

CAMILA BELTRÃO MEDINA
ROBERTO GOMES MONÇÃO JUNIOR
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORES)

PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

VIVÊNCIAS SE TORNANDO APRENDIZADO

E FORMAÇÃO DE BOA QUALIDADE



EDITORA
SCHREIBEN

CAMILA BELTRÃO MEDINA
ROBERTO GOMES MONÇÃO JUNIOR
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORES)

PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:



VIVÊNCIAS SE TORNANDO APRENDIZADO
E FORMAÇÃO DE BOA QUALIDADE


EDITORA
SCHREIBEN
2024

© Dos Organizadores - 2024
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Wavebreak Media - Freepik.com
Revisão técnica e ortográfica: os autores
Livro publicado em: 12/04/2024
Termo de publicação: TP2132024

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerin Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P584 PIBID e residência pedagógica : vivências se tornando aprendizado e formação de boa qualidade. / Organizadores: Camila Beltrão Medina... [et al.]. – Itapiranga : Schreiben, 2024.
262 p. : il. ; e-book

E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-249-1
DOI: 10.29327/5391793

1. Educação. 2. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. 3. Professores - formação. I. Título. II. Medina, Camila Beltrão. III. Monção Junior, Roberto Gomes. IV. Rocha, Bruna Beatriz da. V. Ivancicka, Rebeca Freitas.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

Agradecimento

Primeiramente gostaríamos de expressar sincera gratidão à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro fornecido aos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do programa de Residência Pedagógica (RP), pois foi o fomento as pesquisas, bem como, o fomento ao desenvolvimento dos projetos nas escolas de educação básica que possibilitou a construção dos capítulos deste livro. Agradecemos profundamente pelo investimento em educação e pesquisa, que é fundamental para o avanço do conhecimento e o desenvolvimento da sociedade.

Gostaríamos de estender nossos sinceros agradecimentos à Universidade do Vale do Paraíba (Univap), instituição de ensino superior comunitária que em sua missão e seus valores estabelece preocupação com um ensino de boa qualidade, além da pesquisa e da extensão. Não poderíamos deixar de mencionar a Faculdade de Educação e Artes (FEA) vinculada a referida universidade, na qual, a maioria dos estudantes e professores envolvidos no projeto do livro fazem parte.

Também se faz importante agradecer a Diretoria Regional de Ensino e a Secretaria Municipal de educação por autorizarem o desenvolvimento dos programas PIBID e RP em escolas estaduais e municipais da cidade de São José dos Campos. Ao firmarem a parceria universidade/educação básica, contribuíram de modo crucial para o desenvolvimento acadêmico e colaborativo, pois forneceram ambiente propício e pessoal adequado ao desenvolvimento das atividades planejadas, e por isso, somos imensamente gratos.

Por fim, mas não menos importante, gostaríamos de manifestar profunda gratidão aos professores da Universidade do Vale do Paraíba (Univap) pelo apoio intelectual e orientação na construção dos capítulos e aos alunos que participaram deste sonho, seja por meio de discussões em sala de aula, colaboração em pesquisa, aplicação das atividades nas escolas e elaboração dos textos apresentados nessa obra. A dedicação e entusiasmo de professores e alunos foi o elemento diferencial e impulsionador do que aqui está sendo apresentado.

Sumário

PREFÁCIO.....	9
<i>Roberto Gomes Monção Junior</i>	
APRESENTAÇÃO.....	11
<i>Camila Beltrão Medina</i>	
<i>Ana Enedi Prince</i>	
A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO.....	15
<i>Filipe Barros Monteiro Pinho</i>	
<i>Sofia de França Toledo</i>	
<i>Iuri Rojahn da Silva</i>	
CONHECENDO O PERCURSO DO PIBID NA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA (UNIVAP): RELATO LICENCIANDAS PIBID DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	23
<i>Livia Della Corte de Moraes</i>	
<i>Marcelle Campos</i>	
<i>Maria Aparecida da Silva</i>	
<i>Maria Clara Moreira</i>	
<i>Walderez Moreira Joaquim</i>	
A IMPORTÂNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	31
<i>Natália Diniz de Lima Targini</i>	
<i>Camila Beltrão Medina</i>	
UM PERCURSO HISTÓRICO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO COMO DIREITO UNIVERSAL E O PIBID SOB ESSE CONTEXTO.....	41
<i>Ana Luiza Martinez de Azevedo Castro</i>	
<i>Maria Clara Sales Feliciano</i>	
<i>Mayra Angelis Rocha Cabral</i>	
<i>Camila Beltrão Medina</i>	
PIBID E ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS IMPACTOS DO PROGRAMA DA CAPES NA SOCIEDADE.....	55
<i>Caio de Oliveira Minucci</i>	
<i>Julie de Palma</i>	
<i>Iuri Rojahn da Silva</i>	
VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS NO PIBID A PARTIR DAS DIFICULDADES EM ALFABETIZAR LETRANDO CRIANÇAS EM UM CONTEXTO DE MARGINALIZAÇÃO.....	66
<i>Camila Beltrão Medina</i>	
<i>Daniela Cabral Fernandes</i>	

A IMPORTÂNCIA DA SONDAGEM PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO PIBID.....	74
<i>Maria Angélica Gomes Maia</i> <i>Danielle Amorim de Oliveira</i> <i>Elisa Toledo Coelho Lemos</i> <i>Vinicius Matheus dos Santos Dias</i> <i>Vitoria Cauane Pereira dos Santos</i>	
DESENVOLVENDO A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ESTRATÉGIAS PARA MELHORAR A HABILIDADE DE RECONHECIMENTO DE SONS..	85
<i>Ananda Maria Fernandes Oliveira</i> <i>Lara Ribeiro Ferreira</i>	
O USO DO GIBI NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA VINCULADA AO PIBID.....	94
<i>Camilla de Souza Oliveira</i> <i>Iara Lemes de Abreu</i>	
AS RIMAS COMO FACILITADORAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS.....	106
<i>Maria Angélica Gomes Maia</i> <i>Julia Maria da Silva Pereira</i> <i>Leticia de Souza Cunha Pianissola</i>	
A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	120
<i>Bruna Araújo Cintra</i> <i>Marcos Antônio Tolentino Leite</i> <i>Renata Meneghini</i>	
INFLUÊNCIA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS PERSONALIZADOS NA ALFABETIZAÇÃO.....	129
<i>Geovanna Thais da Silva</i> <i>Alexandre Mazza Rodrigues</i> <i>Marilne Thomazello Mendes Fernandes</i>	
PRINCIPAIS DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: APRENDIZAGENS A PARTIR DO PIBID.....	139
<i>Marilne Thomazello Mendes Fernandes</i> <i>Maria Eduarda Santos Corrêa</i> <i>Leticia Souza Oliveira</i>	
A IMPORTÂNCIA DAS EDUCAÇÃO NA APRENDIZAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA DURANTE O PROJETO PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	149
<i>Beatriz G. Sousa</i> <i>Maria Gabriela Andrade Almeida</i> <i>Renata Meneghini</i> <i>Valéria K. Camargo</i>	

A ARTE COMO FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL.....	157
<i>Ana Karina de Castro Brito</i>	
<i>Beatriz Trevizano</i>	
<i>Iohana Cardial Marianelli</i>	
<i>Livia Gonçalves de Oliveira</i>	
A PRÁTICA DO FUTSAL E DO BASQUETEBOL NA SOCIALIZAÇÃO DOS ALUNOS NAS ESCOLAS POR MEIO DO PIBID.....	169
<i>Diego Soares Batista</i>	
<i>Gabriel Adilson Arice</i>	
<i>Mateus Machado Mendes Ribeiro</i>	
<i>Vinicius Augusto de Azevedo Moreira</i>	
<i>Dorival Césare Júnior</i>	
PROGRAMA PIBID-UNIVAP: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	177
<i>Luiz Eduardo Soares</i>	
<i>Mariana Aparecida do Nascimento Duque</i>	
O RUGBY E SEUS VALORES COMO FUNDAMENTOS PARA INCLUSÃO, SOCIALIZAÇÃO E TRABALHO EM EQUIPE NAS ESCOLAS POR MEIO DO PIBID.....	184
<i>Allanis Morais de Oliveira</i>	
<i>Gabriella Lima Santos</i>	
<i>Elessandro Váguino de Lima</i>	
INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DO PIBID.....	190
<i>Elaira Adriana Santos Garcia</i>	
<i>João Vitor Duarte Coelho</i>	
<i>Stella Camille da Silva</i>	
<i>Gabriel Henrique dos Santos Ferreira</i>	
<i>Ana Enedi Prince Silva</i>	
<i>Roberto Gomes Monção Junior</i>	
PIBID E O NOVO ENSINO MÉDIO: CRÍTICAS E DESAFIOS.....	204
<i>João Vitor Duarte Coelho</i>	
<i>Gabriel Henrique Dos Santos Ferreira</i>	
<i>Elaira Adriana Santos Garcia</i>	
<i>Ana Enedi Prince Silva</i>	
<i>Roberto Gomes Monção Junior</i>	

AULA DE CAMPO EM HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II: TRABALHANDO PATRIMÔNIO E PERTENCIMENTO NO PARQUE VICENTINA ARANHA, EM SÃO JOSÉ DOS CAMPOS - SP.....	219
<i>Isaac Ribeiro Silva</i>	
<i>Rian Henrique Rodolfo Izidro Silva</i>	
<i>Sdenka Jannyne Melo Silva</i>	
<i>Ana Enedi Prince Silva</i>	
<i>Roberto Gomes Monção Junior</i>	
CULTURA AFRO-BRASILEIRA: PROPOSIÇÃO DE ELETIVA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO.....	227
<i>Stella Camille da Silva</i>	
<i>Eliza Miguel Cordeiro</i>	
<i>Ana Enedi Prince Silva</i>	
<i>Roberto Gomes Monção Junior</i>	
EXPERIÊNCIAS DIANTE DO JOGO “QUEM SOU EU” E A IMPORTÂNCIA DE FIGURAS HISTÓRICAS NO ENSINO PRÁTICO EM SALA DE AULA.....	239
<i>Ana Carolina P. Amorim</i>	
<i>Gabriel dos Santos Souza</i>	
<i>Giovanna da Silva Alves Aleixo</i>	
<i>Ana Enedi Prince Silva</i>	
<i>Roberto Gomes Monção Junior</i>	
EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	244
<i>Johann Caleb de Oliveira Santos</i>	
<i>Lucas Oliveira Rodrigues dos Santos</i>	
<i>Matheus Campos</i>	
<i>Yasmim Christine de Oliveira Severino</i>	
<i>Ana Enedi Prince Silva</i>	
<i>Roberto Gomes Monção Junior</i>	
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: OLHARES E PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO DE ARTES.....	256
<i>Anne Carolina Fulaneto Batista</i>	
<i>Daena Lee de Jesus</i>	
<i>Juliana Ferreira de Lima e Silva</i>	
<i>Natália Josepha Cunha Cardoso</i>	
<i>Natane Almeida Espíndola</i>	
<i>Jéssica Monteiro Pinto</i>	
POSFÁCIO.....	270
ÍNDICE REMISSIVO.....	271

*P*refácio

Estas primeiras linhas são o início de um grandioso trabalho que envolveu a ação de um projeto único voltado à educação: escrever um livro que possa contar experiências pedagógicas. Um trabalho que ganhou vida a partir da validação pela CAPES dos projetos vinculados aos Programas de Iniciação à Docência, PIBID e Residência Pedagógica, RP, da Faculdade de Educação e Artes, FEA, da Univap, Universidade do Vale do Paraíba, e que se tornou realidade por meio do esforço e colaboração de professores e dos graduandos, protagonistas dos projetos nas escolas públicas parceiras da cidade de São José dos Campos.

Assim, nosso livro “PIBID e Residência Pedagógica: vivências se tornando aprendizagem e formação de boa qualidade” o convida a explorar as percepções e reflexões de nossos estudantes, futuros professores, sobre suas experiências como docentes em uma imersão enriquecida pela práxis pedagógica.

Neste livro, cada capítulo representa um “aprender a ensinar” com vistas à melhoria da qualidade do processo educativo formal nos diferentes níveis de ensino. Nós, professores da FEA, desejamos enaltecer a formação docente, aprimorando a formação essencial dos nossos estudantes.

Por meio dos Programas de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica, sentimo-nos na trilha da realização dessa ação integradora voltada à educação, especialmente quando testemunhamos a dedicação e o empenho acadêmico de nossos estudantes bolsistas da CAPES no desenvolvimento das atividades pedagógicas nas escolas e vivência e no testemunho de suas experiências. Este livro é o rumo neste caminho de formação universitária docente de qualidade alicerçada nas descobertas que o ato de ensinar oportuniza.

Boa leitura!

Professor Mestre Roberto Gomes Monção Junior
São José dos Campos, março de 2024.

Apresentação

É com imensa satisfação e alegria que estamos aqui, apresentando o produto de um sonho. Um sonho que iniciou a partir da validação pela CAPES, dos projetos vinculados aos Programas PIBID e Residência Pedagógica da Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), e que se concretizou por meio da dedicação e colaboração de professores e dos próprios licenciandos, executores dos projetos nas Escolas Públicas parceiras.

Assim, no tecido delicado dos sonhos, nos quais as aspirações se entrelaçaram com a realidade, “*PIBID e Residência Pedagógica: vivências se tornando aprendizado e formação de boa qualidade*”, nos convida a explorar percepções e reflexões de nossos estudantes, futuros professores, sobre seus momentos como docentes em uma imersão consubstanciada pela práxis pedagógica.

Neste livro, cada capítulo é um passo em direção a realização de um maior sonho: a melhoria da qualidade do processo educativo formal nos diferentes níveis de ensino. Comungados aos objetivos propostos no decreto nº 7.219 de 2010, que dispõe sobre o PIBID, nós, professores da FEA, sonhamos com a valorização do magistério, com a elevação da qualidade da formação inicial de professores, com o estabelecimento da parceria e da aproximação entre escolas de educação básica da cidade, com a abertura de oportunidades aos licenciandos quanto ao estabelecimento, em seu futuro campo de atuação, de um verdadeiro matrimônio entre a riqueza da teoria e a materialidade da prática.

Por intermédios dos Programas de Iniciação à Docência e de Residência Pedagógica nos sentimos na trilha da efetivação desse nosso sonho maior, principalmente quando nos deparamos com a dedicação e o esforço acadêmico de nossos estudantes no desenvolver das atividades nas escolas, bem como, no compilar de suas experiências. Esse movimento dos estudantes é indicativo que o sonho, da formação universitária docente de boa qualidade, pode estar mais próximo a cada momento.

Ao longo dos 24 capítulos presentes nesse compilado de textos, o leitor vislumbrará a diversidade de experiências e de aprendizados dos licenciandos, posicionados em diferentes momentos e formações. Os textos foram construídos por alunos do terceiro ao sétimo semestre dos cursos de Pedagogia, Artes Visuais, Educação Física e História. Certamente a maturidade acadêmica está refletida nas produções, que representam processos de aprendizados diferentes.

A organização do material foi estabelecida a partir dos temas abordados pelos estudantes. Deste modo, a obra inicia por textos que buscam apresentar os programas institucionais, PIBID e RP, abordando aspectos históricos e sua importância para a melhoria da qualidade da educação, por meio, da formação de professores de boa qualidade. Continuando na esteira da melhoria da qualidade da educação, é apresentada uma discussão sobre o percurso histórico da Educação como direito de todos e o papel dos programas institucionais na garantia desse direito. Esse material aborda como a educação foi se tornando, no decorrer da história, elemento essencial para a constituição da democracia, da equidade e do desenvolvimento científico e tecnológico de uma sociedade.

Em seguida, o leitor irá se deparar com uma série de capítulos que apresentarão o trabalho de alfabetização desenvolvido em uma escola de educação básica na cidade de São José dos Campos. Valendo-se de diversas perspectivas os autores relatam suas experiências, observações e aprendizados como responsáveis pelo apoio no processo de ensino-aprendizagem de crianças que indicavam dificuldades na efetivação do saber ler e escrever.

Continuamente, em outros diálogos, cujo conteúdo permanece intimamente interligado às preocupações específicas do alfabetizar, invadem as problematizações acerca da importância da afetividade e da educação emocional para o aprender formal, como também perceber a arte e a ludicidade como ferramentas para esses fins. Os materiais, portanto, retratam a percepção vivenciada pelos licenciandos de que anteriormente ao ensinar se faz necessário observar e refletir sobre condições, como as emocionais, que definirão e garantirão o aprender. Crianças esvaziadas e autoestima positiva, de motivação para o aprender e com preocupações distantes de suas estruturas cognitivas infantis, são rotuladas como sujeitos com problemas de aprendizagem. Mas como aprender sob essas condições? É neste sentido, que os autores pontuam a necessidade de olhar para o aluno e entendê-lo integralmente.

Na sequência, a obra oferece um capítulo em que estudantes de Artes Visuais relatam seus acúmenes em relação a perspectivas sobre o ensino de artes, bem como, o papel do professor nesse contexto. O material apresenta três relatos dos anseios e demandas de arte-educadoras, em formação ou já formadas, que se propuseram com alegria e empolgação a participar do Programa de Residência Pedagógica.

Continuando, a obra traz capítulos, elaborados por bolsistas do curso de Educação Física demonstrando projetos de esportes aplicados em uma escola estadual da cidade de São José dos Campos, voltado ao desenvolvimento de sujeitos sociais. Segundo os estudantes o aluno é membro de uma sociedade; sociedade com regras e normas. Viver sob essas regras e normas é decorrente

do processo de aprendizagem e a prática esportiva é posta como colaborativa a introjeção desses saberes.

Por fim, a obra é encerrada por um conjunto de trabalhos voltados a relatar as experiências docentes dos licenciados do curso de História. Nestes textos é possível encontrar os relatos de suas experiências vivenciadas no formato de elaboração e desenvolvimento de aulas e oficinas, priorizando sempre a utilização de metodologias diversificadas, objetivando a sistematização de um processo ensino e aprendizagem proficiente e prazeroso. Utilizando elementos do passado como referenciais para uma análise da sociedade contemporânea, a cidadania na sua totalidade também foi contemplada.

Interdisciplinaridade, contextualização e inclusão permearam todos os projetos desenvolvidos pelos Programas PIBID e Residência Pedagógica/UNIVAP, pois os professores e alunos envolvidos nesses projetos acreditam e almejam uma escola de excelente qualidade como elemento transformador da nossa sociedade.

Camila Beltrão Medina

Ana Enedi Prince

São José dos Campos/SP, março de 2024

A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO

Filipe Barros Monteiro Pinho¹

Sofia de França Toledo²

Iuri Rojahn da Silva³

O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – é uma iniciativa do governo brasileiro de promover a formação de educadores no Brasil a partir da inserção prática dos graduandos em salas de aula do ensino básico público, além de bolsas concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No programa, bolsistas matriculados em cursos de licenciatura têm a oportunidade de desenvolver suas identidades como docentes durante sua formação, e alunos com dificuldades de aprendizagem da educação básica recebem apoio pedagógico adicional, favorecendo o ensino das escolas públicas brasileiras.

De acordo com a CAPES, são objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as

1 Graduando em Pedagogia na Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP); bolsista do PIBID, e-mail: filipebarroseducare@gmail.com.

2 Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP); bolsista do PIBID, e-mail sftoledo2004@gmail.com.

3 Doutor em Física e Astronomia, Mestre em Meteorologia, Graduado em Licenciatura em Física, Professor na Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP) desde 2002, Coordenador Institucional do PIBID (Edital 2020); iuri@univap.br.

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. (BRASIL, 2013.)

No Brasil, sempre houve a necessidade do incentivo à docência, pela falta de valorização dos professores. Dessa forma, como forma de amparo ao docente, o governo brasileiro discutiu e criou planos para incentivar a formação de professores, tendo como exemplo atual o PIBID, além do Projeto de Lei (PL) 3.824/2023 que estabeleceu a Política Nacional de Incentivos e Benefícios a Futuros Docentes da Educação Básica.

Estes projetos precisam de validações, nessa perspectiva iremos refletir acerca dos possíveis impactos na educação básica e na formação de estudantes de licenciatura, citando as dificuldades que permeiam a problemática.

As dificuldades de aprendizagem e seus impactos na educação básica

No Brasil, uma das primeiras ações para a discussão sobre as Dificuldades de Aprendizagem se deu a partir da criação dos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais - em 1997, que teve como objetivo ser um referencial de qualidade educacional do Ensino Fundamental nacional, estabelecendo a grade curricular para instituições de ensino e os principais conteúdos a serem estudados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997, p. 13.)

Durante o atendimento dos bolsistas às escolas, os graduandos observaram as dificuldades individuais apresentadas pelos educandos, no que se referem às questões motoras, psicológicas e cognitivas, tendo como exemplos a dificuldade na escrita, em cálculos, na fala e em habilidades sociais. Segundo o site oficial da BNCC (2018) – Base Nacional Comum Curricular – as dificuldades de aprendizagem se caracterizam por:

Dificuldades de aprendizagem referem-se a algum prejuízo, atraso e/ou desordem na apreensão de comandos e informações em geral, as quais podem ter as suas origens em fatores diversos, [...], mas não têm toda as suas origens na ordem biológica. Em alguns casos, suas origens podem advir de conflitos pessoais, culturais e sociais. (BRASIL. 2018, s/p.)

A evasão escolar

A problemática da evasão escolar atinge diretamente a base da educação, afinal, não há como atuar em uma escola se o aluno não está presente. O não comparecimento às aulas têm diversas causas que podem estar relacionadas com fatores além de socioeconômicos, também emocionais, por dificuldades na socialização ou até mesmo no processo de aprendizagem. Diante disso, é possível observar os reflexos na vida escolar e pessoal do educando, que comumente se encontra com problemas nas habilidades sociais, tendo em vista o sentimento de inferioridade e baixa autoestima, gerados pela defasagem e a possível evasão escolar. Nesse sentido, o aluno se torna um adulto que acredita que está fadado ao fracasso, por conta do ciclo gerado ainda durante o início de sua vida escolar, na qual o sistema de ensino não o atingiu de forma eficiente.

Como forma de intervenção, o governo do estado de São Paulo busca amenizar a defasagem escolar por meio de políticas públicas como o TEG – Transporte Escolar Gratuito – que atende alunos da educação básica que precisam se deslocar mais de 1,5 quilômetros para se deslocar de sua casa para a escola. Além disso, de acordo com a Lei nº 11.947/2009 a alimentação escolar nas escolas públicas é de responsabilidade do Estado, que deve atender as necessidades nutricionais dos alunos durante o período em que estão na escola, promovendo uma alimentação saudável e variada, respeitando a cultura alimentar da região.

Outro programa do governo é o Kit Escolar, lançado em 2020 pelo governo do estado de São Paulo, cuja iniciativa é entregar materiais escolares de forma gratuita para todos os estudantes matriculados em escolas públicas do estado de São Paulo. Os beneficiados têm direito a créditos, que de acordo com o município de São Paulo (2007) variam de R\$132,04 a R\$393,39, para a compra de cadernos, canetas e artigos de papelaria de forma totalmente gratuita. Outro benefício do Kit Escolar é o Programa Auxílio Uniforme Escolar, que oferece, para alunos do Ensino Infantil ao Fundamental, o valor de R\$583,60 para a compra dos conjuntos que incluem cinco camisetas, uma bermuda, uma jaqueta, duas calças, um blusão de moletom, cinco pares de meias e um par de tênis.

É essencial ressaltar que a matrícula escolar, ou seja, o ingresso de crianças em unidades de ensino, não é garantia de aprendizagem, por esta envolver diversos fatores que vão além do nome do estudante na lista de chamada. As salas de aula brasileiras envolvem principalmente a diversidade, além das diferenças socioeconômicas e culturais, o que deveria sinalizar as particularidades de cada aluno, considerando que haverá alguns com dificuldades de aprendizagem específicas e que necessitam de um maior acompanhamento, algo difícil em uma turma com mais de 30 alunos.

Ao decorrer dos anos é necessário observar a manutenção desses

programas e seus impactos na sociedade, para que essas iniciativas possam ser aperfeiçoadas e expandidas, e as diversas problemáticas escolares sejam diminuídas gradativamente até que se alcance um cenário ideal para o ensino brasileiro.

Ações geradas pelo programa institucional de bolsas de iniciação à docência

Com ações na educação pública, os graduandos participantes do PIBID têm o papel de, a partir dos conhecimentos adquiridos durante seus cursos de licenciatura, planejar, desenvolver e aplicar aulas de aprimoramento pedagógico às crianças que, durante as aulas regulares, demonstraram maiores dificuldades, compreendendo suas necessidades e como alcançar objetivos estabelecidos. Através de um olhar de maior atenção, possível pelo atendimento em grupos reduzidos, as dificuldades de aprendizagem se tornam mais evidentes, possibilitando uma assistência mais individual e que atenda às necessidades específicas de cada aluno.

Diante da atualidade, na qual a linguagem está em todos os âmbitos, a escrita tem grande importância, principalmente no desenvolvimento cultural, por ser mediadora entre a criança e o meio (Vygotsky, 1978). Como afirmado no artigo “O conceito de escrita segundo a teoria histórico-cultural e a alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental”, publicado em 2012, a escrita se tornou essencial ao ser humano.

Escrever uma carta, ler um anúncio, executar uma receita culinária, criar um mural de notícias, são exemplos de atividades que envolvem a escrita como função cultural e que levam a criança a entender que escrita não é decodificação, mas sim necessidade e interação humana. A escrita medeia a relação com a cultura pelo significado que adquire. Da mesma forma, a apropriação da escrita pela criança requer mediações de qualidade, que remetam o aluno às práticas sociais da leitura e da escrita. (André; Bufrem, 2012, p. 29.)

Dessa forma, quando relacionadas à alfabetização, as dificuldades de aprendizagem podem ser identificadas com maior facilidade ao se colocar em evidência o conhecimento e habilidades que o aluno possui acerca do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), que envolve não apenas a junção de letras, mas também um contexto no qual a frase, ou palavra, está inserida.

Análises diagnósticas

Em relação às dificuldades de aprendizagem, tais como a Dislexia, Discalculia, Disgrafia, TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), os encontros para apoio pedagógico tiveram como meta a progressão do aluno, que foi acompanhada por meio de sondagens periódicas, que foram feitas e analisadas a partir de ditados, leituras, associação de imagens e reconhecimento de letras. Nesse

sentido, estas análises diagnósticas tiveram relevante importância no processo de ensino-aprendizagem, por indicar quais conhecimentos os alunos possuíam e o que deveria ser considerado durante o planejamento de aulas e atividades.

Por meio da perspectiva da teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1982), os conhecimentos prévios dos alunos foram valorizados de forma a basearem os passos da aprendizagem, significada logicamente para não se tornar ato mecânico. Assim, os estudantes, ao receberem novas informações, relacionaram-nas a conhecimentos prévios, ampliando-os e atribuindo novos significados. Dessa forma, foi essencial que a abordagem do licenciando estivesse alinhada ao aluno e o contexto em que o qual estava inserido, para que assim fosse despertado o interesse do aluno pelo aprender, segunda condição citada pelo teórico e psicólogo estadunidense.

