolas não têm estrutura adequada para a prática e não têm professores devidamente capacitados para ministrar as aulas que são executadas em condição marginal em relação às outras, como:

realocação da disciplina no contraturno, facilidade de dispensa dos alunos, escassez de materiais, entre outros problemas presente no dia a dia das escolas. Além das dificuldades mencionadas, existe o descaso em relação à disciplina, que por vezes é considerada inútil frente aos exames de admissão nas universidades, o Exame nacional do ensino médio e a formação para o mercado de trabalho.

É importante salientar a relevância da Educação Física no ensino médio, frente a todas as adversidades e condições precárias. São relevantes os conhecimentos pertinentes à cultura de movimento, aos fenômenos esportivos contemporâneos, à economia em torno do esporte e todas as práticas corporais que podem ser discutidas apenas nesta disciplina. É necessário oportunizar para os alunos e alunas a prática de exercícios físicos orientados e contextualizados com a realidade. É necessário considerar e trabalhar o aspecto da saúde envolvido, já que estudantes do ensino médio passam a maior parte da semana na escola.

Faz-se necessário o engajamento de todos os atores sociais envolvidos para a modificação de um cenário tão complexo, entre professores e alunos, gestores e legisladores, e também por parte do Estado. Alterações na carga horária da disciplina, agregando mais aulas na semana, o acesso a materiais de qualidade e melhorias nas quadras esportivas e espaços dedicados para a aulas seriam o início de um caminho, que também necessita de mais investimento e atenção do Estado. Essas mudanças de caráter prático e objetivo são necessárias para que a Educação Física seja executada como é preconizada nos documentos oficiais e nas idealizações teóricas. Mudanças pontuais podem modificar uma pequena bolha da realidade, mas muito ainda precisa ser feito para uma mudança efetiva em âmbito nacional.

Esta pesquisa teve por intenção executar a discussão no campo teórico, trazendo dados que pudessem contextualizar o cenário que pode ser encontrado nas escolas brasileiras e apontar para caminhos que possam modificar esta realidade. Sugere-se novas pesquisas para que se compreenda melhor o fenômeno, e também novas proposições e práticas que venham a contribuir com a área da Educação Física e a educação em geral no Brasil.

Referências

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 6/2018**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, pp. 48 e 49, 19 de dezembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DATAR A, STURM R. Physical education in elementary school and body mass index: evidence from the early childhood longitudinal study. **Am J Public Health** 2004; 94:1501-6.

ESTEBAN-CORNEJO, I., TEJERO-GONZALEZ, C. M., SALLIS, J. F., & VEIGA, O. L. (2015). Physical activity and cognition in adolescents: A systematic review. **Journal of Science and Medicine in Sport**.

HALLAL, P, C. et al. Prevalência de sedentarismo e fatores associados em adolescentes de 10-12 anos de idade. **Cadernos de Saúde Pública**. 2006, v. 22, n. 6 pp. 1277-1287. Epub 29 Maio 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2006000600017>.

KUNZ, E. **A transformação didático-pedagógico do esporte**. 4ª Ed. UNIJUÍ. Ijuí. 2001.

MACIEL, E. S. Atividade física e alimentação adequada para promoção da saúde. In **Saúde coletiva e atividade física**. Organização Roberto Vilarta. Campinas. Ipes editorial, 2007.

MARIZ, R. **Seis em dez escolas públicas no Brasil não têm quadras para atividades físicas**. O Globo, 07/08/2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/seis-em-dez-escolas-publicas-do-brasil-nao-tem-quadras-para-atividade-fisica-19871349>. Acesso em: 20/01/2021.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOTA J, et al. Atividade Física e Rendimento Acadêmico: Uma Revisão Sistemática de Sete Revisões Sistemáticas. **J Sport Pedag Res**. 2015;1(6):24-9.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. **Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud**. OMS, Genebra, 2010. Disponível em: <<<https://www.who.int/publications/i/item/9789241599979>>> Acesso em: 21/01/2021.

PANDOLFO, K.M.C. et al. Physical activity and academic performance in high school students. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, 2017;22(5):486-92.

PERUZZO, A. S. et al. Estresse e vestibular como desencadeadores de somatizações em adolescentes e adultos jovens. **Psicol. Argum**. 2008 out./dez., 26(55), 319-327.

PIRES, E.A.G. DUARTE, M.F.S. PIRES, M.C. SOUZA, G.S. Hábitos de atividade física e o estresse em adolescentes de Florianópolis-SC, Brasil. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, 12:51-56, 2004. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/542>. Acesso em 21/01/2021.

SINGH A, et al. Physical activity and performance at school: a systematic review of the literature including a methodological quality assessment. **Arch Pediatr Adolesc Med**.

2012;166(1):49-55.

SOUZA FILHO, M. A Educação Física como componente curricular: trajetória histórica e possibilidades atuais no Ensino Médio. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 15, N° 150, Noviembre de 2010.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Guidelines on physical activity and sedentary behaviour**. OMS, Genebra, 2020.

Recebido: 15.04.2021
Aprovado: 20.06.2021