Rotina do PIBID

Com os atendimentos semanais, foram estimuladas as interações sociais, além do incentivo ao aprender, por meio de atividades que atraíram e encorajam o aluno a tentar e acreditar em sua capacidade como estudante, pontos-chaves para uma aprendizagem eficaz, inclusiva e incentivadora. Ademais, diante da necessidade e comprometimento do bolsista em planejar e aplicar suas aulas, houve também o desenvolvimento pleno do educador e de sua identidade.

Desta forma, com a elaboração dessas atividades, que puderam envolver dinâmicas mais descontraídas, sem a pressão das aulas regulares, como desenhos, leituras, jogos e produções artísticas, os educandos se encontraram mais livres para se expressar e desenvolver formas de mostrar sua visão de mundo, pensamentos e ideias, assim abrindo possibilidade para um próximo aprendizado, a alfabetização e o letramento.

Figura 1- Dinâmicas realizadas no Pibid



Fonte: autores (2023)

Nessa ótica, como afirma Piaget (1971) “Quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois a sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui.” Dessa forma, Piaget (1971) evidencia o papel do lúdico no aprendizado da criança. O lúdico facilita os processos de socialização, aproximando a aprendizagem ao contexto social do aluno, seus interesses e personalidade.

O desenvolvimento da identidade do licenciando

O Programa permitiu que o profissional em formação experienciasse a idealização de planos e a aplicação de aulas, assim podendo transferir os conhecimentos adquiridos durante o curso de licenciatura para a prática em sala de aula. A partir dessa experiência, foram desenvolvidas habilidades essenciais para a prática pedagógica, que envolveram tanto a transmissão do saber, como também postura em sala de aula, a organização de tempo e a preparação do ambiente.

Ademais, houve o desenvolvimento do universitário na área acadêmica, na qual os graduandos, por meio de suas experiências proporcionadas pelo Programa, como complemento de seus estudos teóricos, produziram e submeteram artigos acadêmicos, refletindo o conhecimento adquirido durante os atendimentos. Dessa forma, o PIBID se mostrou como uma oportunidade engrandecedora para os futuros educadores logo no começo de suas jornadas pedagógicas, permitindo não apenas a prática no registro de documentos essenciais da Didática – como o plano de aula e relatórios – mas também a prática no processo de ensino-aprendizagem, que abrangeu a relação professor e aluno e o convívio dentro de sala de aula. Nesse contexto, estabeleceu-se o educador que o licenciando desejava se tornar e iniciou-se a formação de sua identidade, carregada de conhecimentos adquiridos desde a Educação Básica e que, com novas aulas, novas experiências e situações, foi enriquecida.

O PIBID, além de oferecer bolsas que auxiliaram no custeamento acadêmico, que pode envolver, além de mensalidades, a compra de materiais, taxas de submissão de artigos acadêmicos, produção de banners para apresentações etc. – também impactou na formação de futuros docentes.

Considerações finais

O PIBID aproximou o licenciando à realidade das escolas públicas brasileiras, possibilitando a observação de seu cotidiano, o contexto em que estavam inseridos e quais pontos mereceram atenção.

É evidente a importância do PIBID, não apenas na vida dos estudantes do ensino básico, com dificuldades durante as aulas regulares, todavia sua relevância

também se destaca na vida dos estudantes de licenciatura por introduzi-los à sala de aula durante a sua graduação, permitindo a transposição do conhecimento acadêmico para a prática pedagógica nas salas de aula do sistema público brasileiro de educação.

A profissão docente carece de valorização, o que mostra a importância do projeto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que incentiva a formação de estudantes de licenciatura e sua atuação nas escolas de Educação Básica públicas.

Novos projetos são necessários para dar continuidade às ações desenvolvidas no PIBID. Temos hoje a possibilidade de ter o Residência Docente, um projeto que envolverá os ingressos das licenciaturas, possibilitando a continuidade do trabalho gerado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.** Disponível em: <https://prograd.ufu.br/legislacoes/decreto-capes-no-6755-de-29-de-janeiro-de-2009-politica-nacional-de-formacao-de>. Acesso em 27 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2021.** Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em: 27 jan. 2024.

BRASIL. CAPES. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** 01 jan. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 30 jan. 2024.

INCENTIVO à formação de professores para a educação básica vai à Câmara. **Agência Senado**, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/11/21/incentivo-a-formacao-de-professores-para-a-educacao-basica-vai-a-camara> . <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/11/21/incentivo-a-formacao-de-professores-para-a-educacao-basica-vai-a-camara>. Acesso em 06 mai. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **(Re)planejar para lidar com dificuldades de aprendizagem identificadas nos alunos.** Disponível em: <http://basenacio->

nalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/197-re-planejar-para-lidar-com-dificuldades-de-aprendizagem-identificadas-nos-alunos. Acesso em: 27 jan. 2024.

Ano letivo de 2024: Prefeitura de São Paulo antecipa e aumenta créditos para compra de material escolar e uniformes **Prefeitura SP**, 2023. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/casa_civil/noticias/?p=358675&para . Acesso em 5 mar. 2024.

Transporte Escolar Gratuito: **Cidade de São Paulo Educação**, 2023. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/transporte-escolar-gratuito/#:~:text=O%20Transporte%20Escolar%20Gratuito%20>. Acesso em 5 mar. 2024.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANDRÉ, Tamara Cardoso; BUFREM, Leilah Santiago. **O conceito de escrita segundo a teoria histórico-cultural e a alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental**. ETD Educação Temática Digital, v. 14, n. 01, p. 22-42, 2012.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

PELIZZAR, A. et al. **TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA SEGUNDO AUSUBEL**. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf> . Acesso em: 5 mar. 2024.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

Unicamp. Prof. Mauricio Kleinke, Grupo de Ensino e Avaliação: **COMO O PIBID IMPACTOU EM MINHA FORMAÇÃO** Disponível em: <https://sites.ifi.unicamp.br/kleinke/pibid/relatorio-pibid-2015/declaracoes-dos-bolsistas/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares**: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. São Paulo, SME / DOT, 2007.

CONHECENDO O PERCURSO DO PIBID NA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA (UNIVAP): RELATO LICENCIANDAS PIBID DO CURSO DE PEDAGOGIA

Livia Della Corte de Moraes¹

Marcelle Campos²

Maria Aparecida da Silva³

Maria Clara Moreira⁴

Walderez Moreira Joaquim⁵

Aspectos históricos a respeito do Programa de Iniciação à Docência – PIBID na Universidade do Vale do Paraíba

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) teve início na Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP) no ano de 2010, por meio do Edital Pibid 18/2010, que possibilitou contribuir para a formação dos discentes das licenciaturas nas várias áreas do conhecimento existentes na Instituição. O PIBID vigora na UNIVAP até o momento, via Edital 23/2024 (Editais e Seleções PIBID, 2023).

A UNIVAP a partir do ano de 2010 foi aprovada em todos os Editais submetidos até o momento (2024). De acordo com o Portal Pibid-CAPES-Portal Gov.br), o PIBID objetiva desde o primeiro edital publicado em 2007 (Editais e Seleções PIBID, 2023) aprimorar a formação dos discentes da Licenciatura do

1 Graduada do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Artes da Universidade do Vale do Paraíba, bolsista PIBID edital (2023/2022), E-mail: liviadellacorte64@gmail.com.

2 Graduada do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Artes da Universidade do Vale do Paraíba, bolsista PIBID edital (2023/2022), E-mail: cellec Campos919@gmail.com.

3 Graduada do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Artes da Universidade do Vale do Paraíba, bolsista PIBID edital (2023/2022), E-mail: maria1234silva912@gmail.com.

4 Graduada do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Artes da Universidade do Vale do Paraíba, bolsista PIBID edital (2023/2022), E-mail: macunhamoreira@gmail.com.

5 Doutora em Botânica-Fisiologia Vegetal - Unesp – Botucatu, Mestre em Botânica - Fisiologia Vegetal - Unesp- Botucatu, Especialista em Plantas Mediciniais, Graduada em Ciências Biológicas Universidade Santa Ursula - USU – RJ, Docente da Faculdade de Educação e Artes da Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP em cursos de Licenciatura, E-mail: wal@univap.br.

terceiro grau, nas várias modalidades das áreas do conhecimento, com a meta de formar docentes, que venham à contribuir para incrementar a rede pública da educação básica (Portal Pibid-CAPES- Portal Gov.br)

A estrutura do PIBID consiste em um trabalho de equipe, há uma coordenação institucional, coordenadores de áreas, professores supervisores que atuam na escola que participa do PIBID e discentes de iniciação à docência, todos contemplados com bolsa da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

As bolsas e a verba para compra de materiais auxiliaram na execução das atividades do PIBID nas unidades escolares, a participação dos licenciandos no cotidiano da escola pública, participação em eventos científicos, além de possibilitar aos licenciandos uma qualificação diferenciada na sua atuação como professor eventual, quando selecionados na rede pública de ensino, passam a ter uma bagagem nova de conhecimentos no processo ensino-aprendizagem promovida pelo PIBID associada ao curso de licenciatura da sua área de conhecimento. O PIBID atua em várias Universidades do Brasil e promove aos licenciandos das várias áreas do conhecimento a vivência do cotidiano na Unidade Escolar, e ao professor supervisor possibilita repassar sua experiência da prática docente colaborando para que o licenciando possa associar a teoria à prática e estratégias de ensino.

A aprovação da UNIVAP em vários editais PIBID, oportunizou aos licenciandos das várias áreas do conhecimento tais como Ciências Biológicas, Educação Física Matemática, Multidisciplinar (Artes, Ciências Biológicas, e Geografia), Pedagogia, participarem com os demais membros da equipe, diretores das escolas, supervisores convidados da Secretaria de Educação de São José dos Campos de Fóruns PIBID na UNIVAP, com mesas redondas sobre o PIBID, apresentação dos licenciandos e professores supervisores das unidades escolares dos resultados obtidos nas atividades propostas na unidade escolar, relatos das experiências de ex bolsistas PIBID CAPES.

Os licenciandos da UNIVAP das diversas áreas do conhecimento e seus professores supervisores, divulgaram os resultados obtidos nas atividades desenvolvidas na unidade escolar na forma de apresentação de banners, resumos expandidos, resumos simples em diversos eventos científicos como no evento científico latino-americano/promovido pela Univap, Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica (INIC) que congrega o Encontro Latino Americano de Pós-Graduação, (INIC), Encontro Latino Americano de Iniciação Científica Júnior da UNIVAP e o Encontro de Iniciação à Docência (INID), Seminário PIBID/SUDESTE e III Encontro Estadual do PIBID/ES, Encontros e Semanas na Universidade Metodista.

Os encontros científicos além de promover entusiasmo aos licenciandos, possibilitaram aprender a confeccionar banners para apresentação nos eventos, os quais eram avaliados e corrigidos pelo professor supervisor da unidade escolar, exercitar a síntese nos resumos, cumprir regras exigidas nos resumos expandidos.

Os subprojetos PIBID desenvolvidos pelos licenciandos da UNIVAP promoveu e permitiu uma visão diferenciada e crítica da prática docente por meio das atividades supervisionadas junto aos alunos da educação básica e vivência da realidade da sala de aula, e contato com a comunidade escolar.

Os licenciandos orientados pelos supervisores das escolas, realizaram as atividades propostas, por meio de discussões, rodas de conversa, leituras de artigos da área de conhecimento, artigos pedagógicos, realização de produção de material, jogos, gincanas, e o aprendizado de trabalhar com a plataforma Canvas e elaborar Powerpoints para apresentação nos fóruns e eventos científicos.

O PIBID também possibilitou a formação continuada e científica dos professores supervisores das unidades escolares, por meio da pesquisa e seleção de artigos científicos referentes à sua área de ensino para discussão com os licenciandos, reforçou o papel do professor-pesquisador existente em cada docente por meio da orientação aos licenciandos, revisão dos artigos científicos e banners elaborados, confecção do relatório mensal referente às atividades desenvolvidas na unidade escolar, enviados para os coordenadores de área, docentes da UNIVAP.

Como forma de prestação de conta à CAPES, foram realizados relatórios das atividades de todas as atividades desenvolvidas em cada subprojeto e da equipe como um todo, nos últimos anos, os relatórios foram inseridos na Plataforma Freire.

Os relatórios dos professores supervisores das diversas áreas do conhecimento e unidades escolares enviados aos coordenadores de áreas demonstraram a evolução dos licenciandos na prática docente e nas estratégias metodológicas utilizadas.

As experiências das licenciandas do primeiro ano do curso de Pedagogia da UNIVAP é um exemplo das suas impressões positivas referentes ao PIBID.

Nesse capítulo, as alunas do primeiro ano de Pedagogia da Univap, bolsistas PIBID edital (2023/2024) objetivam relatar as estratégias e as principais características do programa, e seus efeitos no contexto educacional., e como o projeto de iniciação a docência auxiliou nos primeiros contatos com o ser professor na escola, buscando cada dia um aprendizado novo, promovendo uma melhor formação acadêmica.

O Programa de Iniciação à Docência – PIBID na Universidade do Vale do Paraíba – edital 2023/2022

A escola na qual os trabalhos foram desenvolvidos contam com tutoras, monitoras, auxiliares, professoras, coordenadoras e direção. Além de funcionárias da limpeza, portaria, cozinha e demais, todo esse grupo consiste em uma equipe que são comprometidos em fazer da escola um ambiente acolhedor e saudável.

Foi constatado que alguns alunos do Fundamental I, recebem na unidade escolar cuidados e atenção que às vezes não recebem em seus lares e como futuras docentes, é na escola que aprendemos a dividir, lidar com a frustração, estudar, conhecer, fazer, sentir e tudo isso faz parte do nosso trabalho, portanto constituímos com muito orgulho nesse trabalho que é o PIBID, transformando a vida de milhares de crianças e mudando a educação para melhor.

No exercício como futuras professoras, verifica-se que o PIBID possibilita o exercício da docência na área de conhecimento escolhida pelo licenciando. Como relata Bastos (2017), a formação do professor tem que estar associada à sua área de atuação, pois desse modo poderá ter plenitude para realizar a prática docente e metodologias específicas.

Sob a reflexão de Paulo Freire (1996), a educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática. Neste sentido, o ato de educar coincide com o agir pedagógico, sendo esse o pensamento incorporado nos pibidianos durante os momentos preparatórios para as intervenções na escola. Preparo necessário e oportuno, visto que a iniciação do licenciando no contexto escolar ocorre na primeira metade de seus cursos, quando são incentivados a executar projetos e atividades de ensino, a partir da égide da observação e da reflexão sobre a prática docente em escolas públicas de educação básica.

Vale ainda salientar que esse preparo foi viabilizado a partir de encontros semanais na universidade, em que a professora orientadora, além de debater material teórico relacionado as questões vivenciadas e socializadas pelos bolsistas no âmbito da escola pública, oportunizava espaço de planejamento das atividades a serem aplicadas que, igualmente eram vivenciadas e socializadas com o grupo de bolsistas. O estar na escola, junto aos alunos atendidos e a seus professores, em especial, a professora supervisora do programa, alicerçava os pibidianos com mais elementos que dia a dia, ia sendo incorporado a formação docente. Sobre esse apontamento, Guimarães (2019, p. 79) alude que:

a formação acontece a partir da experiência alteritária; ou seja, nas relações entre estudantes de Pedagogia e professores experientes que desafiam, tensionam perspectivas sobre as práticas e produzem deslocamentos em cada participante do Projeto.

Reflexão que culmina com o pensamento teórico de Bakhtin (2003), quando em suas conjecturas sobre a Filosofia da Linguagem emana a ideia de que o homem se constitui na relação com o outro, validando a importância dos momentos de diálogo acadêmico entre bolsistas e formadores. Para o autor, uma “personalidade não existe se o outro não a cria” (BAKHHTIN, 2003, p 33)

Buscando a efetivação do projeto de alfabetização formulado e submetido à aprovação da CAPES, as alunas bolsistas planejaram e aplicaram diversas atividades de forma dinâmica e lúdica como por exemplo jogos (Figura 1), músicas, livros de histórias infantis e brincadeiras, que objetivavam, além da aprendizagem das crianças, ampliar o repertório de possíveis atividades relacionadas ao processo de aprendizagem do ler e do escrever das licenciandas de pedagogia.

Figura 1: Aluna da escola de educação básica realizando a atividade dos pregadores divertidos.



Fonte: autoras (2023)

Como o trabalho de intervenção compreendeu em apoio pedagógico individualizado com crianças que estavam apresentando dificuldades de aprendizagem em relação a alfabetização, a capacitação na universidade destinava em identificar recursos didáticos que melhor contribuiriam como a efetivação do progresso no processo ensino-aprendizagem. Outro debruçar nos estudos circularam no âmbito do entendimento sobre alguns problemas ou distúrbios de aprendizagem. Entre eles, é possível citar déficit de atenção, hiperatividade e a dislexia.

Como, segundo o agrupamento realizado pela equipe da escola, crianças com dislexia seriam atendidas pelas bolsistas, as mesmas, consideram importante o aprofundamento sobre o tema. Para tanto, foram procurar conceitualizar e compreender o referido distúrbio de aprendizagem. Ao estudarem o tema, se depararam com duas definições fundamentais: uma apresentada pela Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados a Saúde – CID

10 e outra presente Manual Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais – DSM 5. Segundo o CID 10 a dislexia pode ser entendida como “é um transtorno específico de leitura” (CID, 2007). No entanto, o DSM 5 amplia essa concepção enquadrando a condição no contexto dos Transtornos Específicos de Aprendizagem. Deste modo, para o DSM-5,

a leitura é apenas uma das habilidades que podem estar comprometidas. As outras duas são a escrita e a matemática, ou seja, em conjunto, as habilidades acadêmicas que devem ser ensinadas e aprendidas explicitamente” (DSM-5, 2013).

No entanto, como definição mais completa, considera-se aqui pertinente destacar a apresentada pela Associação Brasileira de Dislexia, que alude que a dislexia é:

um transtorno específico de aprendizagem, de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas (ABD, 2024)

Deste modo, ficou internalizado pelas bolsistas que a dislexia é um distúrbio neurobiológico que afeta a capacidade de uma pessoa ler, soletrar e escrever. É uma condição de origem genética e não está relacionada à inteligência. Pessoas com dislexia podem ter dificuldade em associar sons às letras e, conseqüentemente, enfrentam desafios na aprendizagem da leitura e da escrita (SIGNOR, 2015).

Os estudos ainda conduziram as proposições de que os sintomas da dislexia podem variar, mas geralmente incluem dificuldade em decodificar palavras, confusão entre letras e seus sons, problemas de ortografia e leitura lenta. É importante destacar que a dislexia não está relacionada a problemas de visão ou falta de esforço por parte da pessoa afetada. Ela é uma condição neurológica específica que afeta a maneira como o cérebro processa informações relacionadas à linguagem (SIGNOR, 2015).

Sob essa perspectiva o trabalho desenvolvido na escola pelas bolsistas voltou-se em desvendar qual é o método que melhor se aplicaria a cada criança e a sua dificuldade, tudo isso de forma acolhedora e lúdica, despertando na criança confiança em si e no professor.

As turmas do PIBID foram constituídas de quatro até seis crianças para cada dois ou três bolsistas PIBID. Durante o dia de atendimento, os bolsistas poderiam atender mais de um grupo de alunos, visto que deveriam permanecer na escola por 4 horas. Os pequenos grupos possibilitam aos professores observarem

cada aluno, permitindo realizar um acompanhamento pedagógico mais próximo e significativo ao estudante.

As licenciandas bolsistas PIBID observaram no Fundamental I crianças de 6 a 7 anos, sendo que cada aluno tem determinada particularidade. Durante a permanência das licenciandas na unidade escolar, foi realizado inicialmente uma conversa com os alunos para tentar detectar sua história pessoal e suas preferências. Isso porque, conhecer o estudante que está sob seus cuidados pode facilitar o processo de aprendizagem. Para Escarabotto (2007), estabelecer ou restabelecer com as crianças ligações de caráter afetivo, ético, social e político exige dos educadores rever os papéis que tem desempenhado nas instituições educativas.

A autora completa que esse movimento em prol do vínculo positivo com os alunos só será construído e firmado por meio da “reflexão sobre as histórias, as narrativas que as crianças fazem acerca de suas vivências e experiências” (ESCARABOTTO, 2007, p. 136).

Após os encontros semanais voltados ao apoio pedagógico dos alunos na escola de educação básica, todos os licenciandos bolsistas do PIBID/Univap elaboravam e submetiam a avaliação da professora supervisora, relatórios. Os relatórios deveriam conter descrições detalhadas do desenvolvimento das atividades, bom como, do comportamento em sala de aula. Entende-se que ao escrever sobre o que viveu ou experienciou, de modo concreto, realiza-se conexões, ampliando o repertório teórico e práticos exigidos pelo trabalho docente.

A participação dos licenciandos do curso de Pedagogia da UNIVAP no PIBID tem se mostrado significativa para a aprendizagem, por parte dos universitários, de estratégias educacionais inovadoras. Pode-se citar também que a experiência no PIBID não apenas proporciona um olhar crítico sobre a prática docente, mas também fortalece a comunidade escolar. A colaboração entre alunos, universidade e escola, evidenciada pelos relatórios semanais e pela participação ativa dos bolsistas, constrói vínculo sólido, alinhando-se ao papel transformador do PIBID na promoção da qualidade da educação básica. (BRZOZOVSKI, 2014). Para Silva, Gonçalves, Dicheti e Paniágua (2017), o PIBID é um programa de importância relevante pois, além de beneficiar os licenciandos bolsistas, favorece toda comunidade escolar.

Apesar do seu sucesso, o PIBID enfrenta como desafio o aprimoramento contínuo, pois o programa deve estar em busca constante de adequações a exigências educacionais, sociais e políticas. Isso envolve revisar e atualizar suas estratégias, metodologias e abordagens para garantir que esteja alinhado com as melhores práticas e as necessidades dos professores em formação. A avaliação contínua é crucial para o sucesso do PIBID. Ela permite identificar pontos de melhoria e ajustar o programa conforme necessário (BRZOZOVSKI, 2014).

Referências Bibliográficas

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **Dislexia**. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br> Acesso em: 07 de março de 2024.

BASTOS, Manuel de Jesus. Políticas Públicas na Educação Brasileira. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 05. Ano 02, Vol. 01. pp 253-263, Julho de 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/politicas-publicas>. Acesso em: 31 de janeiro de 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL (2013). **Definições formais: Dislexia**. Disponível em: <http://dislexia-brasil.com.br/Definicoes.aspx#:~:text=Defini%C3%A7%C3%A3o%20de%20dislexia%20segundo%20o,habilidades%20que%20podem%20estar%20>. Acesso em: 29 de fevereiro de 2024.

BRZOZOVSKI, Cátia. **Interação Universidade e Escola: Reflexões sobre os impactos do PIBID nas escolas de educação básica**, Salão do Conhecimento, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/MARCOS/Downloads/3732-Texto%20do%20artigo-15574-1-10-20140818%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/MARCOS/Downloads/3732-Texto%20do%20artigo-15574-1-10-20140818%20(2).pdf). Acesso em: 28 de fevereiro de 2024.

Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID - 10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artmed, 1993.

EDITAIS E SELEÇÕES – PIBID (2023) **Disposições gerais**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso: 12/02/2024.

ESCARBOTO, Kellen (2007). **Sobre a importância de Conhecer e Ensinar**. Psicologia USP, São Paulo, 18 (4), 133-146. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642007000400009> Acesso em: 07 de março de 2024.

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

GUIMARÃES, Daniela Oliveira (2019). **Formação de professor da Educação Infantil e o PIBID**. Temas em Destaque. Caderno de Pesquisa 49 (174). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145997> Acesso em: 07 de março de 2024.

SIGNOR, Rita (2015). **Dislexia: uma análise histórica e social**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada 15 (4), Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-639820158213> Acesso em: 03 de março de 2024.

SILVA, Sandro, GOLÇALVES, Dicheti, PANIÁGUA, Edson Romário Monteiro (2017). **A Importância do PIBID para formação docente**. Onde está o nosso Patrimônio Cultural? Encontro Missionário de Estudos Interdisciplinares em Cultura. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/pibid2014/files/2018/02/a-importancia-do-pibid-para-formacao-docente.pdf>. Acesso em: 31 de janeiro de 2024.

A IMPORTÂNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Natália Diniz de Lima Targini¹

Camila Beltrão Medina²

O programa de Residência Pedagógica (PRP), instituído pela portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, é uma iniciativa do governo brasileiro, implantado pelo Ministério da Educação (MEC) e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por finalidade proporcionar o aprimoramento da formação de profissionais na área de educação em curso de licenciatura. Submeter-se às experiências oportunizadas aos bolsistas vinculados ao programa, demonstrou-se fundamental para o desenvolvimento da prática docente, pois permite que o graduando experimente o fazer pedagógico, durante o período de estudo universitário.

A Residência Pedagógica tem por princípio proporcionar uma experiência prática e imersiva aos estudantes de licenciatura, colocando-os em contato direto com o ambiente escolar. Esse mergulho na prática profissional ocorre por meio da inserção dos estudantes em escolas de educação básica, nas quais eles têm a oportunidade de vivenciar a rotina docente, participar de atividades pedagógicas, e desenvolver práticas de ensino sob a supervisão de um professor da escola e de um professor da instituição formadora. Deste modo, pode-se afirmar que no PRP há o envolvimento de três protagonistas fundamentais: professor universitário, ou seja, preceptor, o licenciando que está em processo de formação inicial e que vai à escola de educação básica sede do programa e o professor ou co-formador, que recebe o licenciando na escola sede/na sua sala de aula. Com isso, o PRP possibilita a articulação entre a teoria e a prática educacional do futuro profissional da educação, para tanto, esse processo de articulação precisa ser planejado, com objetivos definidos a partir da estrutura curricular, viabilizando a união da práxis pedagógica.

O trabalho, aqui em tela, tem como objetivo central abordar a importância da Residência Pedagógica na formação profissional, particularmente dos

1 Graduada em Pedagogia, Bolsista de Residência Pedagógica, nataliatargini@hotmail.com.

2 Doutora em História e Historiografia da Educação pela Universidade de São Paulo – USP; Mestre em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFS-Car; Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP; Graduada em Psicologia pela Faculdade Anhanguera São José; Coordenadora do Curso de Pedagogia da Univap; Coordenadora do Programa PIBID edital 2022-2024; e-mail: camila.medina@univap.br.

alunos do curso de licenciatura em pedagogia, da Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Univap, e desse modo compreender a articulação entre universidade e escola, bem como, internalizar nos estudantes a ação docente sob a égide da práxis pedagógica.

O PRP é uma iniciativa voltada ao aprimoramento da formação inicial de futuros professores, que estão na segunda metade dos seus cursos de formação, possibilitando a vivência na profissão, com uma duração de 440 horas de atividades, divididas entre estudos individuais e coletivos, planejamento e aplicação de atividades pedagógicas destinadas a um público-alvo, vinculado ao projeto aprovado pela curadoria e avaliação do Ministério da Educação. É uma tentativa, que entendemos positiva, do Ministério da Educação de avançar em direção a formação e ao desenvolvimento de um professor reflexivo e atuante e, por consequência, intervindo indiretamente na melhoria da educação pública, visto que o *locus* de atuação desse licenciando em maior proporção é a instrução pública brasileira.

O PRP pode ser considerado um complemento significativo e relevante do Estágio, um componente curricular obrigatório dos cursos de formação de professores que objetivam, exatamente, possibilitar ao estudante, vivenciar a prática, sem auxílio de bolsa de estudos. O estágio curricular obrigatório promove o desenvolvimento da autonomia do estudante, que deverá buscar sozinho seu campo de estágio, recebendo na universidade orientações burocráticas para seu cumprimento. Cabe ainda ao estudante realizar as intersecções com os conteúdos trabalhos nas diversas disciplinas do curso e a prática observada no estágio, a partir de sua reflexão autônoma. Segundo Calderano (2012, p. 251):

Pode-se dizer que o motor que anima e dá sentido ao estágio – tanto na Pedagogia como nas demais licenciaturas – é a busca da relação contínua – possível e necessária – entre os estudos teóricos e a ação prática cotidiana. [...] Importa analisar o que acontece, como, por que, onde, com quem e quando acontecem determinadas situações buscando um novo sentido diante do que está sendo observado e apreendido no processo junto à realidade observada.

Com frequência, a percepção do estudante é de que na prática do estágio curricular supervisionado há disparidade entre o discurso acadêmico e a prática docente realizadas nas escolas. Dificuldade a ser mitigada na organização curricular dos cursos de formação de professores, bem como, na adoção do PRP que ao aproximar universidade e escola, aproxima também ciência e prática, garantindo ao graduando a possibilidade de ter uma visão panorâmica de como se compõe uma escola e o trabalho docente.

A formação de professores não pode ser entendida como algo acabado e dissociada do contexto em que ocorre. Antigamente, a formação docente era

vista com uma atividade que estava associada somente com a aprendizagem das ciências da educação, mas atualmente a formação é vista como um processo teórico em que fatores integram para formar um todo. Para Villani (1997, p. 8):

Os futuros professores necessitam vivenciar, ao longo de todo o currículo, uma interação dialógica com seus docentes e com seus colegas. Isso sugere que sejam valorizadas, durante todo o currículo, as atividades que envolvem o discurso dos estudantes: debates durante a resolução de problemas, defesa de trabalhos desenvolvidos, produção por parte do estudante de um diário, endereçado ao professor, contendo suas reflexões e dúvidas, a elaboração de relatórios sobre atividades práticas desenvolvidas, a serem utilizados por colegas para melhorar sua eficiência.

Diante da colocação do autor, destaca-se que a importância do diálogo entre professores e alunos durante o processo de ensino aprendizagem para a internalização e consolidação dos saberes pedagógicos se faz fundamental. Por ser um processo contínuo, a formação requer um exercício de reflexão sobre as dúvidas e dificuldades, de modo a estabelecer dois pilares: o formador e a pessoa em formação, cuja conexão se mostra heterogênea, pelo fato que ambos possuem experiências e conhecimentos distintos da realidade educacional, devido a método de ensino e as regras institucionais.

Esses elementos se fizeram presentes no PRP da Universidade do Vale do Paraíba (Edital nº 24/22, vigência 01/10/2022 - 31/03/2024), que além de contemplar o diálogo e a intersecção entre a figura do formador (professor universitário – preceptor) e a pessoa em formação (estudante), insere a figura do professor da escola, aquele que está cotidianamente lidando com as situações educacionais, com o dia a dia da escola de educação básica pública. Formou-se assim uma tríade, no sentido de viabilizar a integração entre teoria e prática, contribuindo para a construção de uma formação mais sólida e alinhada com as demandas e desafios reais da sala de aula, inseridas na rede municipal de São José dos Campos.

Vale ainda ressaltar a importância do PRP (Edital nº 24/22, vigência 01/10/2022 - 31/03/2024), no sentido de fortalecer a relação entre a Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (Univap) e a Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos, promovendo troca de experiências e o desenvolvimento de um conjunto de estratégias pedagógicas, fazendo cumprir a função social da educação tanto no âmbito universitário quanto no âmbito do ensino básico. Formação como “função social” entendida a partir da concepção de “transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser que se exerce em benefício do sistema econômico, ou da cultura dominante” (Ferry, 1999, p.19).

Desse modo, à formação docente atribui-se um processo por meio do qual o professor compreende e aperfeiçoa competências à sua práxis. A formação

precisa ser vista como uma ponte que liga a produção teórica do campo educativo com a prática presente na escola. Só assim, a formação inicial e continuada, serão direcionadas a um aprimoramento de práticas que assegurem, conjuntamente uma atualização profissional dos conhecimentos, proporcionado a partir de uma visão reflexiva em volta da sua prática, permitindo a atualização contínua dos conhecimentos cognitivos. É neste sentido que Nóvoa (1992, p. 25) descreve que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

O cotidiano da práxis pedagógica oportuniza os pressupostos salientados por Antônio Nóvoa (1992), em relação a formação do educador, destacando o criar e recriar, baseado em método de ensino-aprendizagem presentes no ensino superior. Segundo Freire (1996), a prática educativa necessita do envolvimento pleno do estudante a partir do despertar da sua curiosidade. Vale salientar que quando a referência é o estudante, entende-se tanto o licenciando em formação profissional quanto a criança da educação básica. Assim, o envolvimento e o despertar da curiosidade são elementos fundamentais para o aprender. Segundo palavras do autor, “um dos saberes fundamentais à *minha* prática educativo-crítica é o que *me* adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica”. (FREIRE, 1996, p.33).

Neste sentido, na visão freireana, na formação inicial docente, a experiência formadora se constrói por meio da curiosidade do educando e, por consequência, ter-se-á um educador curioso disposto a promover em seus alunos essa mesma curiosidade. Será a transposição de uma curiosidade espontânea para uma curiosidade epistemológica, ou seja, científica. A inserção da prática educativa se remete ao processo formativo inicial e as experiências adquiridas em atividades ou projetos, como o PRP, que aproximam o licenciando da bidimensão curiosidade espontânea/curiosidade epistemológica.

Para Tardif (2014), é no exercício da função profissional que os docentes mobilizam saberes resultantes da sua trajetória profissional. Para o autor, é indiscutível que os docentes adquiram o conhecimento de diversas maneiras, os saberes são múltiplos, por isso, se faz inviável tentar classificar.

O Projeto de Residência Pedagógica da Univap (2021/2023): vivência e pesquisa na teoria e prática

O projeto submetido para a apreciação e que foi aprovado para implantação vinculado ao curso de Pedagogia da FEA/Univap, voltou-se para o apoio ao processo de alfabetização dos estudantes das primeiras séries do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) de uma escola municipal da cidade de São José dos Campos³. Neste sentido, o objetivo além da aproximação dos licenciandos em Pedagogia da Universidade do Vale do Paraíba – Univap, à prática pedagógica voltada à alfabetização, presente nas escolas públicas da cidade de São José dos Campos, consistia em estabelecer relação entre teoria e prática, tanto no ambiente universitário por meio das aulas e das reuniões de alinhamento do projeto como, no ambiente das escolas públicas, *locus* de aplicação do projeto. As reflexões e debates voltavam também para a direção de identificar o papel social e a importância social do ato de ser professor, em especial do ser um professor alfabetizador. Para tanto, fez-se necessário que o aluno/residente dominasse os conceitos referentes à alfabetização e letramento, realizasse o mapeamento do desenvolvimento das crianças em relação à alfabetização e letramento, construísse estratégias de intervenção voltadas a contribuir com o processo de alfabetização e letramento das crianças da escola pública, implementasse práticas e experiências lúdicas de aprendizagem, aprendesse os conhecimentos próprios da investigação didática; identificasse as condições e o cenário da educação municipal – Fundamental I - no município de São José dos Campos, desenvolvesse práticas de elaboração de instrumentos para coleta de dados, análise e discussão de resultados sobre o desenvolvimento e o rendimento da aprendizagem dos alunos no início da escolaridade e, escrevesse texto em forma de relatório, apresentando os dados coletados e os resultados das intervenções no processo de alfabetização.

Partindo do princípio da Residência Pedagógica, de imergir os alunos universitários, durante 18 meses consecutivos, nas atividades desenvolvidas na escola, competia ao aluno residente planejar aulas e organizar atividades que foram desenvolvidas com as crianças da escola, especialmente as que apresentavam déficit na aprendizagem da construção da língua escrita. Deste modo, durante todo o desenvolvimento do projeto os universitários foram incentivados a produzir documentos pedagógicos com os quais buscavam aprimorar o aprendizado da língua portuguesa nas crianças das primeiras séries do fundamental. Neste período, o estudante participou da rotina da escola parceira, inclusive das

3 São José dos Campos é uma cidade do interior de São Paulo localizada no eixo Rio/São Paulo, tem uma população de mais de 700 mil habitantes podendo ser considerado um polo industrial e de serviços da região. A escola eleita para desenvolver o trabalho fica na região central da cidade e atende crianças da proximidade e de comunidades um pouco mais distantes.

atividades extrassala promovidas entre escola e universidade, a partir da elaboração do plano de atividades, regência, plano de aula e relatório. Mesmo o PRP ter um total 18 meses a residente autora desse material, foi contemplada com 12 meses de bolsa, como descrito na apresentação do cronograma a seguir:

Cronograma geral das atividades do Programa de Residência Pedagógica desenvolvidas na escola municipal de São José dos Campos (2023-2024)

12 meses (carga horária semanal mínima:08hrs)
13/03/2023 a 30/11/2023 - Elaboração do plano de atividades = 60 hrs
13/03/2023 a 06/12/2023 - Imersão + 100hrs regência = 320 hrs
01/12/2023 a 31/12/2023 - Relatório Final = 20 hrs
18/12/2023 a 31/03/2024 - Fechamento + Artigo = 40 hrs

Fonte: Elaborada pela autora.

A dinâmica de trabalho consistia em estudo na universidade com reuniões semanais para debate de textos e organização de plano e aulas, sendo que essas reuniões eram supervisionadas pelo professor universitário. Uma vez por semana, o residente se dirigia à escola parceira, na qual, aplicava a aula planejada com crianças selecionadas pela própria escola. As atividades sempre relacionadas à dificuldade específica do aluno/criança, objetivou amenizar a questão problema e contribuir com o avanço da aprendizagem da língua portuguesa. Na escola, o residente também recebeu orientação e supervisão do professor regente da turma em que a criança atendida estava matriculada. Neste sentido, as atividades eram coletivamente organizadas e avaliadas. Por fim, o residente apresentava um relatório semanal do trabalho desenvolvido.

Vale, portanto, ressaltar que o residente de pedagogia da Univap (edital 2022/2024) desenvolveu atividades, como plano de atividades, observação, regência em sala de aula, atendimento individual com os alunos, plano de aula, relatório e atividades relacionadas à prática escolar, com o acompanhamento da preceptora em consonância com a docente orientadora. Evidencia-se aqui, o cumprimento da inserção do aluno universitário na concepção de uma formação que relacione teoria e prática e, com isso, efetive a práxis pedagógica.

Aos alunos residentes do curso de licenciatura em pedagogia da Univap, foi importante também, a realização do levantamento de algumas questões que norteiam a escola sede do projeto, ou seja, o território no qual o projeto foi desenvolvido, pois ao mapear o ambiente foi possível conhecer a dinâmica cotidiana de uma escola municipal em São José dos Campos, bem como, o processo de ensino aprendizagem dos alunos do fundamental I e a realidade sócio-econômica-cultural da comunidade escolar. Elementos que segundo Albuquerque

(2019), se fazem fundamentais ao processo de aprendizagem visto que conhecer o contexto social dos alunos é fundamental para a promoção da aprendizagem efetiva e inclusiva em diversas vertentes. Segundo o autor, “o professor deve estar preparado para lidar com (tais) situações cotidianas, embora geralmente este aprendizado não seja obtido durante a trajetória acadêmica deste profissional” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 03).

Neste sentido, faz-se fundamental para o ensinar e aprender, que o professor compreenda, por exemplo, a diversidade cultural e linguística dos alunos, principalmente no caso do nosso projeto que se destina a efetivar o processo de alfabetização. Partindo do pressuposto que os alunos, vêm de diferentes contextos culturais e linguísticos, essa diferença na forma de comunicação exige dos educadores adaptação de seus métodos de ensino visando atender às necessidades específicas de cada grupo, promovendo a viabilização do aprender a ler e escrever, a inclusão e o respeito à diversidade.

Além disso, conhecer o contexto social dos alunos permite que os educadores façam conexões entre o conteúdo acadêmico e as experiências de vida dos estudantes. Isso torna o aprendizado mais significativo e relevante, facilitando a absorção e a aplicação do conhecimento. Os alunos podem enfrentar desafios sociais, econômicos ou emocionais que afetam seu desempenho acadêmico. Ao entender o contexto social, os educadores podem identificar esses desafios e trabalhar para superá-los, proporcionando apoio adequado, considerando que cada aluno é único, assim, o conhecimento do contexto social ajuda os educadores a personalizarem a abordagem de ensino de acordo com as necessidades individuais. Isso pode incluir a adaptação de materiais, estratégias de ensino e avaliações para melhor atender às características de cada estudante.

Considera-se importante ainda destacar que conhecer o contexto social dos alunos contribui para o estabelecimento de relações positivas entre educadores e estudantes. Isso cria um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, no qual os alunos se sentem compreendidos e apoiados, promovendo um engajamento mais significativo.

Esses saberes, como alinha Albuquerque (2019), por vezes não discutido os viabilizado na formação universitária tradicional, é oportunizado pelo PRP, que oportuniza o licenciando ter contato com a prática pedagógica, bem como, todo o contexto de uma escola pública e analisá-la e discuti-la durante o período de formação. Enquanto aluna licencianda, esse estar na escola, foi uma etapa importante para o meu desenvolvimento profissional, confirmando a relevância do PRP na preparação para a iniciação à docência.

A possibilidade de haver um programa voltado para a formação profissional do estudante, favorece a construção de base teórica para que fortaleça a base

prática, sendo a Residência Pedagógica um instrumento de aperfeiçoamento que embasa o aprendizado teórico e prático para desempenhar o papel no campo educacional, pois estabelece uma conexão de saberes ensinados no processo formativo que evidencia a dimensão do saber fazer.

De acordo com Tardif (2014, p.255),

chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Damos aqui a noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. (TARDIF, 2014, p. 255)

Deste modo, conhecer o contexto social dos alunos é uma prática essencial para criar ambientes educacionais mais inclusivos, personalizados e eficazes, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes. É o entender as diversas dimensões do sujeito aprendente; é trazer para o trabalho docente o que Tardif (2014) sublinha sobre a necessidade do professor dominar o saber, o saber fazer e o saber ser.

Construção de saberes

Foi observado e experienciado no PRP, e aqui considera-se também importante destacar, que o aprender só se efetiva por meio de uma aprendizagem mediada, cuja principal mediador é o professor que articula os conteúdos acadêmico com o conhecimento do aluno e assim, viabiliza a construção de saberes pelo aluno. O professor além viabilizar o contato dos conteúdos produzidos pela humanidade e trabalhados na escola como forma de socialização do conhecimento, ele ajuda o aluno, estabelecer rotina e organização do estudo, quando em suas aulas oportuniza atividades e momentos individuais ou em grupo como forma de interação, aplicando atividades e levantamento de questões que levam ao desenvolvimento do aluno para a própria construção do conhecimento.

Nota-se, mais uma vez, a intrínseca relação entre a teoria e a prática, pauta discutida por educadores que tratam da articulação entre universidade e escola, sendo que ambas trabalham na troca de saberes. A BNCC (2018) salienta a aprendizagem prática e a define de forma clara no ensino básico assegurar aos alunos as aprendizagens essenciais (competências e habilidades).

Assim, a experiência constitui para o estudante residente uma vivência significativa na construção de conhecimentos e valores pedagógicos. A partir de uma reflexão contínua, sobre a importância da residência pedagógica na formação do profissional do licenciando, na qual eu sou residente e participante desse

processo formativo, questiona-se qual seria a nossa colaboração no processo de aprendizado dos alunos? Isso faz parte do instrumento de auto-avaliação, avaliar se o professor conseguiu atingir seus objetivos?

Desta maneira, o programa de Residência Pedagógica apresenta-se como um elo de formação inicial para os licenciandos e formação continuada para aqueles já licenciados. São algumas ações que permitem o diálogo entre escola e universidade durante o PRP juntamente a atuação docente no ambiente escolar.

Como residente é importante ressaltar que o programa propicia a experiência de aprendizagem prática na escola, um espaço de troca de saberes. Dessa forma, vimos que a Residência Pedagógica pode ser considerada uma etapa do estágio que viabiliza a oportunidade de aprender a desenvolver o exercício da docência em sala de aula enquanto graduando na formação inicial em pedagogia.

A relação entre professor e aluno compreende a interação no professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem para a consolidação do aprendizado. Antes de iniciar a aula, a residente prepara uma introdução do conteúdo da disciplina a ser ministrada com os alunos, aplica-se recursos lúdicos ligados à atividade a ser realizada na classe, para que o estudante tenha a interação do conteúdo e possa desenvolver sua atividade em sala.

Tendo em vista, que na prática educativa, me oportunizou acompanhar e vivenciar o processo de alfabetização: os níveis de construção da escrita: pré-silábico, silábico, alfabético, com os alunos no ensino fundamental I, observando processo de aprendizado dos alunos por meio das atividades aplicadas contribuindo para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

O texto, aqui apresentado, buscou compreender a importância do Programa de Residência Pedagógica na formação profissional do futuro professor e na aproximação entre universidade e escola. Os escritos tiveram embasamento nas vivências oportunizadas durante a participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP), na qual favoreceram a troca de saberes entre a universidade e a escola, uma forma significativa na formação acadêmica do licenciando.

Outro ponto importante é o traço de imersão proposto pelo programa. Ao todo, os licenciandos cumprem uma carga horária de 440 na escola-campo. Para o residente o foco é adquirir a práxis pedagógica, realizada na instituição de ensino básico. Já para o professor preceptor e o professor orientador contribui para a formação continuada, realizada nas atividades da universidade.

No tocante ao programa de formação, o PRP contribui para o aprendizado dos estudantes de licenciatura em pedagogia aliada a teoria com a prática vivenciada em sala de aula, colabora na construção de saberes. No exercício da profissão o professor é responsável não apenas por transferir conteúdos, mas saber como passar os conteúdos para a construção do conhecimento do aluno.

Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE, Anaquel Gonçalves. **A importância da contextualização na prática pedagógica**. Research, Society and Development, vol. 8, núm. 11, 2019 Universidade Federal de Itajubá, Brasil Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662202048> DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i11.1472>.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 31 dez 2023.
- BRASIL. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 17 jan 2024.
- CALDERANO, M. da A. O estágio curricular e os cursos de formação de professores: desafios de uma proposta orgânica. In: CALDERANO, M. da A. (Org.). **Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de fora: Editora UFJF, 2012. p. 237-260.
- FERRY, G. **Pedagogia de la formacion**. Universidad de Buenos Aires, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2ª. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- VILLANI, A.; PACCA, J. L. de A. Construtivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino de ciências. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 8, jan./jul. 1997.

UM PERCURSO HISTÓRICO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO COMO DIREITO UNIVERSAL E O PIBID SOB ESSE CONTEXTO

Ana Luiza Martinez de Azevedo Castro¹

Maria Clara Sales Feliciano²

Mayra Angelis Rocha Cabral³

Camila Beltrão Medina⁴

Introdução

A ideia de educação formal/escolar como direito de todos está presente no ideário mundial atual, devido à importância atribuída ao acesso de conhecimentos produzidos pela humanidade a todos os membros da sociedade. Conhecer significa progresso, autonomia, modernidade, desenvolvimento da nação. Um povo escolarizado é considerado um povo autônomo e emancipado, visto que conhecer liberta. Liberta as mentes da ignorância, ou seja, do não saber e, por isso, a não escolarização aprisiona as almas em um ciclo que oprimir é um movimento de tornar um sujeito dependente do outro.

Foi com a Revolução Francesa que esse pensamento coroou-se; ocorrida no final do século XVIII, desempenhou um papel significativo na promoção de ideias relacionadas à educação e aos direitos humanos. Durante esse período, várias questões e princípios foram levantados, contribuindo para a concepção de educação como um direito universal. Embora não tenha abordado explicitamente a educação, esses princípios forneceram uma base ideológica para futuras

1 Advogada formada na Universidade Presbiteriana Mackenzie; Graduanda do curso de Pedagogia da Univap, membro do PIBID edital 2022-2024; e-mails: anah_martinez@hotmail.com.

2 Graduanda do curso de Pedagogia da Univap; membro do PIBID edital 2022-2024; e-mail: mcmaria201@gmail.com.

3 Graduanda do curso de Pedagogia da Univap; membro do PIBID edital 2022-2024; e-mail: mayraangelisrocha.cabral@gmail.com.

4 Doutora em História e Historiografia da Educação pela Universidade de São Paulo – USP; Mestre em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFS-Car; Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP; Graduada em Psicologia pela Faculdade Anhanguera São José; Coordenadora do Curso de Pedagogia da Univap; Coordenadora do Programa PIBID edital 2022-2024; e-mail: camila.medina@univap.br.

discussões sobre direitos e inclusão. Antes de se tratar da realidade brasileira contemporânea, é preciso compreender a origem dos primeiros direitos relacionados à educação dos cidadãos. De acordo com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789):

Art. 1º. Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum.

Art. 4º. A liberdade consiste em poder fazer tudo que não prejudique o próximo. Assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem por limites senão aqueles que asseguram aos outros membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos. Estes limites apenas podem ser determinados pela lei.

Art. 6º. A lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou através de mandatários, para a sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, seja para proteger, seja para punir. Todos os cidadãos são iguais a seus olhos e igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos. (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789, s/p)

Neste sentido, a educação formal/escolar passa a incorporar o rol de direitos do povo, um povo livre e fraterno. Agora todos poderão aprender, aprender a ler, ou seja, ter acesso a literatura, aos escritos documentais, aos escritos sobre a história do homem, a própria história e, por consequência, aprende-se a escrever. A escrever os fatos narrados por quem os viveu e não mais exclusivamente por aqueles que dominavam os sistemas linguísticos ou determinavam as regras e leis sociais. E aqui se deu o ponto de partida para que se pudesse chegar ao sistema educacional brasileiro atual.

Vale salientar que o filósofo e matemático Marquês de Condorcet (1993), um dos principais pensadores da Revolução Francesa, defendeu a ideia de educação universal e obrigatória. Ele via a educação como um meio de promover a igualdade e o progresso social. Sua obra educacional é considerada uma das melhores propostas e explicações teóricas sobre a função e o papel do ensino público estatal no período de seu surgimento, e, por isso, a proposta de Condorcet (1993), constitui uma obra clássica no desenvolvimento da educação pública e da pedagogia política. O autor sublinhava a necessidade da instrução ser organizada pelo poder público e ao mesmo tempo ter limitações em seu controle.

Como seria isso, manter, financiar mas, não controlar? Um dilema que para Condorcet (1993), precisaria ser meticulosamente refletido visto que, somente por meio da instrução pública seria possível realizar efetivamente a igualdade entre os homens, pois os direitos jurídicos não asseguram ao sujeito os saberes necessários para uma vida independente e alicerçada em seus pensamentos e conclusões. Para o autor, “aquele que não sabe escrever e que ignora a

aritmética, depende realmente do homem mais instruído, ao qual ele é obrigado a recorrer a todo o momento” (Condorcet, 1993, p. 63).

Essa ideia de uma educação emancipadora também é reforçada por Boto e Souza (2021, p.4):

No tocante a isso, é importante esclarecer que além de realizar a igualdade entre os cidadãos, a instrução pública também deve levar em conta a individualidade no processo educativo. Visto o autor confrontar a igualdade de direitos (enquanto uma possibilidade não efetivada) e a instrução (na qualidade de realização dessa igualdade), somos levados a pensar nessa última como um processo uniforme de formação. De maneira alguma é esse o caso, pois ela se dividirá por diversas profissões, ciências, aptidões e talentos individuais. (BOTO; SOUZA, 2021, p. 4)

Deste modo, a educação formal não serve a padronização, mas a individualização dos sujeitos. Novamente é possível associar o aprender/o conhecer, à liberdade. A instrução pública tem por função a liberdade das mentes e não o aprisionamento do conhecimento em “grades” de conteúdos a serem rigorosamente ministrados em séries determinadas e em um tempo específico. No entanto, são essas grades limitantes do que deve ser ensinado que, para Condorcet (1993), configuram a dicotomia da educação estatal pública, visto que a escola pode se tornar a ponte para aquilo que conduz e impõe ao homem “valores particulares e arbitrários” do gestor estatal, representando a “invasão da liberdade do sujeito, pois, o poder político, mesmo não possuindo qualquer demonstração da validade de seus valores, imporá um modo de agir, privando o indivíduo da liberdade de seguir seu juízo” (BOTO e SOUZA, 2021, p.4).

Neste sentido, a ideia de educação como instrumento de liberdade é colocada em questão. Porém, o que foi fortemente propagado no contexto em que o filósofo francês se insere é a ideia de que a educação formal ocupa a *locus* fundamental para capacitar os cidadãos, permitindo-lhes exercer seus direitos e participar ativamente na sociedade. A educação formal passa a ser concebida como um instrumento para combater a ignorância e promover a cidadania esclarecida.

Embora essas ideias tenham sido fundamentais no desenvolvimento da concepção moderna de educação como um direito, é importante notar que, na prática, a implementação efetiva de sistemas educacionais universais demorou a se concretizar em muitos lugares. A consolidação do direito à educação como o entendemos hoje foi moldada por uma série de eventos ao longo dos séculos, incorporando influências não apenas da Revolução Francesa, mas também de movimentos sociais, avanços legislativos e evolução do pensamento internacional sobre direitos humanos. Neste sentido, se faz pertinente apontar que o reconhecimento da educação como um direito universal passou por um longo processo histórico, e diversos marcos contribuíram para essa evolução e que ainda hoje, mesmo diante

de avanços significativos, é possível a melhora em inúmeros aspectos.

Assim, assumindo como ponto de referência o contexto pedagógico brasileiro, a concepção de educação e aprendizagem vincula-se a valores da cidadania social e política, garantidas a todos, pela Constituição Federal de 1988 e por leis federais. Conforme estabelece o art. 205 da CF/88:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art205)

Para que esses direitos sejam percebidos e valorizados é necessário realizar uma análise do percurso histórico brasileiro, de todos os avanços e retrocessos presentes ao longo das constituições e leis federais, bem como, da maneira como este cenário afeta o programa PIBID, sendo este o objetivo do trabalho em tela.

Uma História sobre Direito à Educação no Brasil

Buscando demonstrar que a ideia da educação como direito humano foi se consubstanciando na sociedade moderna, considera-se aqui pertinente demonstrar o movimento nacional de legalizá-la. Muitas conquistas populares se deram inicialmente como ato legal e, a partir dessa ação, que associa-se a um ideário mundial, passam a incorporar valores e preceitos da sociedade. Com a educação como direito o processo foi semelhante, ou seja, foi primeiramente legislada, porque isso correspondia a um novo paradigma e, posterior ao ato legal, foi sendo incorporada como uma ideia válida pela sociedade.

A educação no âmbito escolar é um bem público que implica no exercício consciente da cidadania e na qualificação para o trabalho, tornando-se por isso, obrigatória e gratuita durante todo o processo de educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Por ser obrigatória torna-se dever do Estado fornecer-la à todas as crianças. Esse direito de um aprender institucionalizado é protegido por diversas leis que garantem sua execução, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Plano Nacional de Educação, elaborado a partir de 1962.

Há que se falar que desde a Constituição de 1824, a primeira estabelecida após a Independência do Brasil, a educação já figurava como direito dos cidadãos, porém ganhou maior destaque nas legislações que se seguiram a essa, principalmente em decorrência de alterações no contexto político, econômico e social do país. Aqui serão sublinhas as legislações que hoje regem a educação nacional na atualidade.

Em especial, deve ser citada a lei maior de um regime democrático: Constituição Federal, promulgada em 1988 e atualmente em vigor, que passou

a apresentar teor específico sobre o tema educação na Seção I, do Capítulo III, do artigo 205 ao 214.

A partir desta determinação, foram criadas leis para atender, de modo mais específico e eficaz, a demanda educacional e, em especial a garantia do direito à educação. Dentre elas a Lei n° 8.069/1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei n° 9.394/1996, referente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular (2018), que visa uniformizar os conteúdos curriculares e diminuir possíveis defasagens.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi promulgado no dia 13 de julho de 1990 sob a égide de garantir proteção e cuidado de crianças e adolescentes, trazendo avanços ainda mais específicos para a educação desse público, pois colocou o Estado como o responsável primeiro em assegurar ensino básico obrigatório e gratuito e os pais e guardiões legais, a responsabilidade quanto à matrícula e frequência escolar dos alunos.

O ECA revogou o “Código de Menores” e trouxe um caráter interdisciplinar para tratar dos direitos das crianças e adolescentes, reforçando a importância de proteção especial e prioridade imediata e absoluta desses direitos. Martins (2004), em seu artigo “O Estatuto da Criança e do Adolescente e a política de atendimento a partir de uma perspectiva sócio-jurídica”, reafirma a necessidade da articulação social para o cumprimento do que está estabelecido na lei. Segundo a autora o ECA:

além de positivar ordinariamente direitos materiais da infância e juventude, estabeleceu novas formas de buscar-se a eficácia dos mesmos não só por meio da previsão de procedimentos processuais para a defesa desses direitos, como também através das novas formas de articulação que propôs entre o Estado e a sociedade civil, num sistema amplo de viabilização, atendimento e garantia de direitos, sustentado em três eixos fundamentais: o de proteção integral da criança e do adolescente; o de vigilância, que se relaciona ao cumprimento do que o próprio ECA prevê; e o de responsabilização pelo não atendimento, atendimento irregular ou violação de direitos individuais ou coletivos (MARTINS, 2004, p. 66).

A obra “Direitos da criança e do adolescente”, por sua vez, trata também da importância de um ato colaborativo entre diferentes esferas da sociedade em prol dos direitos das crianças e adolescentes. Segundo o texto “a família e a criança vivem na comunidade, no município, e é neste grupo social que deverão ser reforçados os projetos, programas e iniciativas de proteção desta parcela considerável da população” (PEREIRA, 1996, p. 163).

Neste sentido, o ECA impulsionou a criação de projetos, programas e leis mais específicas sobre o direito a educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que entre diversos aspectos defende e apresenta a educação como obrigatória e como direito de todos.

Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, traz as diretrizes gerais da educação brasileira, seja ela pública ou privada.

Sendo definida e regularizada a organização da educação brasileira baseada nos princípios previstos na Constituição de 1988, dispõe de noventa e dois artigos que regulamentam, entre diversos aspectos, a responsabilidade do Estado sobre a educação e a atuação das diversas instituições de ensino, bem como, os princípios orientadores da educação no país. É o legislador nacional em direção da garantia do direito a educação de boa qualidade para todos. Assim, além de buscar acesso à educação para todas as crianças e adolescentes, a lei almeja um ensino de boa qualidade, entendendo que só assim, o direito primeiro à educação para todos seja cumprido. Consolidou-se o movimento em que o ideário do acesso à escola para todos é incorporado ao ideário de boa qualidade dos serviços prestados a todos. Elemento considerado um avanço sobre as normatizações vigentes.

Acoplado às normativas e à legislação nacional, o Plano Nacional de Ensino (PNE), torna-se um instrumento para efetivação dos objetivos e princípios prescritos para o processo educativo nacional. Tendo sua primeira versão elaborada em 1962, sob a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.0024, de 1961, assume importância ímpar na garantia do direito a educação de boa qualidade para todos como responsabilidade do Governo Federal, do Distrito Federal, Estados, Municípios e iniciativa privada.

O PNE tem a função de articular os esforços nacionais, objetivando universalizar a etapa obrigatória de ensino (de 04 a 17 anos), elevando o nível de escolaridade da população, a taxa de alfabetização e melhorando a qualidade de ensino da educação básica e superior. Reavaliado e reestruturado a cada dez anos, faz avaliação do que se passou na educação da última década e estabelece metas e planos para a melhoria da educação da década subsequente. Sua versão mais recente estabelece 20 objetivos para garantir o acesso à educação de qualidade no país, apresentando também 254 estratégias para assegurar que as metas sejam realizadas em todos os níveis de educação.

Como parte do movimento em prol da melhoria na educação brasileira, em 2018 veio a tona a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Documento de cunho político, elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em articulação e colaboração com os estados. A BNCC por ser um documento normativo responsável por definir o conjunto de aprendizagens e conteúdos fundamentais que devem ser desenvolvidos em todas as escolas do país ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, reflete aspectos positivos e negativos da gestão educacional nacional.

Visando sempre garantir aos discentes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns, define o que considera importante ser ensinado e, com isso, pode delimitar os saberes socializados nas escolas. Por outro lado, entende e garante que as habilidades, previstas no documento, condizem aos conhecimentos necessários para o pleno desenvolvimento de competências úteis ao mercado de trabalho e aos valores sociais atuais. Alicerçada em dois grandes fundamentos pedagógicos: o foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral, a BNCC (2018) alude garantir que todos os estudantes tenham acesso ao conteúdo mínimo que corrobore com o direito ao conhecimento do cidadão.

Todas essas normatizações culminam em um objetivo comum: garantir o direito de educação, uma educação de boa qualidade que forme mentes capazes de decidir sobre o que consideram mais adequado a suas vidas. É a busca por cumprir o direito de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e de conquistar emancipação intelectual e social. É a legalização do direito de alcançar uma “consciência crítica”, teorizada por Freire (2004).

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e o direito a educação de boa qualidade

Como forma de melhorar o ensino e fornecer mais oportunidades aos educandos, foi instituído em 2010 o PIBID, que consiste em um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência oferecido como uma política governamental e regulado pelo Decreto nº 7.219/2010. Esse programa tem por finalidade o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e, como consequência a melhoria da qualidade da educação básica da rede pública de ensino no Brasil, visto que, professores bem formados certamente, desenvolverão sua função com maior primazia. Objetivos explicitados no artigo 3º do decreto nº7.219/2010 que delibera sobre o programa:

Art. 3º São objetivos do PIBID:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus

professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010, s/p)

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi o órgão eleito como responsável pela execução do referido programa. Para tanto, definiu que as áreas do conhecimento e níveis de ensino a serem contempladas pelo PIBID seriam estipuladas a partir de necessidades educacionais detectadas.

O PIBID oferece para os universitários a oportunidade de viver a prática docente, podendo estabelecer relação entre o conteúdo veiculado na sala de aula das universidades e os alunos em processo de aprendizagem matriculados nas escolas de educação básica. Essa aproximação colabora com aquele que está exercendo o papel de professor, no sentido de torná-lo apto para internalizar, pela praxis pedagógica, a maneira mais adequada de efetivação do ensinar e aprender, propiciando um ambiente educativo com troca de informações e experiências entre professores e alunos, de modo dinâmico e interdisciplinar.

O artigo “A importância do PIBID para a reflexão da teoria e a prática dos acadêmicos de Educação Física Licenciatura da UFSM”, da autora Léocla Vanessa Brandt (2019)⁵, traz uma perspectiva universal da prática docente e corrobora com a ótica do PIBID, como ferramenta positiva na tentativa da melhoria da educação, ao dizer que:

Entende-se que a formação que recebemos nos é insuficiente, pois é incapaz de formar um profissional preparado para exercer a complexa função docente. Entretanto, essa tem um papel fundamental na inserção do profissional no campo de trabalho. Compreende-se que a experiência adquirida no PIBID certamente contribui para amenizar o choque com a realidade do professor no início de sua profissão docente. (BRANDT, 2019, p. 3)

A idealização e implantação do PIBID também expõe dificuldades do sistema educacional brasileiro, no sentido de colocar em prática as disposições estabelecidas em lei. Como por exemplo, as desigualdades sociais e a própria estrutura social, que colocam determinados grupos historicamente inferiorizados distantes do acesso a uma educação de boa qualidade. Sobre esse interim, as autoras Botler e Ribeiro (2020), no texto “Direito à educação, políticas educacionais e princípios de justiça” apresentam o problema ao mencionarem que a inserção de todos no sistema escolar evoca tensões visto que “a inclusão traz

5 Ainda que trate do tema pelo viés da Educação Física e aqui, o estudo se dá por estudantes de Pedagogia, foi considerado pertinente ao objeto de estudo desse artigo a reflexão apresentada.

para dentro dos muros da escola os conflitos sociais e as diferenças de acesso aos distintos bens que a sociedade produz e valoriza” (BOTLER e RIBEIRO, 2020, p. 636). Isso ocorre, porque as classes dominantes querem se manter no poder, e para isso constróem o sistema educacional de modo a dificultar o acesso às classes dominadas.

O contato dos universitários do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (Univap), que participam do PIBID com as escolas de educação básica, trouxe à tona questões geradoras de reflexão sobre a realidade de uma escola pública do município de São José dos Campos⁶, como a defasagem escolar, problema comum em comunidades escolares da rede pública de ensino, que por vezes está associada a pouca assiduidade de alguns alunos. Deste modo, não frequentar assiduamente a escola, pode fazer com que o aluno faltante, não consiga acompanhar o ritmo dos colegas, gerando desanimo ao se sentir incapazes de aprender. Partindo do pressuposte de que a aprendizagem é um processo contínuo, esse movimento de longos períodos de ausência ou mesmo de frequentes ausências, pode prejudicar não apenas no ano escolar em que os alunos se encontram, como também comprometer sua vida acadêmica.

Outro ponto evidenciado e considerado um dificultador pelo licenciando ao participar como bolsista PIBID, na garantia do direito de uma educação de boa qualidade, foi o número de alunos por turma. Muitas vezes, o professor, por ter que lidar com muitos alunos, não consegue dar a atenção necessária e individualizada que o estudante com atraso ou dificuldade de aprendizado precisam. Foi neste cenário que se inseriu a figura do bolsista pibidiano da Univap, que trabalhava, segundo o projeto aprovado pela CAPES, buscando amenizar problemas no processo de alfabetização de crianças do fundamental I, de classes numerosas, nas quais as professoras regentes tinham dificuldade em oferecer o acompanhamento que a criança necessitava.

No contexto das salas de alfabetização, observa-se que a função principal do professor alfabetizador é tornar mais lúdica e concreta a experiência da alfabetização, de modo a aproximar-se da realidade do aluno e torná-lo o protagonista neste processo, assim como preconiza Paulo Freire (2004) em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, quando realça a importância de tornar o aluno sujeito autônomo e agente de transformação social.

6 Considera-se importante destacar que parte do grupo de universitários autores do material em voga, tiveram sua formação vinculada a escolas públicas no município de São José dos Campos e vivenciaram problemas que aqui serão mencionados. No entanto, o lugar de fala se faz fundamental para a reflexão sobre formação docente e problemas da educação. Neste sentido, o exercício de ser aluno gera determinadas considerações sobre o sistema público de ensino e sobre o ser professor desse sistema, enquanto, o ser licenciando e futuro profissional pode gerar outras ou complementares considerações.

O primeiro passo para isso é tornar o aprendizado significativo ao promover não apenas a alfabetização, mas também o letramento, como a autora Magda Soares (1998) sugere em seu livro “Letramento: um tema em três gêneros”, aproximando o aluno de elementos do mundo que o rodeia, para que ele próprio consiga fazer essa relação. Isso reforça ainda mais a importância de uma parceria entre todas as esferas sociais nas quais a criança se insere, para que tanto na escola, quanto em casa, ela esteja em constante processo de aprendizagem acerca do mundo que a rodeia.

Deste modo, em busca de garantir o direito à educação de boa qualidade a todos, o projeto vinculado ao programa de iniciação a docência do edital 2022/2024 da Univap, estabeleceu como atividades, primeiramente, fazer uma avaliação diagnóstica da criança, para que se pudesse compreender seu nível de conhecimento e, a partir daí, estabelecer o caminho a ser percorrido para que alcance o nível alfabético. Subsequente à avaliação, foram traçadas estratégias pedagógicas para que o objetivo do aprendizado fosse atingido.

Quando essas estratégias são aplicadas e passam a surtir efeito positivo na vida dos estudantes, o aluno consegue acompanhar os colegas em relação àquilo que é ensinado em sala, não se sente deslocado e deixa de se comparar com os outros, o movimento de garantia de educação de boa qualidade está se efetivando.

O estudo do percurso histórico do direito à educação permite que se tenha uma visão mais clara da realidade, percebendo-se o caminho que foi percorrido até este momento e o que ainda falta. O PIBID, por sua vez, permite que os futuros docentes entrem em contato com a realidade do sistema de educação brasileiro, e incentiva a elaborarem mecanismos para que as leis sejam cumpridas e os direitos dos educandos sejam respeitados. Para que a sociedade se torne mais justa e democrática, é preciso que antes de mais nada, seus membros conheçam seus direitos e se façam valer deles.

Algumas considerações finais e a educação na construção do sujeito enquanto cidadão

O tema da educação como direito universal surgiu de forma mais explícita no Brasil, na Constituição de 1824, em especial no artigo 179, que garantia o ensino primário a todos os cidadãos. No entanto, o conceito de “cidadão” não se estendia a toda população e não havia a atribuição de competências específicas às províncias, o que dificultava a efetivação desses direitos. Logo após, a educação continuou a figurar em diferentes diplomas legais de forma esparsa e pouco eficaz até a chegada da Constituição atualmente vigente.

É evidente como a Constituição Federal de 1988 coloca a educação como direito essencial estendido a todos e assegurado pelo Estado. A Constituição

traz em seu bojo a garantia dos direitos sociais, dentre os quais destaca-se a Seção I, do Capítulo III, voltada especificamente à educação, do artigo 205 ao 214, em que dispõe acerca da importância do acesso amplo e igualitário a uma educação de qualidade, e estabelece parâmetros para que isso ocorra.

Neste sentido, as legislações que vieram a seguir, apresentam certa democratização do ensino de modo ainda mais específico, dentre elas destaca-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, que reforça a importância do ensino para a cidadania e da qualificação dos estudantes para o mercado de trabalho. Os direitos assegurados giram em torno da igualdade de condições para o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência, bem como, de sua permanência na instituição de ensino, articulando para isso Estado, família e sociedade.

O autor Tom Marshall (1967) em sua obra “Cidadania, classe social e status” denota a relação intrínseca entre educação e cidadania, mostrando a indissociabilidade entre a formação escolar e a construção de um sujeito social e politicamente ativo, conforme se observa no seguinte trecho:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. (Marshall, 1967, p. 73)

O capítulo IV do ECA, voltado para os direitos à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, determina a gratuidade e a obrigatoriedade dos ensinamentos fundamental e médio, como deveres do Estado, e delega aos pais e responsáveis a obrigação da matrícula e da frequência dos alunos. Da mesma forma, também aponta que a criança pode, por meio de seus responsáveis ou até do Ministério Público, exigir que o Poder Judiciário determine sua matrícula em escola próxima à sua residência.

O artigo 206, nos incisos II e III, da Constituição Federal (1988), abre espaço para o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, bem como, para a liberdade tanto no ensino quanto na aprendizagem, porém, conforme estabelece a Lei nº 9.394/1996 é preciso que seja elaborado um plano nacional de educação, para que haja uma uniformidade no conteúdo trabalhado em diferentes localidades. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emerge como um documento de caráter normativo que visa definir e organizar as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os alunos ao longo das etapas e modalidades do Ensino Básico.

Foi compreendida a gradual atenção que a educação tem recebido ao longo do tempo, tanto no âmbito das Constituições Federais, quanto em leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e o impacto que essas legislações têm na ampliação do acesso à educação, assim como a importância do PIBID para contribuir na formação do docente.

Também foi percebido, por meio da breve análise histórica sobre as determinações legais sobre a educação, como o Decreto nº 7.219/2010 que desempenhou um importante papel na ampliação do acesso à educação e na contribuição da formação de docentes mais conscientes da realidade do sistema educacional brasileira e, assim, mais preparados para sua atuação profissional. O decreto fortaleceu a luta por uma educação de qualidade disponível para todos, de forma com que possa ser promovida a equidade, oportunizando assim que todos possam ter condições iguais de ensino.

Proporcionando vivenciar as diferentes realidades e situações adversas enfrentadas pelos educadores e educandos, os bolsistas tentaram incluir a realidade dos personagens envolvidos no sistema escolar em suas atividades, levando em conta seus costumes e interesses, para que assim o processo de aprender fosse mais prazeroso e significativo.

Há várias barreiras a serem transpostas pelos grupos sociais menos favorecidos, visto que a educação é uma dimensão básica da cidadania e contribui para a participação efetiva de todos nos espaços sociais e políticos. No entanto, conforme o autor Carlos Roberto Jamil Cury (2002) cita em seu artigo ‘Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença’, “todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais” (CURY, 2002, p. 247).

Dessa forma, é notório que o objetivo da criação e execução do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vincula-se a garantia do direito à educação de boa qualidade, tanto para os universitários, quanto para os alunos da escola em que o projeto está sendo executado. Na vida do universitário, o projeto é uma experiência imersiva, no qual tem a oportunidade de ampliar sua visão profissional e observar o funcionamento de diferentes classes e grupos sociais, explorando assim seus conhecimentos dos conteúdos abordados em sala e aplicando-os de forma prática. Em contrapartida, para os alunos monitorados do programa essa é uma oportunidade para expor suas dificuldades e tentar, por meio da ajuda dos bolsistas participantes, suprir as defasagens de ensino que acabam carregando consigo por diversos contratempos e adversidades.

Sendo assim, o cenário atual não pode desanimar os educadores e aqueles que continuam a lutar por um país em que todos tenham acesso a uma educação de

boa qualidade, para isso é importante a análise do percurso histórico e a compreensão de todas as lutas que foram travadas e vencidas para que mais pessoas pudessem desfrutar de seus direitos. E para que essas metas sejam alcançadas é preciso que os professores promovam a inclusão e o protagonismo em seus alunos, para que eles passem a se enxergar como sujeitos ativos tanto no processo de ensino-aprendizagem como na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Referências Bibliográficas

BOTLER, Alice Miriam Happ, e RIBEIRO, Vanda Mendes. (2020). **Direito à educação, políticas educacionais e princípios de Justiça**. Cadernos de Pesquisa, 50(177), 636–640. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147827>. Acesso em: 23 de janeiro de 2024.

BOTO, Carlota e SOUZA, Leonardo Marque de. **A instrução pública em Condorcet e suas vicissitudes**. Revista Brasileira de Educação, v. 26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HzRrzXDKfy6cQPJXXdw-CWCz/#> Acesso em: cinco de fevereiro de 2024.

BRANDT, Léocla Vanessa. **A importância do Pibid para a reflexão da teoria e a prática dos acadêmicos de Educação Física licenciatura da UFSM**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/05/Leocla-Vanessa-Brandt-A-importancia-do-PIBID-para-a-reflexao-da-teoria-e-a-pratica-1.pdf>. Acesso em 02 de março de 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 12 jan. 2024.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 de jun. de 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 29 de janeiro de 2024.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jan. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf> Acesso em: 05 de março de 2024.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. MEC: Brasília - DF, 2008. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-pla>

no-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014 Acesso em: 05 de fevereiro de 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. (2002). **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, (116), 245–262. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>. Acesso em: 27 de jan. de 2024.

CONDORCET, J. A. N. C. **Cinq mémoires sur l’instruction publique**. Paris: Flammarion, 1993.

Declaração de direitos do homem e do cidadão – 1789; In: **Textos Básicos sobre Derechos Humanos**. Madrid. Universidad Complutense, 1973, traduzido do espanhol por Marcus Cláudio Acqua Viva. APUD. FERREIRA Filho, Manoel G. et. alli. **Liberdades Públicas** São Paulo, Ed. Saraiva, 1978. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_dos_direitos_do_homem_e_do_cidadao_de_26_08_1789.pdf Acesso em: 05 de fevereiro de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOLANDA, D.S. et al. **A contribuição do PIBID na formação docente: um relato de experiência**. Encontro Nacional de Educação Matemática. Sociedade Brasileira de Matemática. 2013.

MARSHALL, T. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Daniele Comim. **O Estatuto da criança e do adolescente e a política de atendimento a partir de uma perspectiva sociojurídica**. Revista de Iniciação Científica da FFC, v.4, n.1, 2004.

PEREIRA, Tânia da Silva. **Direitos da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Ed. Renovar, 1996.

SANTOS, Gabriela Aparecida Garcia dos. **Educação em direitos humanos: percurso histórico**. 2021. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia 2021.

SIMON, C. **O Direito à Educação: Um campo de atuação do gestor educacional na escola**. Disponível em: www.academia.edu, [s.d.]. Acesso em: 27 de jan. 2024.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, Jose Henrique. **As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>. Acesso em: 30 de jan. de 2024.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

PIBID E ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS IMPACTOS DO PROGRAMA DA CAPES NA SOCIEDADE

Caio de Oliveira Minucci¹

Julie de Palma²

Iuri Rojahn da Silva³

Introdução

A presente pesquisa empreende uma análise dos impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na alfabetização, imersa no contexto dinâmico e instável da evolução do ensino no Brasil. O PIBID surge como uma iniciativa transformadora no panorama educacional, alterando não apenas as práticas pedagógicas nas salas de aula, mas também atuando nos paradigmas de pesquisa educacional. Na perspectiva delineada neste estudo, a alfabetização é encarada como um processo cujos fundamentos ultrapassam a mera aquisição de habilidades de leitura e escrita, passando a considerar critérios sociais e de afetividade. Inspirada por pensadores como Freire e Vygotsky, em “Pedagogia do Oprimido” (1968) e “Pensamento e Linguagem” (1934) respectivamente, esta concepção abrangente transcende definições estritamente técnicas, incorporando nuances sociopolíticas e institucionais fundamentais para o bem-estar da população e a configuração de avanços sociais. O programa da CAPES é concebido como um agente potencial para mudanças intensivas na dinâmica educacional brasileira. Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo analisar o potencial do programa em não apenas redistribuir geograficamente a alfabetização, mas como instiga transformações profundas nas tendências educacionais, sociais e políticas entre as escolas, cidades e regiões do país.

Adotando uma abordagem metodológica documental e bibliográfica, amparada no contexto constitucional de 1988, suas regulamentações e emendas ao longo dos anos 1990 e 2000, esta pesquisa se insere no debate sobre o desenvolvimento educacional brasileiro investigando os desdobramentos do

1 Graduado em Pedagogia; Residência Pedagógica, caio.minucci920@univap.fve.edu.br.

2 Graduada em Pedagogia; Residência Pedagógica, julie.palma@hotmail.com.

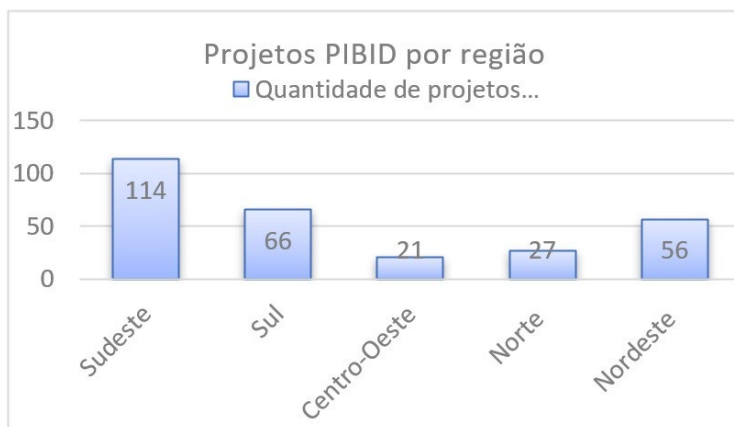
3 Doutor em Física; Iuri@univap.br.

PIBID na alfabetização. Este estudo visa compreender os impactos do programa e contribuir para a construção de uma educação mais eficaz e inclusiva. Por meio de uma análise crítica e aprofundada, esta pesquisa pretende fornecer discernimentos preciosos para gestores, educadores e pesquisadores interessados no desenvolvimento da alfabetização e na formação de professores no contexto educacional brasileiro.

Desenvolvimento

É evidente uma mudança significativa na dinâmica da alfabetização, corroborando com teorias educacionais de abordagens inovadoras. Diversos estudos, como Vygotsky e Piaget, defendem a ideia de que a aprendizagem não é um ato isolado, mas um processo intrinsecamente vinculado ao desenvolvimento humano. Nesse contexto, a atuação do PIBID emerge como um mediador potencial, conectando os pilares da teoria educacional à prática pedagógica, ampliando a compreensão dos discentes e catalisando o florescimento de suas habilidades cognitivas e sociais com a execução de ações práticas realizadas nas escolas públicas. Contudo, é imperativo abordar criticamente os desafios inerentes a essa abordagem. O desequilíbrio na distribuição de recursos educacionais entre diferentes regiões e a complexidade do sistema federativo brasileiro podem influenciar as experiências formativas dos docentes e, conseqüentemente, a eficácia do PIBID. A principal problemática estrutural é a divisão de bolsas distribuídas em território nacional, com um histórico desigual desde a década passada:

Figura 1 – Projetos PIBID em território nacional



Fonte: CAPES (2013).

Embora no Sudeste exista uma maior concentração de universidades, é evidente uma vantagem desproporcional do sudeste no recebimento das verbas

do programa, com um número de projetos maior do que a soma do Centro-Oeste, Nordeste e Norte em 2014. Em 2009, esse problema foi reconhecido pelo então presidente da CAPES, Jorge Almeida Guimarães: “Há realmente uma concentração. Por isso precisamos trabalhar com componentes indissociáveis, que são os discentes, os docentes e a Capes. Essa é a ideia do programa.” (CAPES, 2009). A declaração foi feita após o anúncio de um programa (Bolsa para Todos) focado nas regiões com baixa participação em bolsas da CAPES, naquele momento, em torno de 60% das bolsas estavam no Sudeste, com o Norte detendo apenas 3%. Como alternativa, foi lançado o Bolsa para Todos, que visava especialmente a pós-graduação. Apesar de não ser um programa voltado para a graduação, mostrou o compromisso da CAPES em mudar o cenário desigual na distribuição das bolsas. Mesmo com o reconhecimento da problemática citada, passados quatro anos a diferença permanecia significativa, o que evidenciava, em partes, uma desigualdade sistêmica entre as regiões:

Em 2013, a DEB⁴ alcançou o número de 311 instituições parceiras, somados todos os programas sob responsabilidade da Diretoria. Algumas participam de todos; outras, todavia, como é o caso das privadas, não podem concorrer, ainda, a todos os programas, por força de limites nos editais. Das 311 IES⁵ parceiras, 102 são federais, 41 estaduais, 18 municipais e 150 são comunitárias ou privadas. Na região Norte, há um total de 28 IES; no Nordeste, 61; na região Centro-Oeste, 23; no Sudeste, 131 e no Sul, 68. Em percentuais, 9% estão na região Norte, 20% no Nordeste, 7% no Centro-Oeste, 42% no Sudeste e 22% na região Sul. Em 13 estados (AC, AM, AP, RO, RR, BA, CE, AL, PB, RN, SE, MS, SC), a DEB tem parceria com o total das IES públicas ali sediadas. Em 7 estados (PA, MA, PI, DF, GO, MT, RS), apenas uma não é alcançada pelos programas da diretoria. Na região Norte, 81% das IES públicas participam dos programas; no Nordeste, 73%, na Centro-Oeste, 84% e na Sul, 85%. Na região Sudeste é onde há maior participação de instituições privadas nos programas, em especial devido à inclusão dos bolsistas Prouni no Pibid: 64%, contra 36% de públicas. (CAPES, 2013)

Uma tendência encontrada é a proeminência de parcerias com instituições públicas em estados com menor participação, como no Nordeste, Norte e Centro-Oeste: dos 13 estados com participação total das IES Públicas, apenas uma (Santa Catarina) não faz parte de umas dessas regiões. Já o Sudeste figurava com o menor número de parcerias entre as Instituições de Ensino Superior públicas (36%), enquanto possuía, em contrapartida, muitas instituições privadas nos programas da CAPES (64%). Ademais, o Sudeste mantinha o maior número de parcerias e aportes financeiros. Em 2013 ocorreu a primeira vez em que o Nordeste superou o Sudeste e o Sul em números de participantes no PIBID, como colocado em

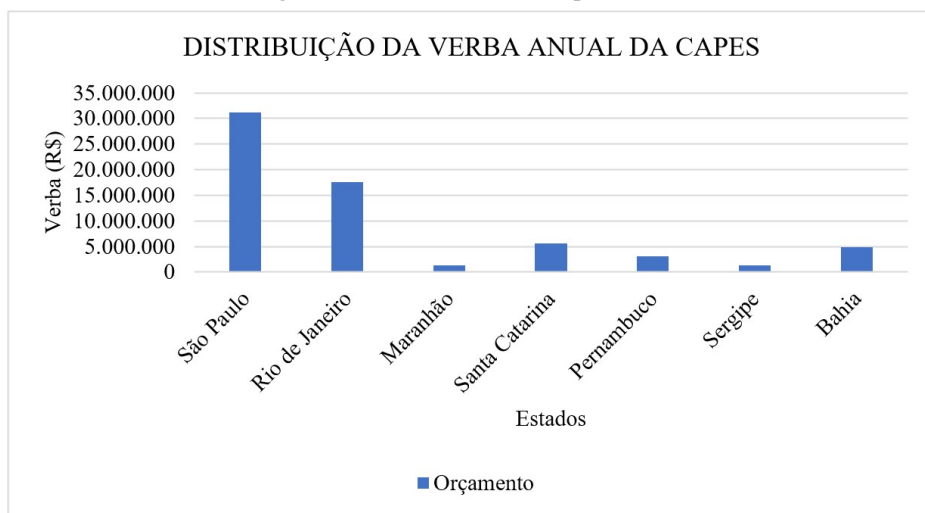
4 DEB: Diretoria de formação de professores da Educação Básica.

5 IES: Instituição de Ensino Superior.

relatório pela CAPES: “Os dados quantitativos mostram o Nordeste como a região com maior número de bolsistas e de IES participantes, o que não é uma situação comum nos programas educacionais, haja vista que as regiões Sul e Sudeste costumam ter maior número de participantes nos programas de educação, inclusive em outros financiados pela Capes.” (CAPES,2013). Podemos inferir que o PIBID foi pioneiro na promoção do combate das desigualdades na distribuição de bolsas em território nacional, buscando equivaler o Nordeste, Norte e Centro-Oeste com as demais regiões, em contraste com os outros programas educacionais que aprofundam ainda mais as diferenças regionais.

Dez anos depois, podemos observar que houve uma manutenção da vantagem do Sudeste (sobretudo São Paulo) quando comparado com as demais localidades, a diferença financeira de décadas ainda é evidenciada, mesmo em comparação com seus pares regionais, como o Rio de Janeiro:

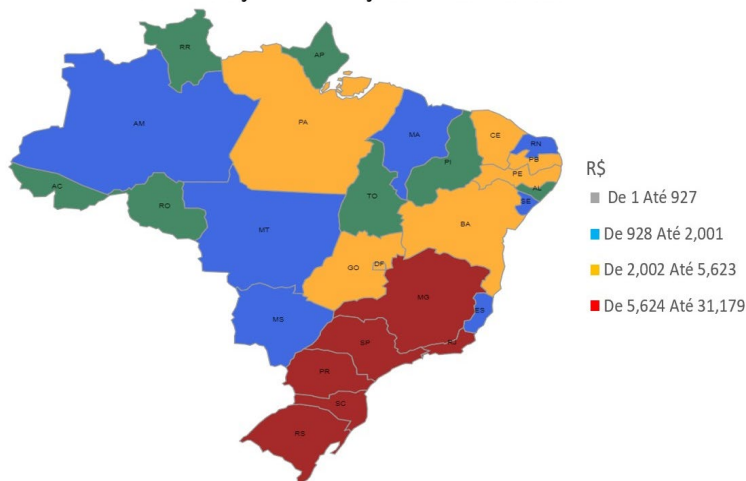
Figura 2 – Orçamento CAPES por estados



Fonte: GEOCAPES (2023).

Como observado, a política geral da CAPES não combateu efetivamente a desigualdade regional sistêmica. Outro medidor importante observado é que todos os estados do Sul e Sudeste estão presentes no grupo dos que recebem os maiores repasses, sendo a única exceção o Espírito Santo:

Figura 3 – Orçamento CAPES
DISTRIBUIÇÃO DO ORÇAMENTO DA CAPES



Fonte: GEOCAPES (2023).

A soberania de São Paulo é perceptível, figurando com um investimento acima da média, o estado compõe o grupo que detêm a maior parte das verbas da CAPES, com repasses anuais que superam as outras regiões do país. Sobre as desigualdades educacionais, Manoel Malheiros Tourinho e Maria das Dores Correia Palha explicam sobre a dinâmica de preservação do privilégio de regiões mais ricas:

Apesar do discurso formal da Capes, a desigualdade decorrente do tratamento igual a situações desiguais, conduzido intencionalmente pela Agência, é de certo modo um tratamento que vai à contramão do “Princípio Constitucional da Isonomia ou Igualdade”. [...] fica evidente que o modelo de ação e de condução da Capes concedeu às instituições, com maior capacidade estrutural para desenvolver seus projetos, vantagens comparativas e competitivas. Isso beneficiou a capacidade operacional e estrutural da região Sudeste, fortalecendo e mantendo seu poder de atração e retenção de valores produtivos, concentrando: 54% dos programas de pós-graduação; 70% dos alunos titulados; 70% das publicações e 83% dos programas considerados muito bons e excelentes. Essas disparidades obedecem aos postulados da concentração do capital para a rápida acumulação, que vêm sendo há algum tempo denunciadas por educadores do ensino. (TOURINHO, PALHA. p.278, 2013)

Com a realidade de privilégio de certas regiões do Brasil, é acertada a nova postura da CAPES de priorizar a abertura e manutenção de projetos provenientes das regiões mais marginalizadas dentro do contexto das políticas públicas no país, apesar de isso significar apenas um pequeno passo em razão da dimensão da desigualdade exposta.

A análise dos impactos do programa de iniciação à docência é uma forma de compreender seu nível de qualidade e efetividade no cumprimento de seus objetivos, para atingir o objetivo alocado nesse estudo, vamos relacionar diversos aspectos que definem a forma em que o PIBID é visto por gestores, professores em formação e alunos. Os coordenadores e universitários demonstraram em relatos para a CAPES as vantagens de ter o programa em suas universidades e o impacto positivo na educação básica e superior (CAPES, 2013):

Tabela 1: Relatos dos coordenadores institucionais sobre o Pibid

REGIÃO	RELATO
Norte	<p>Não há dúvidas de que este programa é a melhor política pública direcionada para a Ed. Básica dos últimos anos, pois o professor da rede é muito valorizado ao receber a bolsa. Em nossa IES as licenciaturas passaram inclusive a ser oferecidas na modalidade presencial após nossa inserção no PIBID e alguns cursos que já não eram mais ofertados, cujas turmas estavam nos últimos períodos, passaram a ser. Ganhamos um novo status na universidade. Nosso reitor tem um carinho muito especial pelo PIBID e sempre somos convidados para falar dele nos conselhos e reuniões com os prefeitos e secretarias. Hoje, as prefeituras agendam horário com a reitoria para solicitar PIBIDs nas suas escolas, o que nos dá um bom fôlego na instituição. Além disso, as licenciaturas passaram a veicular nas mídias, especialmente na rádio e na TV, notícias sobre as bolsas do PIBID, divulgando os cursos de licenciatura, aumentando assim a procura por eles. No que diz respeito à formação dos licenciandos, muitos deles declaram que não saberiam como entrar na sala de aula se não tivessem passado pelo PIBID e que este programa foi fundamental para que ele soubesse como agir no estágio, indicando que o estágio precisaria ter uma dinâmica como a do PIBID. O PIBID trouxe a valorização dos cursos de licenciatura, principalmente na instituição; aumentou a autoestima dos acadêmicos; proporcionou a educação continuada dos supervisores e coordenadores; fortaleceu a formação do licenciando por meio da vivência prática precoce concomitante com a teoria, na maioria dos casos.</p>
Nordeste	<p>Numa rápida pesquisa realizada nas escolas participantes do PIBID/UE, os gestores apontaram os seguintes avanços ou impactos: 1) aulas mais dinâmicas; 2) alunos mais participativos; 3) desenvolvimento de projetos de ensino que incentivam os professores para a realização de atividades didáticas mais interativas; 4) a presença de alunos universitários na escola desperta o interesse dos alunos da educação básica para a continuidade dos estudos e para a vida acadêmica; 5) planejamento significativo das atividades escolares; 6) os alunos têm demonstrado melhoria na qualidade da aprendizagem da leitura e escrita; 7) os alunos têm demonstrado mais interesse pelas aulas.</p>

Centro-Oeste	<p>Alguns alunos/as do ensino médio têm se mostrado bastante interessados/as em relação, por exemplo, à disciplina de Física (fato ressaltado pelos professores da disciplina), em decorrência das ações que foram desenvolvidas neste ano de 2012: aulas experimentais, monitoria de Física e mostra de experimentos. Percebe-se que com o Pibid, nas escolas teve-se maior interesse e envolvimento por parte dos professores nas atividades como feira de Ciências, mostras e outras e nas aulas do dia a dia. A aprendizagem dos/as alunos/as teve uma melhora significativa além do envolvimento deles/as em diversas atividades relacionadas não só ao ensino de Química como em todas as disciplinas. A escola parceira acredita no trabalho desenvolvido pelo PIBID e como avanço tem permitido maiores intervenções no processo pedagógico. Existe uma abertura para o desenvolvimento de ações e projetos dentro e fora da escola. A comunidade escolar se envolve com o programa.</p>
Sudeste	<p>Pudemos realizar feira científica e tecnológica com apoio do Pibid; realização de experimentos e aulas práticas no laboratório da universidade; aumentou a motivação dos alunos para as aulas; favoreceu a execução de projetos, a integração da escola com a universidade, a aquisição de materiais para as práticas pedagógicas, maior utilização dos recursos pedagógicos da escola (data show, vídeo, som..), revitalização de espaços (biblioteca, laboratórios), atendimento diferenciado aos alunos, incentivo a formação continuada dos professores, incentivo à leitura e a escrita e houve melhor participação dos alunos nas aulas.</p>
Sul	<p>Melhoria nas práticas pedagógicas dos docentes das escolas envolvidos no programa, com a adoção de práticas didáticas inovadoras (práticas de laboratório, desenvolvimento de projetos didáticos, materiais didáticos mais estimulantes, produções e atividades que envolvem maior participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, etc.), maior compromisso com a escola e estudantes, melhoria na autoestima dos docentes; - Maior envolvimento e estímulo dos estudantes da educação básica em relação às áreas curriculares envolvidas no programa, em função da melhoria na qualidade das aprendizagens; - estudantes da educação básica que nunca pensaram em ingressar na Universidade sentem-se estimulados a isso a partir da relação que estabelecem com os bolsistas de iniciação à docência; - a prática de planejamento, muitas vezes inexistente ou realizada de forma individual, passou a reunir, no mínimo, supervisores e professores colaboradores e bolsistas de iniciação à docência.</p>

Fonte: CAPES - DEB (2013)

De mesmo modo, a CAPES também organizou os principais aspectos que os bolsistas apontavam sobre o programa de iniciação à docência, sendo um instrumento importante para compreender como a sua criação e aplicação foram sentidos pelos bolsistas da época (CAPES, 2013):

Tabela 2: Resultado da análise das respostas dadas pelos bolsistas de iniciação à docência

Os bolsistas de iniciação concordam que o Pibid:

Possibilita vivenciar a escola e a sala de aula
Permite conhecer e desenvolver metodologias diversificadas
Promove o conhecimento da realidade das condições do trabalho docente
Amplia a visão para várias possibilidades e problemáticas relacionadas ao ato de ensinar
Permite planejar, preparar e aplicar ações pedagógicas em sala de aula
Favorece a aquisição de uma nova visão sobre a relação professor-aluno e professor-disciplina
Permite verificar dificuldades e facilidades para o ensino
Promove a compreensão da profissão docente
Aperfeiçoa e melhora a profissionalização para a prática didática
Oportuniza a aquisição de instrumentos e saberes para a ação docente
Coloca a escola pública no protagonismo da formação de professores
Enriquece as experiências em tecnologias educacionais
Possibilita crescimento profissional

Fonte: CAPES - DEB (2013)

Os relatos expostos pela CAPES mostram uma unanimidade entre os atores envolvidos no PIBID que sua execução é de suma importância para a Educação Básica, tanto para formar e estimular novos profissionais na área, como também para suprir eventuais problemas na aprendizagem de alunos socialmente vulneráveis de escolas públicas. Desta forma, o orçamento da CAPES investido no programa tem o potencial de transformação na base do ensino e, especialmente, no ensino superior, pois se torna mais um elemento atrativo das licenciaturas, que a muito tempo sofrem com a desvalorização quando comparadas com outras carreiras de nível superior.

A segunda dimensão contempla a contribuição do programa para a formação dos estudantes de licenciatura e da construção da sua identidade do docente relacionadas à formação inicial do professor alfabetizador, que integram os saberes pedagógicos, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, quais sejam: saberes mobilizados; saberes inicialmente refutados; saberes (re)elaborados. Essas dimensões foram se exprimindo e progredindo em dúvidas, contradições, questionamentos, leituras, reflexões e diálogos, caracterizando-se num movimento dialético de ação-reflexão-ação durante o processo e a experienciado dentro do programa Capes durante o período de um ano, entre planejamento de aula, planejamento de desenvolvimento, vivência no ambiente escolar e sua gestão, a participação ativa na vida escolar, entre outros e podendo ser vislumbrado na Tabela 2: Resultado da análise das respostas dadas pelos bolsistas de iniciação à docência. Portanto, além de promover a integração entre

Educação Superior e Educação Básica, esse programa tem a intenção de proporcionar ao aluno da graduação a vivência da prática pedagógica, num contexto real de aprendizagem da docência, desmistificando o estágio, constantemente, vivido como uma participação incerta, se demonstra uma experiência única e com grandes possibilidades de êxito.

Adentrando nessa realidade, outras perguntas emergiram: qual a responsabilidade que cabe ao professor alfabetizador, à sua prática pedagógica em relação às dificuldades para alfabetizar e os alunos para aprender a ler e a escrever? Qual a influência da formação inicial em nível superior para a aprendizagem da docência? Que encaminhamentos poderiam ser feitos para promover uma melhor articulação entre teoria e prática? É preciso repensar as propostas de ensino na universidade? Pensando nessa perspectiva, sem querer ter uma visão simplista acerca da problemática da alfabetização no Brasil, acredita-se que a sobrepujamento desses desafios depende, inclusive, da formação inicial do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que atualmente acontece, preferencialmente, nos cursos de Pedagogia, em foco deste estudo.

Quanto às especificidades do processo de alfabetização, suscitaram as concepções e contribuições de Freire (1982, 1989), Soares (2010, 2004, 2002, 2003), Ferreira e Teberosky (1985), reverenciados durante o processo de formação universitária do docente. Em Vygotsky (1984, 1987, 1988, 1989, 1993, 1998), os conceitos de mediação e interação, os quais foram buscados no processo de mapeamento dos dados colhidos. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se destacado como uma iniciativa crucial no cenário educacional, desempenhando um papel fundamental na formação de estudantes de licenciatura e na construção da identidade do futuro docente, pois se dá por meio da participação ativa dos representantes do curso de pedagogia e os preceptores da escola que acolheu o programa, asseverando que ambos as partes estejam em consenso. Neste contexto, é imperativo analisar e compreender como este programa tem contribuído significativamente para o desenvolvimento profissional e pessoal dos envolvidos em todos os âmbitos da proficiência.

As ações práticas como pilar da formação que reside na execução das vivências pedagógicas proporcionadas aos estudantes de licenciatura. Ao colocar os participantes em contato direto com o ambiente escolar orientados por profissionais experientes, o programa oferece uma oportunidade valiosa para a aplicação e contextualização dos conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula. Este enfoque prático não apenas reforça o aprendizado, mas também prepara os estudantes para os desafios do ambiente educacional real e um vislumbre primordial para educação.

A mentoria como catalisador do desenvolvimento profissional, a presença de mentores qualificados no âmbito do PIBID desempenha um papel crucial no

desenvolvimento profissional dos participantes. A troca de conhecimentos e experiências entre os mentores e estudantes proporciona uma base sólida para o crescimento acadêmico e pedagógico. Este processo de mentoria não apenas orienta os futuros docentes na implementação de estratégias eficazes de ensino, mas também auxilia na construção de uma visão mais abrangente do papel do professor na sociedade contemporânea e o ambiente que o cerca e o apoio e contribuições. O impacto na Identidade do docente na participação ativa no PIBID tem sido associado a mudanças significativas na identidade profissional dos estudantes de licenciatura. A imersão no cotidiano escolar, aliada à responsabilidade de liderar atividades educacionais, contribui para uma compreensão mais profunda do papel do educador. A construção da identidade docente é fortalecida pelo enfrentamento de desafios reais, permitindo que os participantes desenvolvam uma perspectiva madura e reflexiva sobre seu futuro papel na educação durante a vida universitária.

As reflexões sobre práticas pedagógicas em sua análise das atividades pedagógicas desempenhadas e desenvolvidas no âmbito do PIBID revela uma abordagem inovadora para o ensino e a aprendizagem como reflexão constante sobre métodos e estratégias adotadas durante as atividades práticas promovendo um ambiente propício para o aprimoramento contínuo. Este aspecto crítico do programa não apenas impacta positivamente os participantes, mas também contribui para a melhoria do sistema educacional como um todo, possibilitando o desenvolvimento e progresso dos docentes. Desempenha um papel preponderante na vida dos alunos; o resgate de identidades e autoestima e autoconfiança é essencial reconhecer a interconexão entre a identidade social, a autoestima e os resultados acadêmicos e promovam um ambiente positivo, incentivem a participação ativa e celebrem conquistas individuais contribui para o crescimento emocional e acadêmico dos alunos. Educação Socioemocional Integrada, Ambientes Escolares Inclusivos, Desenvolvimento de Habilidades de Resolução de Conflitos, Sociabilidade, Regulamento das emoções e Desenvolvimento da Autonomia.

Em síntese, a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência transcende a mera participação em atividades práticas. Ele se revela como um instrumento valioso na formação de estudantes de licenciatura, proporcionando experiências enriquecedoras e instigando a construção de uma identidade docente sólida, comportando o ambiente universitário e escola pública. Ao reconhecer e valorizar a importância do PIBID, podemos moldar uma geração de educadores comprometidos, reflexivos e preparados para os desafios do cenário educacional contemporâneo. Além de ser uma troca de experiência na relação professor-educando, sua contribuição precede para além do desenvolvimento de ambas as partes, mas de forma essencial de forma peremptória nas vidas de todos os envolvidos de forma significativa, propiciando nossos valores e direitos.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Residência Pedagógica - RP, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

Referência Bibliográfica

- Andrade, P. E., Andrade, O. V. C. dos A., & Prado, P. S. T. do. (2017). **Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária**. Cadernos De Pesquisa, 47(166), 1416–1439. <https://doi.org/10.1590/198053144361>.
- CAPES - **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. (2014). Acesso em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/transparencia>.
- CAPES - **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB**. (2013). Acesso em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-pibid-pdf>.
- Cunha, R. B. (2018). **O que significa alfabetização ou letramento para os pesquisadores da educação científica e qual o impacto desses conceitos no ensino de ciências**. Ciência & Educação (Bauru), 24(1), 27–41. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180010003>.
- FREIRE, P. (1987). **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GEOCAPES - (2023). Acesso em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>.
- Leal, S. do R. F., & Nascimento, M. I. M.. (2019). **A importância do ato de ler: aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos em Paulo Freire**. Pro-posições, 30, e20180024. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0024>.
- Mendes, D. C.; Castelano, K. L.; Martins, L. M.; Andrade, C. C. F. (2017). **A influência da autoestima no desempenho escolar**. Análise Psicológica, 1(15), 123-137.
- Silva, F. G. da., & Davis, C.. (2004). **Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa**. 34(123), 633–661. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300007>.
- TOURINHO, PALHA - **A Capes, a universidade e a alienação gestada na pós-graduação**. (2014). Acesso em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/rXJW-v4czHxpBXrVL6zVxbst/?lang=pt>.

VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS NO PIBID A PARTIR DAS DIFICULDADES EM ALFABETIZAR LETRANDO CRIANÇAS EM UM CONTEXTO DE MARGINALIZAÇÃO

Camila Beltrão Medina¹

Daniela Cabral Fernandes²

Apresentação

Este texto busca expor as vivências e aprendizagens construídas por um estudante do curso de pedagogia da Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), edital 2022/2024. De acordo com a proposta encaminhada para o órgão de fomento do projeto (CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e aprovada, os universitários participantes do programa, teriam a função de colaborar com o processo de alfabetização e letramento de educandos do Ensino Fundamental I, que apresentavam dificuldades em concretizar esse processo. A escola concedente, atualmente faz parte do Sistema Municipal de Ensino da cidade de São José dos Campos³, entretanto, foi durante o desenvolvimento do projeto que houve a municipalização da escola em questão.

Vale salientar que se entende por municipalização, o movimento em que a gestão, das escolas de responsabilidade do Governo Estadual é transferida para os municípios. Essa transferência de responsabilidade visa descentralizar a administração

1 Doutora em História e Historiografia da Educação pela Universidade de São Paulo – USP; Mestre em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFS-Car; Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP; Graduada em Psicologia pela Faculdade Anhanguera São José; Coordenadora do Curso de Pedagogia da Univap; Coordenadora do Programa PIBID edital 2022-2024; e-mail: camila.medina@univap.br.

2 Graduada em Pedagogia na Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba; bolsista PIBID (edital 2022/2024), e-mail: daniela_cabral2019@hotmail.com.

3 Situado no interior do estado de São Paulo, o município possui mais de seiscentos mil habitantes e está integrado ao Complexo Metropolitano Expandido, além de ser sede de grandes indústrias metalúrgicas, ser referência em tecnologia e pesquisas, também é sede do maior complexo aeroespacial da América Latina. Além da economia, a cidade também é importante centro cultural do Vale do Paraíba.

das escolas, aproximando-as das comunidades locais e permitindo uma maior autonomia para a elaboração de projetos pedagógicos e tomada de decisões.

Segundo Soares e Vidal (2022), a década de 1990, pode ser considerado o período em que houve institucionalização de reformas políticas sociais que impulsionaram o processo de descentralização, projetando a municipalização em diversas áreas, entre elas a educação. No entanto, o princípio da municipalização do ensino, foi inicialmente profanado por Anísio Teixeira, na década de 1930, objetivando o “fortalecimento do ensino primário, especialmente, por meio do exercício da cidadania” (SOARES e VIDAL, 2022, p. 2018).

A municipalização praticada a partir do movimento de descentralização das políticas públicas (década de 1990), é considerada por Souza e Vidal (2022), um reordenamento das escolas a partir de políticas educacionais dispendo

à racionalização técnico-burocrática e econômica, encontradas nas agendas governamentais sob nomenclaturas e designações diversas, como enturmação, reenturmação, nucleação, redimensionamento, municipalização, estadualização, compartilhamento de prédios escolares e fechamentos de estabelecimentos (SOARES e VIDAL, 2022, p. 2018).

Atualmente, a municipalização das escolas estaduais ocorre por meio de convênios entre o Governo Estadual e as prefeituras municipais. Nesse convênio, são estabelecidas as condições e responsabilidades de cada uma das partes envolvidas, assim como as formas de repasse de recursos financeiros para a gestão das escolas. Com a municipalização, as prefeituras passaram a ser responsáveis por aspectos como contratação de professores e funcionários, manutenção das instalações, fornecimento de merenda escolar e transporte de alunos. Além disso, as escolas municipais têm o poder de adaptar o currículo, de acordo com as necessidades e características do município.

No entanto, é importante ressaltar que o processo de municipalização das escolas estaduais pode enfrentar desafios, como a necessidade de preparar os gestores municipais para assumirem essa responsabilidade, garantir a continuidade do financiamento e a qualidade do ensino, e garantir a participação da comunidade no processo de tomada de decisões. Desafios que foram vivenciados pelos universitários bolsistas que iniciaram as intervenções planejadas e estabelecidas pelo projeto, em uma escola pertencente a Rede Estadual de Ensino e, durante o desenvolver dos trabalhos, passaram a atuar em uma escola mantida pelo município, havendo, por consequência, a troca da equipe gestora e de professores regentes, inclusive alguns vinculados ao PIBID.

Foram necessárias, portanto, reuniões de alinhamento com a equipe da Educação Municipal que não tinha familiaridade em relação ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, visando esclarecer a importância

e a seriedade do trabalho desenvolvido. Uma gestão que além de não conhecer o programa do governo federal, estava assumindo um novo cargo em uma escola com modos operantes enraizados a partir de uma Cultura de Gestão Estatal, ou seja, a partir de uma cultura organizacional diferente da que havia vivenciado até então.

A constituição da cultura escolar, segundo Julia (2001), ocorre por meio de um processo gradual e complexo, envolvendo múltiplos aspectos e atores, portanto, não pode ser “estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas” (JULIA, 2001, p. 10), bem como, sob a égide de valores e crenças compartilhados entre os professores, funcionários, alunos e comunidade da instituição de ensino, o conjunto de normas e regras que determinam os comportamentos dos membros da comunidade escolar, as práticas pedagógicas adotadas pela escola, as tradições e rituais valorizados pela comunidade escolar específica.

É neste sentido que o desconhecido causa estranheza e, diante de tantos desafios e novos enfrentamentos, houve certa resistência na continuidade do projeto por parte da “nova” gestão da escola. Resistências que foram lentamente sendo amenizadas com a intervenção e participação da equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação que dinamicamente percebeu benefícios na aplicabilidade do trabalho desenvolvido pelos bolsistas e passou a apoiar o projeto.

Considera-se importante ainda destacar que a escola municipal concedente do PIBID (edital 2022/2224), tem por público crianças de bairros marginalizados da cidade de São José dos Campos, por consequência membros de grupo em vulnerabilidade social. Essas crianças estão constantemente em contato com a violência verbal, física, na presença de drogas e os contextos familiares são na maioria, desestruturados. Segundo Souza et al. (2019), entende-se por desestruturadas, famílias que possuem carência emocional e afetiva entre os integrantes. Partindo do princípio de que a personalidade da criança é formada em seus primeiros anos de vida, caso o ambiente familiar carecer de afeto, amor, valores e apoio emocional neste momento do desenvolvimento, pode conduzir a criança a estado de sofrimento, alimentando sentimentos como angústia, solidão, medo e insegurança, no entanto, essa condição não está, necessariamente, atrelada à condição socioeconômica. A ausência familiar também contribui para a desestrutura familiar, o que acontece muitas vezes é que a família que se encontra em situação de vulnerabilidade social e precisa renunciar o tempo com os filhos para trabalhar e sustentá-los, muitas vezes, sem rede de apoio, podem ser consideradas combustível para contatos da criança com a rua, drogas, violência e influências negativas.

Ao receber a proposta de colaborar com o processo de alfabetização e letramento de crianças entre 6 e 9 anos, os bolsistas recorreram ao aprendizado

adquirido nas aulas, pesquisas individuais e debates semanais no grupo de estudos vinculado ao PIBID. Porém, ao entrarem em contato com a realidade dos educandos da escola em questão, perceberam ainda mais a importância de se adaptar os materiais para a realidade da comunidade que seria atendida. Pensando nisso, os universitários em conjunto com seus coordenadores, planejaram atividades e valeram-se de materiais e metodologias que adequassem ao contexto vulnerável que aquela comunidade escolar apresentava.

Alfabetização e letramento, processo dificultado pelo contexto social

Quando se fala de alfabetização, logo se deve associá-la ao letramento, que se faz indispensável para a funcionalidade da leitura e da escrita. Vale salientar aqui que por alfabetização entende-se, segundo Magda Soares (2022):

Processo de apropriação da tecnologia da escrita, isto é, conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos da escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e modos de ler (SOARES, 2022, p.27).

Em relação ao letramento a autora define como:

Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para dar apoio à memória (SOARES, 2022, p.27).

Neste sentido, é possível verificar que basicamente, além de se ensinar a ler e a escrever, também deve-se ensinar como usar ambos os saberes como instrumentos de comunicação no dia a dia. Por exemplo, além de ensinar uma criança como ler uma bula de remédio, ensinamos a ela o porquê devemos saber ler esse gênero textual e a função social do texto em questão. Dessa forma, o indivíduo desenvolve a capacidade de entender como a sociedade funciona e como utilizar a leitura e a escrita para se comunicar de forma objetiva e eficaz.

O processo de aquisição da leitura e escrita é sempre complexo para todas as crianças, quando o indivíduo está inserido em um contexto de vulnerabilidade socioeconômica, essa complexidade aumenta. O alfabetizar letrando se faz ainda mais desafiador para essas crianças, já que a experiência delas com a sociedade muitas vezes é restrita, sem muitas vivências em relação ao que o currículo escolar apresenta. O processo de aprendizagem, portanto, só será possível com a mediação do professor e o apoio da família.

As dificuldades vindas do contexto dos educandos, impactam também no planejamento das aulas que o professor e a escola organizam, é por essa razão que os bolsistas do PIBID encontraram grande dificuldade em adaptar todo material pedagógico para a realidade dos estudantes. Alguns dos desafios enfrentados pelos bolsistas do PIBID foram conquistar as crianças que demonstravam comportamento desconfiado por acreditarem que os bolsistas estariam ali os ajudando porque eles não seriam capazes de aprender de forma autônoma; entender e levar em consideração que muitas vezes as crianças não se conectam com tal assunto/conhecimento, por não terem acesso à cultura de qualidade; planejar momentos em que as crianças ficassem atentas a proposta da aula, até porque, muitas delas esperavam ansiosas o momento do intervalo para matar a fome; e negociar recursos objetivando a construção e aplicação de materiais didáticos atrativos.

Com a ajuda dos professores coordenadores do programa na Univap, por meio de reuniões semanais, debates, planejamentos baseados em estudos e leituras a respeito das intervenções a serem realizadas, os bolsistas aplicaram metodologias variadas, foram realizando testes e tentativas diversas de encontrar uma forma de se conectar com as crianças, que foram consideradas pela escola, com necessidade de receber auxílio no processo de alfabetização e letramento.

Materiais adaptados e conexão criada, após esse processo, as dificuldades apareciam dia a dia de forma mais sutil, mas puderam gerar grandes reflexões e aprendizados para os futuros pedagogos. Situações de baixa autoestima e insegurança eram vistas com frequência, pois muitas vezes a criança sabia a resposta de alguma atividade, mas, por achar que não era capaz, respondia com frases autodepreciativas como “eu sou burro”, “eu não consigo fazer”, “eu vou errar, nem vou tentar”. Neste sentido, a falta de segurança em si, pode bloquear a tentativa de resolver questões apresentadas cotidianamente no ambiente escolar e, conseqüentemente, a possibilidade de aprender com o erro, o que limita a criança cada vez mais. Para Barbosa (2015), baseando-se no construtivismo de Jean Piaget, a criança aprende e muda sua realidade a partir de esquemas de ação, que norteiam suas ações, ajudam a adaptar-se diante de conflitos e possibilitam a construção de um novo conhecimento. Esses esquemas são construídos a partir de dois mecanismos: assimilação e acomodação. A assimilação acontece quando novas informações são introduzidas na estrutura mental do sujeito, mas sem gerar modificações, já a acomodação é quando a criança modifica sua estrutura mental, para enfrentar e compreender algo novo. Nesse processo o erro se faz necessário, pois é por meio deste que a criança encontrará um conflito, e buscará novos meios de superá-lo, daí então, a importância de se propiciar ambientes desafiadores para a criança, onde ela possa errar e construir, com a mediação e incentivo do professor, uma nova habilidade/conhecimento.

Segundo Franco (2009), a autoestima influencia a aprendizagem escolar e vice-versa, essa questão depende em grande parte do contexto de vida do educando, incluindo a qualidade do ensino escolar. A autora conclui que crianças que possuem dificuldades na aprendizagem escolar, precisam de melhores condições de vida, para organizar e estruturar melhor seus pensamentos, não é válido refletir sobre a autoestima sem levar em consideração as relações e o meio onde o sujeito se constitui.

A partir das observações realizadas durante a aplicação das atividades planejadas, os bolsistas buscaram introduzir atividades desafiadoras e, tentaram incentivar com palavras de motivação esses estudantes. Foi percebido que para esse problema, muitas vezes o incentivo e a motivação foram suficientes para que a criança desenvolvesse autoconfiança e arriscasse a pelo menos tentar.

Reflexões finais ou seriam iniciais?

Segundo o Ministério da Educação, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, tem por objetivo antecipar o vínculo entre os futuros professores e a sala de aula da rede pública, nesse sentido os universitários da Univap que fazem parte do programa, auxiliaram no processo de alfabetização e letramento de crianças “selecionadas” pela equipe da escola. Essa escola, durante a vigência do programa, passou pelo processo de municipalização, o que tornou a atuação dos universitários na instituição, dificultosa, devido às burocracias e mudanças que envolvem tal processo.

A escola em questão recebe estudantes de bairros desfavorecidos de São José dos Campos, sendo assim, foi possível observar que alguns dos grandes obstáculos para a superação de dificuldades vindas do contexto social das crianças, é a falta de compreensão e tolerância dos próprios professores e a falta de compromisso do Estado em proporcionar acesso à cultura, saúde, lazer e acolher famílias e comunidades que vivem à margem do restante da sociedade. Mas, essas dificuldades não são exclusivas da escola em questão. Para cada comunidade, encontram-se dificuldades distintas, não há somente problemas com violência, drogas e falta de estrutura familiar em escolas públicas ou que estão situadas em comunidades marginalizadas, também é possível encontrar esses mesmos problemas em comunidades de classe média e alta, porém o descaso e a falta de importância, visivelmente pesam mais para o lado que possui menos riqueza.

A alfabetização e o letramento são processos essenciais na vida de um sujeito, já que vivemos em uma sociedade letrada, nos comunicando pela linguagem falada e escrita. A construção desses conhecimentos acontece a partir do que o sujeito já conhece e já vive no seu dia a dia, sendo assim, para que o educando se identifique com o tema e assunto da aula, as adaptações dos materiais

são de extrema importância, o aprendizado se faz possível a partir da conexão do educando com o professor, com o ambiente escolar e principalmente com o assunto que está sendo ensinado.

O impacto negativo na vida estudantil das crianças, vindo das dificuldades sociais em que vivem, foi observado pelos bolsistas do PIBID, que uniram forças para auxiliar esses estudantes. Segundo Tavares (2015), com base na Pedagogia Social de Freire, o ambiente escolar deve proporcionar a união dos educandos em prol da superação das desigualdades, em favor da união de todos para solucionar os problemas da comunidade em que estão inseridos. Sendo assim, por meio do incentivo contínuo, da motivação, do respeito e principalmente por meio de estudo acerca do processo de alfabetização e letramento, os universitários bolsistas do PIBID, juntamente com a coordenação do curso de Pedagogia da Univap, se dedicaram para auxiliar no processo de aprendizagem dos estudantes, para superar as dificuldades encontradas no caminho e para agregar na instituição em que estiveram “instalados” na vigência do programa no edital de 2022-2023.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Priscila (2015). **O Construtivismo e Jean Piaget**. Revista Educação Pública, [s. l.], p. 1-3, 23 jun. 2015. DOI 10-18264/REP. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/12/o-construtivismo-e-jean-piaget>. Acesso em: 5 mar. 2024.

TAVARES, Andrezza (2015). **Pedagogia social e juventude em exclusão: compreensões necessárias à formação de professores**. Holos, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande de Norte, p. 1-15, 2015. DOI 10.15628/holos.2015.3220. Disponível em: file:///C:/Users/danie/Downloads/cousteau,+18071600_Vol_4_2015_018_032.pdf. Acesso em: 4 mar. 2024.

FRANCO, Adriana (2009). **O mito da autoestima na aprendizagem escolar**. SciELO, Universidade Tuiuti do Paraná, 2009, v. 13, n. 2, ed. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, p. 1-8, 28 ago. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v13n2/v13n2a15.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2024.

SOUZA, Adailton; SOUZA, Maurielle; BOMFIM, Grasielly; MARTINS, Lis; OLIVEIRA, Aderlan (2016). **Desestruturação familiar e a conduta infanto-juvenil desviada na cidade de Barreiras/Ba: uma abordagem à luz do controle social informal**. Jusbrasil, Barreiras - BA, 2016. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/desestruturacao-familiar-e-a-conduta-infanto-juvenil-desviada-na-cidade-de-barreiras-ba-uma-abordagem-a-luz-do-controle-social-informal/256262986>. Acesso em: 20 fev. 2024.

JULIA, Dominique (2001). **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Tra-

dução Gisele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação nº1 jan./jun. 2001. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195>
Acesso em: 13 de fevereiro de 2024.

SOARES, Erineuda; VIDAL, Eloisa (2022). **Reordenamento de escolas e municipalização do ensino**: o que dizem as pesquisas. Curitiba, v. 22, n. 75, 26 dez. 2022. Revista Diálogo Educacional p. 1995-2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1981-416x2022000401995. Acesso em: 16 de fevereiro de 2024.

SOUZA, Larissa *et al.* (2019). **Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social**: bem-estar, saúde mental e participação em educação1. SciELO, Universidade de São Paulo – USP, Ribeirão Preto, SP, Brasil., ano 2019, v. 27, n. 2, 9 maio 2019. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, p. 1-19. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/yLRT3x4JrDbH6T4djNw95DR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2024.

TABILE, Ariete *et al.* (2017). **Fatores influenciadores no processo de aprendizagem**: um estudo de caso. SciELO, Faculdade La Salle, Lucas do Rio Verde, MT, Brasil., ano 2017, v. 34, n. 103, 9 maio 2019. Revista Psicopedagogia, p. 1-12. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100008. Acesso em: 20 jan. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1ª. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

A IMPORTÂNCIA DA SONDAGEM PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO PIBID

Maria Angélica Gomes Maia¹

Danielle Amorim de Oliveira²

Elisa Toledo Coelho Lemos³

Vinicius Matheus dos Santos Dias⁴

Vitoria Cauane Pereira dos Santos⁵

A sigla Pibid se refere ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e vincula os cursos de licenciatura à prática do ensino em escolas públicas. Os alunos de Pedagogia da Univap, vinculados ao programa PIBID (edital 2023/2022), atuaram em uma instituição de Ensino Fundamental I a fim de diminuir a defasagem no processo de alfabetização. Este trabalho, relaciona-se ao projeto aprovado pela CAPES, órgão financiador do referido programa governamental.

A participação no Pibid vem contribuindo com a construção da prática docente à medida que proporciona aos educandos em formação profissional inicial, a partir da primeira metade do curso, um contato antecipado com a realidade de sala de aula e com todo contexto do ambiente escolar. Dessa maneira, é possível aproximar a teoria adquirida na universidade, nas diversas disciplinas com a realidade do cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

O programa objetiva também inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes a criação e a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

O público-alvo do projeto Pibid do curso de Pedagogia da Univap, consistiu em crianças que frequentaram os anos iniciais do Ensino Fundamental I

1 Mestre em Semiótica, Tecnologia de Informação e Educação, Pedagoga, Psicopedagoga, Arte Educadora, Professora no curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Paraíba, Coordenadora do Programa de Residência Pedagógica, Edital 2022/24.

2 Psicóloga e Graduada em Pedagogia, bolsista PIBID, e-mail: danielle.amorim@outlook.com.

3 Graduada em Pedagogia, bolsista PIBID, e-mail: elisatoledocoelho@gmail.com.

4 Graduando em Pedagogia, bolsista PIBID, e-mail: vinimatheus914@gmail.com.

5 Graduando em Pedagogia, bolsista PIBID, e-mail: vitoriacpsantos21@gmail.com.

e se encontravam com atraso na alfabetização. Segundo Batista e Soares (2005, p.24), “o termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica”, isto é, o processo de alfabetização é representado pelo início da escrita, no qual as letras são caracterizadas por um formato e um som.

No entanto, não é um processo simples e natural, mas uma invenção social. Como qualquer invenção, relaciona-se com o desenvolvimento do homem enquanto espécie e com a constituição dos grupos sociais humanos. No caso do código linguístico a invenção se deu pela necessidade de estreitar e generalizar a comunicação. Em paralelo a construção do código linguístico é possível afirmar que houve uma evolução cognitiva vinculada ao desenvolvimento da espécie humana. Deste modo, parece correto afirmar que a construção da linguagem escrita não está alicerçada em um aparato neurológico preestabelecido (Cosenza e Guerra, 2011), mas pelo desenvolvimento deste equipamento biológico, a partir de processos visuais, fonológicos, cognitivos semânticos e cognitivos linguísticos.

Por isso, atualmente, encontram-se cada vez mais estudos voltados a entender o funcionamento neurológico da aprendizagem de conteúdos escolares que associam neurologia e educação. Para Silva e Barreto (2021), quando se compreende como o cérebro aprende a ler, se faz possível o estabelecer métodos mais eficazes para a aprendizagem, bem como, intervir de modo mais eficiente no processo de aprendizagem das pessoas que apresentam dificuldade.

Segundo os autores:

Aprender a ler é uma das prioridades da escola na etapa da alfabetização. Tendo em vista essa prioridade, o governo federal cria diferentes políticas, visando ao efetivo ensino das habilidades de leitura, como o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Apesar dessas tentativas, ainda não se oferece situação eficiente para lidar com o preocupante índice de aprendizagem da leitura. Segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (2018), cerca de três a cada dez brasileiros não conseguem fazer uso dessa habilidade em situações da vida cotidiana (SILVA E BARRETO, 2021, p. 80)

Apresenta-se aqui algo que infelizmente não é uma novidade. O processo ensino e aprendizagem da leitura e escrita nas escolas brasileiras não é concluído por todos os estudantes, gerando comprometimento significativo na sequência da escolarização desses sujeitos, como também em seu processo de emancipação social. Diante disso, a intervenção dos universitários do curso de pedagogia da Univap, em crianças com processo de alfabetização não concluído, iniciou a partir da sondagem, ferramenta fundamental para a realização do trabalho de alfabetização.

O conceito de sondagem, de acordo com o Dicionário Michaelis (2024), pode ser dado como “investigação metódica num local através de aparelhos e métodos especiais” ou “investigação secreta com o objetivo de buscar informações a respeito de algo ou alguém”, e apesar das definições citadas abrangerem sondagens de outros tipos e outras áreas, elas revelam exatamente a ideia da sondagem na alfabetização, que se resume a investigar por meio de métodos e aparelhos - que ao longo do capítulo serão explicados - e buscar informações a respeito de algo ou alguém - o algo, aqui, são as habilidades de escrita e leitura, enquanto o alguém se refere à própria criança que estará sendo sondada.

A sondagem é encarada no processo inicial da alfabetização como uma atividade didática privilegiada para que os conhecimentos prévios dos alunos sejam observados. Além disso, é por meio da sondagem que os alunos têm a oportunidade de escrever da melhor maneira possível, assim revelando sua compreensão sobre o Sistema de Escrita Alfabético (SEA) num ambiente preparado, com bastante tranquilidade, incentivo e segurança para apresentarem suas hipóteses de escrita.

Na teoria da psicogênese da escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), há um processo evolutivo na construção da língua escrita, no qual, a pessoa em alfabetização estabelece cognitivamente possibilidades de codificação e decodificação de letras na formação da palavra. Esse trabalho de assimilação e acomodação cognitivo emana grande esforço do aprendente, que vale-se de seus conhecimentos já estruturados e armazenados em sua mente para em cada assimilação de informação nova, compreender o que os sinais gráficos da escrita representam. Durante esse processo são elaborados pelo pensante, hipóteses que precisaram ser verificadas e comprovadas.

Monteiro e Martins (2020) ao apresentarem a teoria da psicogênese da escrita indicam que na primeira fase do processo de construção da escrita, “as crianças estabelecem distinção entre o modo de representação icônico e não icônico, apreendendo a função simbólica da escrita” (MONTEIRO e MARTINS, 2020, p. 03). Esse movimento viabiliza a crianças observar propriedades da escrita como “espaços em branco que separam as palavras em um texto escrito, extensão do texto, diferenciação das letras de outros sinais gráficos no texto, formato das letras, dentre outros” (MONTEIRO e MARTINS, 2020, p. 03). Ferreiro e Teberosky (1999), nomeiam essa etapa de pré-silábica, sendo que nas fases seguintes, silábica, e silábica alfabética, as pessoas em construção da língua escrita, passam a diferenciar as palavras por meio de seus fonemas relacionando a oralidade com a escrita.

Sobre essa dinâmica Monteiro e Martins (2020), aludem que:

Na fase silábica, as crianças, buscando fazer coincidir a escrita ao número de sílabas percebidas na pronúncia das palavras, registram uma letra para cada sílaba da palavra, inicialmente, sem estabelecer correspondência com as propriedades sonoras das sílabas. No momento em que surge a questão sobre quais letras devem ser escritas, elas passam a usar letras com valores sonoros relativamente estáveis para o registro das sílabas (MONTEIRO e MARTINS, 2020, p. 03).

O processo de construção da escrita ou a alfabetização se conclui quando há compreensão dessa dinâmica, ou seja, a compreensão do binômio grafema-fonema. Para Ferreiro e Teberosky (1999), “a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito” (p. 219).

A sondagem é o processo avaliativo praticado nas instituições de ensino, que permite ao educador verificar em qual momento de construção da língua escrita a pessoa se encontra. A partir do desvendar desse momento, se faz possível estabelecer as melhores estratégias didáticas que, por intermédio do conflito cognitivo, poderão viabilizar assimilações de novas experiências que serão levadas a estrutura mental (esquemas) e quando lá organizadas e acomodadas, constituirão avanço sobre o saber anterior. Devido a relevância dessa ferramenta para a efetivação da alfabetização e do seu uso, pelas bolsistas no projeto PIBID, considerou-se pertinente apresentar neste texto o referido aprendizado.

A sondagem como ferramenta investigativa no projeto de alfabetização vinculado ao PIBID

O resultado da sondagem pode ser considerado material rico por apresentar um roteiro de como deverão ser feitas as intervenções e organizadas as atividades que possibilitem o avanço no processo de alfabetização. As atividades de sondagem podem estar ou não acompanhadas das atividades mais lúdicas, a aplicação da sondagem serve como uma avaliação do que a criança já aprendeu. Assim, se faz necessário investigar a importância da sondagem para todo o processo de alfabetização, bem como, sugestões de aplicação. Para isso, houve revisão de literatura atrelada à pesquisa-ação, abordagem que busca combinar a teoria e a prática de forma interativa e colaborativa.

De acordo com o Documento Orientador para Sondagem de Língua Portuguesa: Ciclo de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2018, p.4), “analisar a trajetória da turma e os processos de ensino pelos quais trilham é parte fundamental do planejamento, em especial ao início do ano letivo”, o que reforça a função da sondagem de avaliar o que já faz parte das competências da turma, com ênfase em realizar esse tipo de atividade logo no começo para que o educador conheça as habilidades e dificuldades de seus alunos.

Ainda segundo o Documento Orientador para Sondagem de Língua Portuguesa: Ciclo de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2018), a sondagem é um recurso importante pois é por meio desse método de avaliação que se torna possível realizar ajustes no planejamento para satisfazer as demandas de aprendizagem das crianças. Além de poder ser aplicada com finalidade de avaliar e mudar a abordagem de ensino, a sondagem também ajuda a identificar a etapa de alfabetização em que o aluno se encontra e seu progresso ao fim de um período letivo.

Para a aplicação da sondagem da escrita é necessário considerar o conhecimento que o aluno já tem, sem que haja consulta de material ou ajuda, e o ditado se revela um bom método nesse contexto. Segundo Corrêa, Hage e Machado (2018),

O Diagnóstico de Sondagem de Escrita que analisa o que o estudante em início de alfabetização sabe sobre a escrita. A sondagem identifica quais hipóteses as crianças têm sobre a língua escrita, além de permitir o acompanhamento dos avanços da criança na aquisição de escrita alfabética (CORRÊA, HAGE, MACHADO, 2018, p.3).

Foi possível observar, a partir da pesquisa-ação e da revisão de literatura que a sondagem, dentro do âmbito escolar, é importante para a análise do nível de conhecimento e desempenho dos alunos, bem como, para o planejamento do trabalho a ser desenvolvido no processo de aprendizagem dos alunos.

Conforme o Documento Orientador para Sondagem de Língua Portuguesa: Ciclo de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2018), a importância desse recurso se relaciona com acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem e a partir disso, realizar os ajustes que forem necessários:

Avaliar as aprendizagens dos estudantes, na perspectiva da avaliação formativa, significa acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem, realizando os ajustes necessários ao planejado para atender suas reais necessidades. Nesse sentido, a sondagem é um importante recurso. Em especial no Ciclo de Alfabetização, fase em que a criança se apropria e consolida seus saberes a respeito do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), realizar sondagens permite ao professor acompanhar os avanços e conhecer o que os alunos já sabem em relação à aquisição da base alfabética, para poder intervir de forma mais ajustada nas diversas situações didáticas que envolvem a reflexão sobre o SEA. (Documento Orientador para Sondagem de Língua Portuguesa: Ciclo de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2018, p.4)

A condução da sondagem, utilizada como instrumento de avaliação diagnóstica no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desempenhou um papel crucial na identificação dos níveis de proficiência em leitura e escrita dos alunos participantes. Este procedimento revelou-se

essencial para a subsequente elaboração de um planejamento pedagógico que se adequasse às necessidades individuais de cada estudante vinculado ao programa.

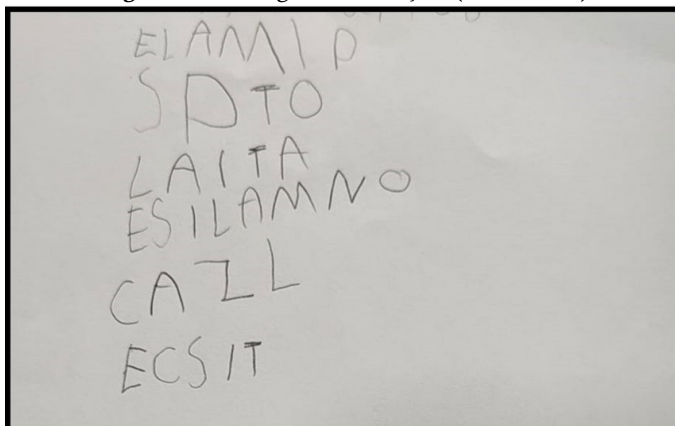
A metodologia adotada durante a sondagem consistiu na aplicação de ditados de palavras, concebidos com o propósito de analisar as hipóteses de escrita presentes nos alunos. Este enfoque não apenas permitiu a avaliação precisa do estágio de desenvolvimento linguístico de cada participante, mas também proporcionou insights valiosos sobre as áreas específicas que requeriam atenção e apoio pedagógico. Segundo Corrêa, Hage e Machado (2018) “a sondagem é uma atividade de escrita que envolve a produção espontânea (e sem apoio de outras fontes escritas) de uma lista de palavras conhecidas dos alunos” (CÔRREA; HAGE; MACHADO, 2018, p.3).

As crianças avaliadas pelos bolsistas apresentaram níveis de escrita diferenciados. Vale salientar que eram estudantes do Fundamental I, portanto, crianças de 06 (seis) até 10 (dez) anos, que apresentavam dificuldade no processo de alfabetização. Como exemplo consideramos pertinente demonstrar parte do resultado:

	GÊNERO	IDADE	SÉRIE	FASE DA ESCRITA
1.	Masculino	7	1º ano	Pré-silábico
2.	Feminino	7	1º ano	Pré-silábico
3.	Masculino	6	1º ano	Silábico com valor sonoro
4.	Feminino	7	1º ano	Pré-silábico
5.	Feminino	6	1º ano	Silábico com valor sonoro
6.	Masculino	6	1º ano	Silábico-alfabético

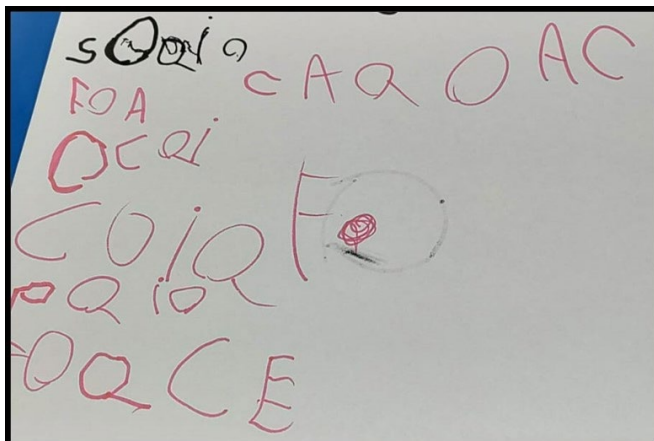
Segue abaixo fotos das sondagens aplicadas nas crianças com as diferentes fases da escrita:

Figura 1 – Sondagem da criança 1 (Pré-silábico)



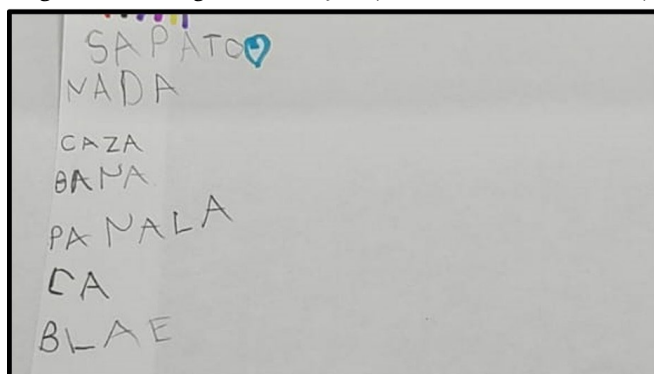
Fonte: arquivo particular (2023)

Figura 2 – Sondagem da criança 2 (Pré-silábico)



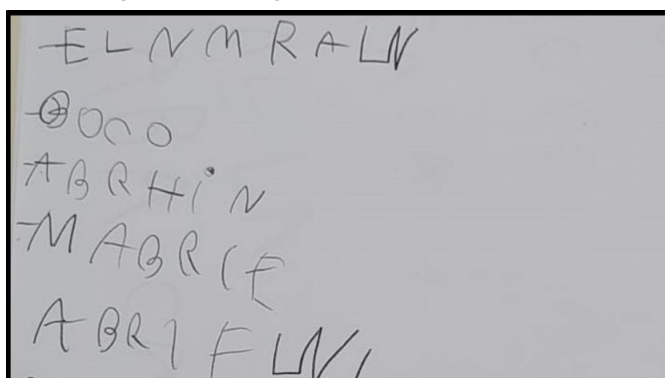
Fonte: arquivo particular (2023)

Figura 3 – Sondagem da criança 3 (Silábico com valor sonoro)



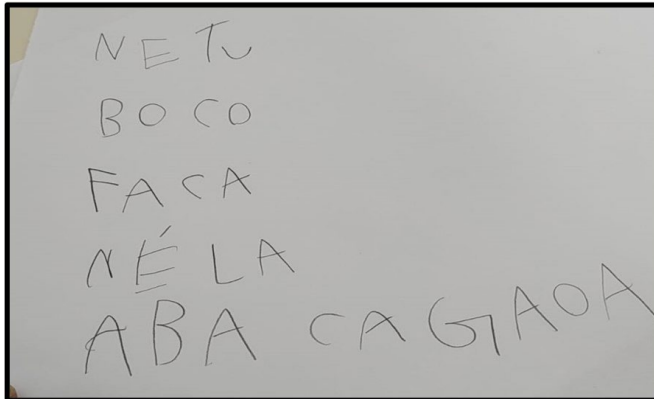
Fonte: arquivo particular (2023)

Figura 4 – Sondagem da criança 4 (Pré-silábico)



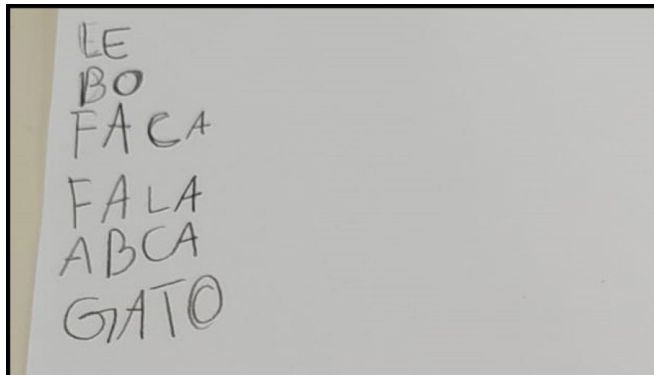
Fonte: arquivo particular (2023)

Figura 5 – Sondagem da criança 5 (Silábico com valor sonoro)



Fonte: arquivo particular (2023)

Figura 6 – Sondagem da criança 6 (Silábico alfabético)



Fonte: arquivo particular (2023)

A sondagem foi a maneira utilizada para que os alunos revelassem suas hipóteses de escrita, bem como suas dificuldades e habilidades. Dessa forma, os professores puderam observar e elaborar o planejamento que atendessem àquele aluno de forma individual e específica.

Considerações finais

Ao submeter os alunos a esses exercícios, foi possível identificar não apenas lacunas de conhecimento, mas também potenciais e habilidades individuais. Esta compreensão detalhada dos pontos fortes e fracos de cada estudante subsidiou a formulação de atividades personalizadas e direcionadas, visando aprimorar as competências já adquiridas e promover um progresso significativo.

A atividade de sondagem, portanto, desempenhou um papel preponderante no aprimoramento da eficácia do Programa PIBID ao possibilitar uma

abordagem mais personalizada e adaptada às necessidades específicas dos estudantes. Esta abordagem reflexiva e orientada à prática pedagógica resultou não apenas na identificação de áreas a serem fortalecidas, mas também na otimização do processo de ensino-aprendizagem para cada participante, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz. Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que:

A alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola, ou seja, a criança começa a ser alfabetizada no ambiente familiar e no convívio social, comunitário, e não termina ao finalizar a escola primária. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p.47).

Como tem sido relatado ao decorrer do capítulo, a sondagem foi considerada fundamental para um professor saber em qual nível alfabético o seu aluno está, pois permite o professor se adaptar e planejar atividades que atendam às necessidades específicas de cada estudante, oferecendo suporte adequado para o desenvolvimento da escrita e leitura.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) realizaram pesquisas acerca dos níveis de escrita e escreveram o livro “Psicogênese da Língua Escrita” (1999), o qual utiliza a teoria de Jean Piaget e estuda a organização do pensamento infantil na fase dos primeiros passos na leitura e escrita. Para Ferreiro e Teberosky (1999) a escrita é apenas uma representação que ao decorrer do tempo passa a ser codificada para a língua materna. As autoras organizaram os níveis de escrita em quatro períodos com diferentes hipóteses para como a escrita funciona na respectiva fase. Tais hipóteses se dividem em: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

No nível pré-silábico a criança está começando a compreender a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Ela pode fazer garatujas, desenhos e outros sinais gráficos que representam palavras ou conceitos, mas ainda não utiliza letras para representar sons específicos. Assim, é recomendado que as crianças que se encontram nessa fase realizem atividades de reconhecimento e manuseio das letras do alfabeto, bem como a associação de palavras escritas a imagens.

No nível silábico a criança começa a associar as letras aos sons das sílabas, ou seja, ela pode escrever cada sílaba da palavra de forma separada, e, para isso, utiliza uma letra por sílaba para tentar representar o som escutado. Atividades de escrita espontânea relacionar a letra com o som são sugestões para alunos que estão nesse estágio da escrita.

O silábico-alfabético é o estágio no qual o estudante já consegue associar algumas letras aos sons das sílabas, mas ainda não domina todas as relações

entre letras e sons na escrita. Para esse nível, a exploração de palavras já conhecidas e também diferença e semelhança entre palavras são propostas adequadas.

Nível alfabético no qual o aluno já domina o princípio alfabético e consegue relacionar as letras aos sons de forma mais consistente, escrevendo palavras de forma mais convencional e ocasionalmente trocando alguma letra. As propostas para aqueles que se encontram nesse nível são bem parecidas com as do anterior, porém com aplicação mais intensa e incentivando a escrita independente.

Em suma, a ferramenta da sondagem se revela importante dada a possibilidade de entender a situação do aluno na alfabetização, apontando seus pontos fortes e suas dificuldades. Ademais, a sondagem permite que o professor elabore um planejamento específico para o nível de escrita de seu aluno, aplicando a atividade que mais se adequar e ajudar a superar os erros, e então, caminhando para o nível alfabético.

Aproveitamos para expressar nossa gratidão pela oportunidade de participarmos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, e termos vivenciado de perto as questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem na etapa mais importante do processo de escolarização que é a alfabetização.

Foram muitos os desafios e as aprendizagens, tivemos a oportunidade de compreender as fases da escrita e como devem ser as estratégias para cada nível, e, sobretudo, a compreensão de que os avanços de cada etapa estão muito associadas a confiança que o educador expressa ao aluno, acreditando que ele é capaz de aprender, trabalhando sua autoestima, indicando nas atividades realizadas por eles seus avanços, sempre atento ao ambiente alfabetizador rico em estímulos, com materiais variados de leitura, jogos, rodas de leitura, provocando a reflexão sobre a alfabetização em contexto onde ela seja o protagonista do processo.

Estas experiências estão sendo um diferencial na nossa formação, e com certeza será ainda mais valiosa quando estivermos formadas e assumirmos uma sala de aula, levaremos toda esta bagagem real construída, uma vez que participamos ativamente do processo e esta participação na elaboração e atividades faz toda a diferença, além de participação no processo de planejamento e vivenciarmos a dinâmica de uma escola pública.

Agradecemos também pelo apoio contínuo dos colegas, as professoras responsáveis pelo programa na universidade, à coordenação e direção da IES (UNIVAP), a todos os alunos que tivemos a oportunidade de ensinar e aprender com eles, às supervisoras da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos (SME/SJC) e demais envolvidos no programa.

Referências:

BATISTA, A. A. G.; SOARES, M. B. **Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFG, 2005.

COSENZA, R. M e GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed; 2011.

CORRÊA, K. C. do P.; HAGE, S. R. de V.; MACHADO, M. A. M. de P. **Competências iniciais para o processo de alfabetização**. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182017039>>. Acesso em 02/24.

Documento Orientador para Sondagem de Língua Portuguesa: Ciclo de Alfabetização – Ensino Fundamental. – São Paulo: SME / COPED, 2018.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MONTEIRO, Sara Mourão e MARTINS, Margarida Alves (2020). **Relação entre níveis conceituais de escrita e estratégias de reconhecimento de palavras**. Educação em Revista | Belo Horizonte | Dossiê Alfabetização e Letramento | v.36 | e227793 | 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698227793> Acesso em: 13 de março de 2024.

SILVA, Daiane Marques e VAL BARRETO, Gustavo de. **Contribuições da neurociência na aprendizagem da leitura na fase da alfabetização**. Rev. psicopedag. [online]. 2021, vol.38, n.115, pp. 79-90. ISSN 0103-8486. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.51207/2179-4057.20210007> Acesso em: 13 de março de 2024.

SONDAGEM. In: Michaelis, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos Ltda., 2024. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=sondagem>>. Acesso em: 08/03/2024.

DESENVOLVENDO A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ESTRATÉGIAS PARA MELHORAR A HABILIDADE DE RECONHECIMENTO DE SONS

Ananda Maria Fernandes Oliveira¹

Lara Ribeiro Ferreira²

Introdução

A consciência fonológica é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento da leitura e escrita. Vale acentuar que a oralidade é muito importante para a compreensão do sistema alfabético: “[...] a língua foi aprendida em contextos de comunicação, mas, para compreender a escrita, é preciso considerá-la como um objeto em si e descobrir algumas de suas propriedades específicas que não são evidentes no ato de comunicação” (Basso, 2007, p. 43).

Segundo Magda Soares (2006 e 2020), a consciência fonológica é a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala. A habilidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros se dá quando a criança distingue por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas. Assim, considerando-se as ideias de Ferreiro (1999) de que alfabetizar é muito mais amplo do que simplesmente codificar e decodificar, cabe salientar que várias metodologias são utilizadas no processo de alfabetização, e é possível desenvolver estratégias para melhorar a habilidade de reconhecimento de sons e, conseqüentemente, a consciência fonológica dos alunos. Desse modo, “As crianças em contato com a linguagem escrita de seu meio elaboram ideias na tentativa de atribuir sentido à escrita. Essas ideias mudam em contato com o ensino. Não é um processo passo a passo, e sim de construção e reconstrução” (Dalla Valle, 2011, p. 66), pois as habilidades da consciência fonológica são amplas e não correspondem apenas a uma capacidade de manipulação. Conforme Alves (2009),

1 Graduada em Pedagogia na Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba- Univap; Educadora/Monitora na AJASTECH; Bolsista do PIBID edital (2022/2024); e-mail: annanda.fernandesaf@gmail.com.

2 Graduada em Pedagogia na Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba- Univap; Bolsista do PIBID edital (2022/2024); e-mail: laraferreirof@outlook.com.

a consciência fonológica, então, caracteriza-se por uma grande gama de habilidades que, justamente por serem distintas e por envolverem unidades linguísticas também diferenciadas, revelam-se com momentos específicos da maturação da criança. (ALVES, 2009, p. 35).

Neste contexto, também um dos itens fundamentais que auxiliam no desenvolvimento é a escrita espontânea, pois, segundo Emília Ferreiro (Dalle Valle, 2011, p. 43), é imprescindível considerá-la.

Antes do conhecimento sobre as pesquisas de Ferreiro, as formas de escrita diferentes da convencional eram classificadas como erradas, isto é, o aluno havia cometido um erro na tentativa de escrever. As pesquisas de Ferreiro trouxeram outra visão de “erro”, mostrando que, na verdade, as escritas que eram consideradas “erradas” são parte do processo de aprender a escrever “certo” (DALLA VALLE, 2011, p. 45).

Tais conceitos, mencionados até aqui relativos a atividades que promovem a consciência fonológica como as que estimulam a escrita espontânea, trazem uma reflexão por parte da criança, o que favorece a identificação e manipulação dos sons das palavras que grafam. Além de importantes, possibilitam a elaboração de recursos divertidos e envolventes, pois, durante as tarefas, a partir dessas concepções, os alunos podem, por exemplo, ser incentivados a dividir uma palavra em partes sonoras, identificando os diferentes sons que a compõem, como em “sapato” // “sa-pa-to”. Um exemplo é a imagem de uma aluna de uma escola pública de São José dos Campos, onde foi desenvolvido o Projeto atrelado ao PIBID (Programa Institucional de Bolsas à Docência, edital 22/24), fazendo uma atividade chamada junção de sílabas:



Fonte: arquivo pessoal. 10 out. 2023

Outra abordagem que favorece o desenvolvimento da consciência fonológica é o trabalho com rimas. A consciência de sons nas rimas corresponde à consciência de que as palavras podem ser divididas em unidades maiores que

fonemas e menores que as sílabas. Por exemplo, as rimas e aliterações, que também podem ser manipuladas. (BRASIL, 2012). Assim, as rimas representam a correspondência fonêmica entre duas palavras a partir da vogal da sílaba tônica. Conforme Alves (2009), estas podem ser de palavras e de sílabas. Elas são de palavras quando incluem mais de uma sílaba, por exemplo: “boneca” e “caneca”. São de sílabas quando incluem a vogal e os seus segmentos dentro de uma única sílaba, por exemplo: “cale”, “boné” (ALVES, 2009, p. 41). De acordo com o PNAIC, há ainda as rimas sonoras, quando as palavras rimam por terminarem com sons iguais, independentemente da forma ortográfica, por exemplo: “osso” e “pescoço” (BRASIL, 2013, p. 15). Essa capacidade de reconhecimento é desenvolvida no aluno de uma forma natural e espontânea através da vivência da criança com músicas, histórias e brincadeiras, e sistematizado na escola.

Sabendo-se então que a consciência fonológica é um processo que ocorre por meio de vivências, devem-se buscar metodologias que auxiliem a criança a perceber as unidades menores de sua fala, ou seja, que ela é composta por sílabas e fonemas. Assim, existem práticas que se utilizam da consciência fonológica como o método destacado a seguir:

Métodos fônicos têm a ver com consciência fonológica porque ressaltam a dimensão sonora da língua e a capacidade do leitor para decompor sons que formam palavras, representados na escrita pelas letras. Enfatizam a decodificação e a aprendizagem do código alfabético, isto é, das relações entre sons e letras. Partem de palavras curtas e simples e, ao contrário dos métodos globais, recomendam o controle sistemático das palavras ensinadas e aprendidas. Os professores que os aplicam podem usar ou não cartilhas, mas ensinam os fonemas e as letras que os representam numa ordem prefixada. Em princípio, estão mais voltados para a alfabetização que o letramento. (CARVALHO, 2005, p. 28).

Neste contexto, a participação no PIBID por meio da vivência prática em escola pública, contribuiu significativamente com a formação dos futuros professores alfabetizadores, pois, durante as aulas em que se deu a participação do programa, foram vivenciadas atividades e estratégias que estimularam os alunos da escola em que aconteceu o projeto ao reconhecimento e manipulação dos sons da fala. Além disso, a participação dos graduandos da Universidade do Vale do Paraíba³ do curso de pedagogia nas escolas públicas foi uma contribuição significativa para o processo de alfabetização do grupo das crianças envolvidas, pois a escola nem sempre está aparelhada para oferecer práticas diversificadas aos alunos. Muitas vezes, uma boa prática demanda criatividade, estudo coletivo e criticidade dos profissionais envolvidos para realizar atividades inovadoras ou fazer intervenções mais pontuais durante o processo de aquisição da escrita.

3 Univap: Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba - Univap.

Assim, alunos universitários do grupo PIBID e Residência Pedagógica, que participaram de reuniões semanais na universidade, desenvolveram a concepção da criança como um ser lúdico, que deseja uma escola em que o aprender possa ser aliado ao prazer, à imaginação, à arte, ao movimento e a outras formas de linguagem verbal e não verbal que constituem a cultura infantil e se apresentam nas diversas áreas da atividade humana. Esta ideia encaminhou para uma contribuição em processos que acontecessem de maneira mais prazerosa na sala de aula.

Desse modo, entendeu-se que a alfabetização se refere à aquisição da escrita e à aprendizagem da leitura, pois, os estudantes, ao confrontarem suas hipóteses sobre a escrita e testá-las em um contexto de interação com diversas outras crianças, necessitam de contribuições e intervenções de qualidade, como as que buscaram oferecer os estudantes do PIBID. Segundo Ferreiro (1999),

Não é possível descobrir por si mesmo certas convenções relativas à escrita. Está claro que esse tipo de conhecimento é transmitido socialmente por aqueles que o valorizam. Nesse sentido, as crianças de classe média, que possuem acesso e prática com textos e com leitores, são mais beneficiadas do que as crianças de classe economicamente mais baixa. [...] Em contrapartida, temos as hipóteses construídas pelas crianças, as quais são produto de uma elaboração própria, não podendo ser transmitidas por nenhum adulto, mas sim deduzidas pela criança em função do objeto a ser conhecido. (FERREIRO, id., p.279)

Ademais, podemos dizer que o método fônico é a decomposição dos sons contidos nas palavras, e consciência fonológica e o pensar sobre sons da fala para desenvolver a escrita, e está relacionada com o letramento e com a alfabetização que não se resume apenas à codificação e à decodificação. (Soares, 2005, p.17, p. 49,). Assim, intervenções e atividades direcionadas nesta abordagem são contribuições válidas e eficazes.

Metodologia

A metodologia utilizada no percurso foi pesquisa bibliográfica, a fim de obter o levantamento de estudos já realizados e publicados em artigos, livros e sites. O tipo de metodologia adotada no desenvolvimento do projeto foi de pesquisa qualitativa, que “não visa à quantificação, mas sim ao direcionamento para o desenvolvimento de estudos que buscam respostas que possibilitem entender, descrever e interpretar fatos.” (PROETTI, 2018, p.2).

Como ferramenta, a plataforma utilizada foi a SciELO Brasil, por sua confiabilidade científica; foram analisados apenas artigos em português brasileiro. As palavras-chaves utilizadas foram “consciência fonológicas” e “desenvolvimento de estratégias”.

Desenvolvimento

Pelas pesquisas realizadas e a própria experiência dos bolsistas durante o desenvolvimento do projeto relatado aqui, entendeu-se que a interligação entre a alfabetização e a consciência fonológica é fundamental no processo educacional. Práticas e orientação adequadas dos adultos quanto aos estímulos e intervenções durante as atividades com as crianças são também primordiais. A relação entre ambas é clara: ao desenvolver a consciência fonológica fomenta-se a alfabetização.

Dentre os estudos realizados, os estudantes se apropriaram de conhecimentos relativos a teorias a respeito das hipóteses de escrita construídas pelas crianças durante o processo de alfabetização. Aprenderam a identificar o momento em que a criança passa a diferenciar o desenho da escrita no processo de construção.

De acordo com uma das bibliografias estudadas, a primeira etapa deste processo de construção denomina-se pré-silábica, que consiste na etapa em que a criança não realiza a correspondência entre a fala e a escrita, para ela, escrever é reproduzir os traços que identifica como forma básica da escrita; a segunda é a silábica, em que basicamente a criança compreende que coisas diferentes escrevem-se de maneiras diferentes, com quantidades de letras diferentes, há preocupação em identificar o número de letras e o número de sílabas, com grafismos mais definidos, a palavra escrita deixa de ser um desenho e surge o conhecimento da relação entre fala e a escrita; a terceira etapa é a silábica-alfabética, marcada pelo período em que a criança descobre que a sílaba não é mais considerada como uma unidade, mas pode ser representada por partes menores, mas ainda não há direta correspondência entre grafema e fonema; a quarta etapa é denominada alfabética, a criança dá início a uma escrita mais regular e regida pelos princípios alfabéticos. Neste percurso, a consciência fonológica, que se centrava na palavra e depois na sílaba, agora se concentra nos fonemas. (Santamaria, 2004)

Durante este processo de aquisição da língua escrita é importante também a participação da família. Oferecer livros com rimas ou repetição de sons são oportunidades para explorar a consciência fonológica. Estimular as crianças a identificar palavras que rimam e praticar rimas infantis fortalece essas habilidades. Outra abordagem envolve ensinar sobre sílabas, usando palmas para destacar cada sílaba em palavras específicas. Jogos de adivinhação, como “eu espio”, proporcionam uma maneira lúdica de trabalhar diversas habilidades fonológicas. Cantar também se revela eficaz para desenvolver a consciência fonológica, enquanto a mistura de sons ajuda os leitores iniciantes a compreenderem fonemas. (Flavia Lopes, p. 2)

Tais atividades não apenas promovem a consciência fonológica, mas também destacam habilidades específicas, como aprendizagem do conceito de rima e aliteração. A rima, com sua repetição de sons no final das palavras, e a

aliteração, que utiliza repetição de sons consonantais, contribuem para a sonoridade e compreensão das palavras.

[...] a rima é constituída pelos sons iguais de uma palavra, ou seja, “[...] é definida como a igualdade entre os sons desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema. (boneca – caneca) [...] englobando uma sílaba inteira (salão – balão) ou mais que uma sílaba (chocolate- abacate).” (FREITAS 2017, p. 181).

Além de ser definido como uma aliteração, sons iniciais, pode-se também identificar rimas no final das palavras, segundo Freitas 2017, “[...] (saber – poder) [...] (prato – preto) [...] (FREITAS, 2017, p. 181).

Além disso, para se elaborarem as atividades no PIBID, o conhecimento sobre consciência fonológica foi enriquecido por meio de diversas leituras. Conforme Gough, Larson e Yopp (1996), a CF é entendida como um conjunto de habilidades, em que os componentes se diferem em propriedades e se desenvolvem em tempos diferentes. Nesse sentido, Moojen et al (2003 apud Freitas, 2017, p. 180), afirmam que:

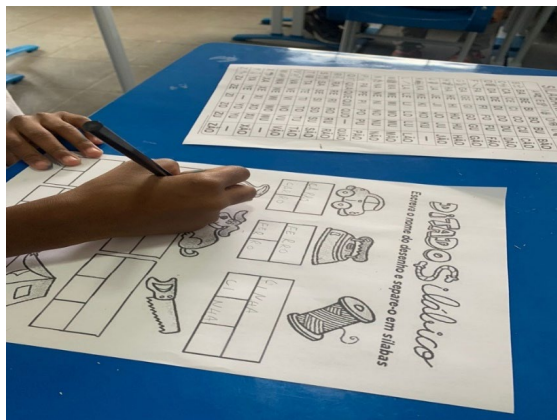
A consciência fonológica envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir adicionar, suprimir, substituir e transpor). (Moojen et al 2003, aput Freitas 2017, p 181).

Outro conceito aprendido foi que, segundo Miranda (2016), a CF pode ser definida como uma habilidade metalinguística, pois tem a capacidade de manipular unidades da língua, o que compreende as sílabas e os fonemas. Refere-se assim à segmentação das palavras em unidades menores, como também na subtração e na adição de fonemas. Suehiro e Santos (2015, p.453) destacam que a CF é:

[...] a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais fonológicas ou da estrutura sonora da linguagem. Refere-se também à habilidade de manipular intencionalmente a estrutura sonora das palavras desde a substituição de um determinado som até a sua segmentação em unidades menores. (Suehiro e Santos, 2015, p. 453).

Assim, chega-se ao entendimento de que estar consciente dos sons e suas representações gráficas é compreender as diversas formas de divisão da linguagem, como em palavras, sílabas, rimas e fonemas. Destaca-se que a consciência fonológica é a capacidade de lidar reflexivamente com os constituintes sonoros da língua falada, por isso a estreita relação com o ato de ensinar e alfabetizar.

Nas aulas ministradas na escola pública, os universitários envolvidos utilizaram atividades lúdicas como método de ensino, e evidenciou-se o desenvolvimento das crianças ao assimilar as sílabas para a formação de palavras. Como o exemplo abaixo:



Fonte: arquivo pessoal. 3 out. 2023

Outra iniciativa dos discentes foi oferecer sugestões práticas para incentivar o interesse pela leitura e escrita, tanto na escola quanto em casa, incluindo fomentar a curiosidade por livros, potencializar o interesse pelas palavras, impulsionar a capacidade de fazer inferências e previsões, promover brincadeiras que explorassem diferentes aspectos linguísticos, permitir contato com vocabulário e estruturas menos conhecidas através de livros infantis. Na imagem abaixo apresenta-se uma foto tirada no momento de leitura com a bolsista e com as crianças. Foi explorada a imaginação, concentração e estimulado o interesse pela leitura.



Fonte: arquivo pessoal. 26 set. 2023

Considerações Finais

Durante o trabalho, destacou-se a importância da consciência fonológica no desenvolvimento da leitura e escrita, salientando a necessidade de abordagens pedagógicas eficazes desde a infância. O uso de estratégias como jogos de rimas e substituição de sons revelou-se fundamental para aprimorar a capacidade dos alunos de reconhecer e manipular os sons das palavras.

A pesquisa bibliográfica e a metodologia adotada evidenciaram a relevância da consciência fonológica no contexto educacional, sendo essencial para a alfabetização. A análise de artigos científicos proporcionou uma visão abrangente e embasada sobre as estratégias de desenvolvimento da consciência fonológica.

Destaca-se a contribuição do Programa Institucional de Bolsas à Docência (PIBID) na aplicação prática desses conhecimentos, que instruiu a promover um ambiente lúdico e estimulante, o que se evidenciou nos resultados.

Além disso, o texto aqui ressalta a interligação entre a consciência fonológica e a alfabetização, destacando atividades escolares e familiares que podem fortalecer essas habilidades. O desenvolvimento da consciência fonológica, compreendendo aspectos como sílabas, rimas e fonemas, é crucial para a aquisição da linguagem oral e escrita.

Por fim, entende-se que a consciência fonológica é uma habilidade central no processo educacional, requerendo abordagens pedagógicas adaptadas à faixa etária e nível de desenvolvimento dos alunos. A pesquisa destacou importância de estratégias diversificadas, como as aplicadas no PIBID, para estimular de forma eficaz o reconhecimento e manipulação dos sons da fala, contribuindo assim para o sucesso na alfabetização e no desenvolvimento linguístico das crianças.

Concluimos que estratégias diversificadas, especialmente aquelas que foram implementadas no PIBID, desempenham um papel fundamental no estímulo eficaz da consciência fonológica. Essas práticas, ao contribuírem para o sucesso na alfabetização e no desenvolvimento linguístico, fortalecem a base educacional das crianças de maneira significativa.

Referências Bibliográficas

ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

BASSO, F. O Papel da Consciência Fonológica no Processo de Construção da Lecto-Escrita. In: BOLZAN, Doris Pires Vargas (Org.). **Leitura e Escrita: ensaios sobre a alfabetização**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: consciência fonológica**. Universidade Federal de Ouro Preto: CEAD: 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1, unidade 3**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CARVALHO, L. M. de M. **Consciência fonológica e sucesso na aprendiza-**

gem da leitura e da escrita: melhor prevenir do que remediar. p. 18, 2005.

DALLA VALLE, L. **Metodologia da Alfabetização.** Curitiba: Ibpex, 2011.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** p.279. Porto Alegre: Artmed,1999.

FREITAS, G. **Sobre a consciência fonológica.** In.: LAMPRECHT,, R. et al. **Aquisição Fonológica do português:** perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. São Paulo: Artmed, 2017, p. 180-181.

GOUGH, P.; LARSON, K; YOPP, H. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Consciência fonológica e alfabetização** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

LOPES, F. **O desenvolvimento da consciência fonológica e a sua importância para o processo de alfabetização.** 16 dez. 2010.

MIRANDA, A. R. M. **A aquisição do “r”:** uma contribuição à discussão sobre seu status fonológico, 1996. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Letras da PUCRS.

PROETTI, S. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: Um estudo comparativo e objetivo. **Revista Lumen** -ISSN: 2447-8717, v. 2, n. 4, 2018.

SANTA MARIA, V. L.; LEITÃO, P. B.; ASSENCIO-FERREIRA, V. J. A Consciência Fonológica no Processo de Alfabetização. **Rev CEFAC**, São Paulo, v.6, n.3, 237-41, jul-set, 2004. Disponível em <https://abramofono.com.br/wp-content/uploads/2022/02/Artigo-1-15.pdf> Acesso em 08 mar 2024.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** UFMG, 2005, p17, p 49.

SOARES, M. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

SOARES, M. **Alfaletrar** - Fases silábico-alfabética e alfabética (2006). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3I37X9PhqSo&list=PLfarCW-FbZ2YbEypoe3g4NTyy8zflghulw&index=7&ab_channel=NOVAESCOLA. Acesso em 24 fev. 2024.

SUEHIRO, B; SANTOS, A. (2015). Evidência de validade convergente entre instrumentos de avaliação da consciência fonológica. **REV. Psico**, Porto Alegre, v. 46, n. 4, p. 453, out.-dez. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/20028> >. Acesso em 08 de mar. 2024.

O USO DO GIBI NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA VINCULADA AO PIBID

Camilla de Souza Oliveira¹

Iara Lemes de Abreu²

O período de alfabetização representa um pilar no caminho educacional das crianças, e abordagens inovadoras para favorecer o letramento e alfabetização têm sido importantes e bastante discutidas nos campos de pesquisa. Em uma entrevista exclusiva, Magda Soares (2019), professora emérita da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), discute sobre a alfabetização e a importância do letramento no ensino da tecnologia da escrita. Enfatiza que a alfabetização e letramento envolvem duas aprendizagens distintas, mas que devem ocorrer de forma articulada, o que denomina como alfabetizar letrando. A educadora comenta ainda sobre o papel da literatura infantil e da cultura lúdica no processo de letramento da criança. Neste contexto, se evidencia a reflexão sobre a utilização de gêneros textuais diversificados como recurso didático.

Com base nesta realidade, foi oportunizada uma experiência sobre o impacto do uso de gibis como instrumento pedagógico no processo de alfabetização, atividade a qual está vinculada ao Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O presente relato expõe um estudo que se propôs a explorar os efeitos dessa abordagem, destacando como os gibis podem ser significativos na construção das habilidades de leitura e no desenvolvimento educacional de crianças em fase de alfabetização. A escolha pelo tema baseou-se em uma noção mais profunda da necessidade de estratégias que não apenas ensinem, mas também cativem, motivem e despertem o gosto nos alunos pelo processo de aprendizagem da leitura e aquisição da escrita, o que atualmente é um dos maiores desafios na educação.

Além deste desafio, existem outras dificuldades no que se refere ao ensino da leitura e da escrita. De acordo com o Instituto Ramacrisna (2023), há

1 Graduanda em Pedagogia; Participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); E-mail: camillinha131024@gmail.com.

2 Graduanda em Pedagogia; Participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); E-mail: Iaraabreulemes062004@gmail.com.

o que chamam de uma fragilidade histórica na formação educacional no país, que inclui a falta de professores, material didático desatualizado e má gestão dos recursos. Segundo o Instituto, houve um agravamento do problema com a pandemia, com aulas remotas pela internet, à qual nem todos os alunos tinham acesso. Assim, entende-se que, para promover melhorias relativas à alfabetização infantil no Brasil é necessário investimento na educação como um todo. Mas não é só isso: toda a família e a comunidade devem ajudar, estimulando a leitura com as crianças. Considerando-se tudo isso, o gibi, com sua rica combinação de elementos visuais e narrativos, constitui uma alternativa promissora para envolver os estudantes de maneira mais lúdica e participativa.

Durante o desenvolvimento do Projeto, teve-se também como objetivo, além de contribuir com a aprendizagem, promover entre as crianças um vínculo afetivo e uma relação com os gêneros contidos nos gibis, assim como o sentimento da importância de ser alfabetizado para desfrutar deste tipo de leitura. Neste sentido, vale ressaltar a importância de esforços em promover estratégias eficazes para despertar o gosto pela leitura, pois este é um presente que podemos oferecer a nós mesmos e aos outros. Já dizia Carlos Drummond de Andrade (s.d) “A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas por incrível que pareça, a quase totalidade, não sente esta sede”. Por esse motivo é essencial incentivar as crianças a adquirirem o hábito da leitura desde cedo, mostrando que ler pode ser um grande prazer. Além disso, de acordo com a Secretaria de Educação de São Paulo (2017) e a psicóloga e escritora Tatiane Lucheis (2022), a leitura estimula a imaginação, a criatividade e a empatia nos conectando com personagens e experiências diversas. Ao desenvolver o hábito da leitura, adquirimos conhecimento, aprimoramos nossa linguagem e ampliamos nossa visão de mundo. Portanto, incentivar e valorizar a leitura é um ato de amor próprio e de generosidade para com aqueles que nos rodeiam.

Ao ler uma história, nós mergulhamos de cabeça no mundo dos personagens. A depender do tipo de narração, podemos saber tudo o que acontece à volta dos protagonistas, ou então conhecer até mesmo seus pensamentos mais íntimos. Acompanhar as experiências destes personagens nos permite experimentar novas possibilidades e conhecer uma realidade diferente da nossa. O que eu quero dizer é que as histórias têm a capacidade de nos emocionar e nos ensinar. Criamos vínculos com aqueles personagens que nos identificamos, vibramos por suas conquistas e podemos até sentir reações de raiva perante seus antagonistas. A empatia também aumenta do fato de conseguirmos compreender melhor que é normal que as pessoas tenham opiniões e visões de mundo diferentes da nossa. Então, se você já se sentiu emocionado ou emocionada ao ler um livro, comemore a vitória de um personagem como se fosse sua ou já teve vontade de se mudar para o mundo que encontrou dentro de um livro, fique sabendo que isso acontece porque os livros têm um forte impacto emocional sobre nós”. (LUCHEIS, 2022)

Este estudo se insere em uma perspectiva mais ampla de inovação educacional, e explora como práticas pedagógicas distintas podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças (Secretaria de Estado da Educação do Paraná, s.d., p. 4). Ao fundamentar-se em revisão bibliográfica e análise de práticas educacionais no contexto do PIBID, buscou-se não apenas entender os benefícios percebidos em relação ao desenvolvimento das crianças, mas também identificar desafios e oportunidades inerentes a essa abordagem. Ao promover uma reflexão crítica sobre o uso de gibis na alfabetização, esta pesquisa almejou contribuir para a construção de conhecimento pedagógico, proporcionando auxílio prático e teórico que possa enriquecer as estratégias educacionais, não somente no âmbito do PIBID, mas também em contextos mais amplos.

Neste enfoque, o gibi, no processo de alfabetização, se destaca como uma ferramenta eficaz, repleta de características visualmente atrativas, com ilustrações coloridas e uma sequência narrativa envolvente em suas histórias em quadrinhos. Esse material exerce um papel crucial ao cativar a atenção dos alunos, segundo Barbosa (2004, p. 22), “Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente – a interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para agir”.

Ainda com relação à diversas aprendizagens, a pronúncia, entonação e fluência dos alunos naturalmente se aprimoram nesse ambiente, oferecendo uma plataforma dinâmica para consolidar as habilidades recém-adquiridas. De acordo com Morais (1996, p. 271), “a aprendizagem da leitura é uma peça representada por três atores”. O ator principal é sem dúvida o aprendiz e os outros dois a família e a escola”. No gibi, a combinação cuidadosa de texto e imagem não apenas enriquece a experiência visual, mas também atua como um catalisador para a imaginação e a criatividade dos leitores. Desta forma, esclarece Vilela (2009):

Esse tipo de atividade, além de permitir a interdisciplinaridade da História, Literatura Portuguesa e Artes, pode estimular os estudantes a desenvolverem a competência de representar e comunicar (comunicação escrita, gráfica e pictórica). E também a habilidade de trabalhar em dupla: um aluno pode elaborar o roteiro da história em quadrinhos e outro, desenhá-la; ou em equipe: um pode escrever, outro fazer o desenho a lápis e passar para outro finalizar os desenhos com nanquim ou canetinha preta; e outros podem ainda se incumbir dos balões, das letras, e de colorir. (VILELA, 2009, p.128).

Por fim, no decorrer do projeto, pôde-se verificar que se desenvolve uma conexão com a revista, o que vai além de uma mera absorção de informações. Estimular a criança tocar o material impresso e exercitar sua curiosidade, visitando cada “cantinho” do gibi mostrou-se uma estratégia importante para desenvolver o reconhecimento e relação com o material. Nestes eventos, notou-se

também que esta é uma das possibilidades proporcionadas pelo uso de livros físicos na alfabetização, já que afasta distrações e promove um efeito relaxante. Ao mergulhar na história, é estimulada a criatividade visual, que enriquece a experiência da criança que está lendo o gibi. Segundo o site Prosa Nova, a leitura impressa tem várias vantagens e chega com a seguinte citação:

O livro impresso tem mantido sua relevância e apelo ao longo dos anos, mesmo em uma era digital. Enquanto os dispositivos eletrônicos e os e-books ganham popularidade, o livro tradicional continua a oferecer uma série de vantagens únicas e valiosas. Por isso, selecionamos 10 vantagens do livro impresso que demonstram por que ele permanece uma escolha tão amada: Experiência tátil e sensorial: uma das principais vantagens do livro impresso é a experiência tátil que oferece. O peso do livro, a textura do papel e o ato de virar as páginas criam uma conexão sensorial que muitos leitores consideram essencial. Ausência de distrações: diferentemente dos dispositivos eletrônicos, os livros impressos não apresentam notificações, pop-ups ou distrações digitais. Isso permite uma imersão mais profunda na leitura e ajuda a focar a atenção. Efeito relaxante: a leitura de um livro impresso muitas vezes é associada a um efeito relaxante. O ritual de abrir um livro, mergulhar na história e se desconectar do mundo digital pode ser uma maneira eficaz de reduzir o estresse. Estímulo à criatividade visual: ilustrações, fotografias e capas bem projetadas têm um impacto mais impressionante em um livro impresso. A formatação física permite que os elementos visuais se destaquem, enriquecendo a experiência do leitor. Conexão com a história e a cultura: livros impressos muitas vezes carregam uma sensação de história e tradição. Explorar obras clássicas ou edições antigas proporciona uma conexão direta com as eras passadas. (PROSANOVA, 2023).

Como visto, o gibi, assim como o livro impresso, desempenha um papel crucial na alfabetização e no desenvolvimento das habilidades de leitura em todas as idades. As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade (VERGUEIRO, 2010, p. 21). Por combinar texto e imagem, percebeu-se, durante o desenvolvimento do Projeto, que as crianças se mostravam envolvidas e buscavam imaginar os fatos representados pelas imagens. Assim, pôde-se perceber que, para crianças em processo de alfabetização, os gibis promovem formas de interação com o material e, por consequência, com a linguagem. Ainda mais, constatou-se que os quadrinhos oferecem uma ampla variedade de gêneros e estilos, permitindo que os leitores explorem diferentes tipos de narrativas e expressões artísticas, o que contribui para a ampliação do repertório literário e cultural dos indivíduos desde os primeiros contatos com a leitura. Assim como o livro impresso, o gibi continua a desempenhar um papel fundamental na formação de leitores. O professor de artes da Seduc, Francisco Jaime (2023) explica a contribuição das revistas em quadrinho em relação ao processo de alfabetização. “As histórias em quadrinhos são consideradas uma arte, né? A nona arte. E a grande contribuição que ela tem

em relação ao processo de alfabetização, une duas coisas: a linguagem verbal e a não verbal”, esclarece Francisco.

Ademais, é notório que os alunos desenvolvem um vínculo emocional significativo com os personagens, o que se torna um poderoso motivador para a continuidade do processo de leitura e aprendizado. Nesse contexto, a fala de Maurício de Sousa se destaca:

Ler livros é importante, mas acredito que as histórias em quadrinhos são, hoje, o maior ponto de partida para que alguém ainda se interesse pela leitura. Trabalhar a memória visual juntamente com a leitura é importante para desenvolver o processo criativo em uma criança que está começando a se alfabetizar” (SOUSA, 2022).

Assim, conforme o que se expôs anteriormente, ao considerar a contribuição do gibi na visão educacional, percebemos que sua relevância ultrapassa a função de uma mera ferramenta didática, ele se torna um facilitador diversificado, enriquece não apenas as habilidades técnicas de leitura, mas também estimula o imaginário, a criatividade e estabelece vínculos emocionais no caminho da alfabetização. Como também aponta a coordenadora de Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no Brasil, Rebeca Otero, as personagens e as histórias criadas por Maurício de Sousa contribuíram para a formação de leitores de muitas gerações, demonstrando a importância e o poder que as histórias em quadrinhos podem ter no universo da educação e formação de novos leitores (OTERO, 2022).

No âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a utilização de gibis no processo de alfabetização se mostrou uma ferramenta que foi além da leitura passiva. Os bolsistas do PIBID puderam não apenas compartilhar a experiência de leitura de revistas em quadrinhos, mas também promover e participar de atividades interativas, estimulando a expressão verbal e escrita dos alunos, enriquecendo seus próprios conhecimentos como estudantes universitários. Durante as atividades, ficou evidenciado o potencial educacional desses recursos visuais e narrativos.

Práticas diversas de leitura no processo educacional são comumente aplicadas em sala de aula, ambiente no qual o aluno partilha percepções com o professor e os colegas de classe. Segundo o Colégio Koelle (2022), uma prática muito importante no processo educacional das crianças e na formação de leitores com visão crítica é a leitura colaborativa, pois traz os seguintes benefícios quando incluída na rotina dos pequenos: desperta o prazer da leitura, desenvolve visão crítica, estimula o compartilhamento de ideias, exercita a troca entre a criança e os adultos, ajuda a criar memórias afetivas relacionadas à leitura. Partilhar a leitura tem grande impacto no processo educacional das crianças e importância fundamental em

seu desenvolvimento. Assim, deduz-se que o gibi contém também diálogos curtos e onomatopeias que não só facilitam a compreensão das histórias, mas também promovem a comunicação oral, como complementa o Instituto Ler:

Sabemos hoje, com base nos resultados de pesquisas científicas realizadas na área da Psicologia Cognitiva da Leitura, que a maneira mais eficaz para alfabetizar crianças é por meio da instrução fônica sistemática e explícita. A instrução fônica sistemática e explícita nada mais é do que o ensino claro, objetivo e organizado das relações entre as letras (grafemas) e os sons da fala (fonemas). E o método das onomatopeias foi criado para ser utilizado como o carro chefe da instrução fônica, isso porque ele faz a criança perceber as relações entre as letras e os sons facilmente, pois os fonemas são apresentados por onomatopeias que nos possibilitam dramatizar uma situação, possibilitando que a criança brinque enquanto aprende. (Instituto Ler, 2022).

Como já foi dito, a integração do gibi no PIBID possibilitou diversificar as estratégias pedagógicas e promoveu uma abordagem prática e participativa. Essa prática não só enriqueceu a formação dos futuros professores, mas também contribuiu para o desenvolvimento literário e cognitivo dos alunos envolvidos no programa.

Outra estratégia utilizada para incentivar a participação foi a seleção prévia de três títulos de gibis, os quais foram deixados para que os alunos escolhessem por votação. Isso incentivou o respeito pelo resultado da votação e a compreensão por parte do aluno de que teria de esperar sua vez para a história escolhida chegar. Essa atitude não só favoreceu a autonomia para os alunos escolherem o título que mais lhes interessava, mas também favoreceu a questão de respeito pelos colegas e convivência democrática em sala de aula.

Durante o processo, percebeu-se, também, pelo comportamento dos alunos, a evolução neste envolvimento e interesse. Na medida em que vivenciavam e se familiarizavam com a dinâmica da atividade, notou-se que o uso do gibi na alfabetização despertava interesse pela leitura e escrita, e que as histórias em quadrinhos, que combinam texto e imagens de forma dinâmica e atrativa, realmente tornavam o processo de aprendizagem mais divertido e envolvente.

Ao vivenciar esta prática, os universitários participantes do PIBID puderam explorar diferentes aspectos da linguagem como a compreensão de texto, a interpretação de imagens, a identificação de personagens e a sequência narrativa. Puderam compreender que as histórias em quadrinhos oferecem um contexto visualmente estimulante, que auxilia no desenvolvimento da habilidade de leitura e na compreensão de palavras e frases. Além disso, puderam perceber que os gibis são um recurso para trabalhar a criatividade, incentivando criação de novas histórias em quadrinhos, estimulando imaginação, escrita e expressão artística, atividade também proposta pelos bolsistas aos alunos durante o projeto.

Discussões sobre temas diversos também foram oportunizadas, o que

mostrou o material como uma ferramenta eficiente para promover o pensamento crítico e ampliar o repertório cultural das crianças, como já mencionado. Outro benefício foi o fato de ser um material acessível e democrático: existem gibis para diferentes faixas etárias e níveis de leitura, permitindo que cada criança encontre uma história que seja adequada ao seu interesse, capacidade de leitura, e com a qual se identifique. Além disso, pode promover o conhecimento de uma diversidade cultural, uma vez que muitos quadrinhos apresentam personagens e cenários de diferentes origens étnicas e culturais. Isso pode ajudar os alunos a se identificarem com as histórias e a compreenderem melhor a variedade de perspectivas no mundo.

Antes de mergulhar nas imagens capturadas pelos bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), é essencial apresentar o ambiente e a atmosfera que antecederam esses registros. A seleção prévia dos gibis, ao oferecer autonomia na escolha por meio de votação, o que criou uma expectativa nos alunos. Cada título não foi apenas uma revista em quadrinhos, mas uma porta de entrada para um mundo de aventuras e descoberta da língua. A votação democrática não apenas revelou as preferências individuais, mas propôs valores de respeito e compreensão na diversidade da sala de aula.

À medida que se observavam as imagens, foi como dar uma espiada por uma fresta do tempo, capturando a emoção, a curiosidade e a ansiedade que se evidenciavam no comportamento das crianças. Este trecho do relato, ao introduzir as imagens do PIBID, não apenas documenta o resultado, mas transporta quem lê para a observação de um pouquinho de cada aluno, de como se dá a dinâmica em sala de aula, e do carinho com que cada atividade foi planejada para eles e por eles. Enfim, este relato é um convite a testemunhar não apenas o produto final de um trabalho de pesquisa, mas a participar de uma jornada emocionante e dedicada que pulsou nos bastidores desse projeto educacional de proporções admiráveis.



Fonte: arquivo particular, 2023.



Fonte: arquivo particular, 2023.

No que se refere mais especificamente ao processo de alfabetização, seguindo-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma proposta contextualizada para a alfabetização reconhecendo-a como um processo complexo que vai além do domínio das habilidades básicas de leitura e escrita. Na BNCC a visão de alfabetização integra práticas de letramento que envolvem a compreensão e produção de textos em diferentes contextos sociais e culturais, o que não se trata de apenas na decodificação de palavras, mas também na capacidade de interpretar e analisar criticamente textos diversos, desenvolvendo-se capacidades comunicativas. Além disso, destaca a importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, cognitivas e críticas dos estudantes, visando prepará-los para enfrentar os desafios do século de forma mais autônoma e reflexiva. Essa abordagem holística da alfabetização proposta pela BNCC busca não apenas formar leitores e escritores competentes, mas também cidadãos críticos e participativos na sociedade atual.

No universo do projeto relatado aqui, considera-se o que trata a BNCC quando reconhece a importância de utilizar diferentes recursos e materiais didáticos para promover a alfabetização, e os gibis são destacados como ferramentas valiosas nesse processo. Ao incorporar os quadrinhos no contexto educacional, a BNCC enfatiza a possibilidade de envolver os estudantes de maneira atrativa, o que favorece a compreensão e incentiva a leitura e a produção de textos. Além disso, a identificação com situações cotidianas vividas pelas crianças, torna o aprendizado mais significativo para os alunos. Dessa forma, o uso do gibi no processo de alfabetização, conforme dito pela BNCC contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva, dinâmica e contextualizada.

Outra vantagem muito importante que pode ser indicada sobre a utilização dos gibis no processo de alfabetização são atividades relacionadas com os

personagens já conhecidos pelas crianças. Ofertar figuras, jogos com o alfabeto, atividades de interpretação com os personagens estimula o envolvimento. Esse material foi muito mais bem aceito pelos alunos depois de estarem contextualizados com os gibis explorados anteriormente. O gibi se faz como um facilitador, sendo uma abordagem que auxilia com êxito o processo de alfabetização e letramento de alunos.

Seguem alguns exemplos de atividades que podem ser usadas após a leitura do gibi:

NOME: _____ TURMA: _____
 DATA: ____/____/____



VAMOS LEVAR O BIDU ATÉ O SEU AMIGO DUQUE, PINTANDO OS QUADRINHOS QUE TÊM A LETRA "B":

	B	B	B	B	B	B	B	V	K			
	Q	W	F	G	A	H	B	J	K			
	E	R	B	B	B	B	B	P	Q			
	T	Y	B	E	A	S	T	U	V			
U	I	O	P	S	D	B	R	X	Y	Z	L	C
D	E	C	V	N	M	B	T	F				
K	B	B	B	B	B	B	Q	R				
W	B	D	F	G	H	Y	Z	W				
C	B	B	B	B	B	B	B	B				

VAMOS PINTAR OS DESENHOS QUE INICIAM COM A LETRA "B":













ALFABETIZANDO COM MÔNICA E TURMA

Fonte: Site: ALFABETIZANDO COM MÔNICA E TURMA, 2014.

Por fim, a adoção estratégica do gibi como ferramenta pedagógica, especialmente no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), representa uma abordagem eficaz no processo de alfabetização e leitura. Essa prática vai além de simplesmente prender a atenção dos alunos, mas promover um ambiente educacional dinâmico e participativo.

Ao compartilhar a leitura de gibis e desenvolver atividades práticas, os bolsistas do PIBID não apenas estimularam a compreensão e interpretação de

histórias, mas também cultivaram habilidades verbais e escritas dos alunos. A decisão consciente de incorporar gibis no PIBID alinha-se à compreensão de que as histórias em quadrinhos são um ponto de partida para despertar o interesse pela leitura, conforme ressaltado por Maurício de Sousa (2022).

A interação dinâmica entre bolsistas e alunos, no contexto propício do PIBID, ofereceu oportunidade única para experimentação e aprimoramento de práticas pedagógicas. A diversificação das estratégias de ensino, combinada à aplicação prática do conhecimento, não só enriqueceu a formação dos futuros professores, mas também contribuiu para o desenvolvimento literário e cognitivo dos alunos.

Assim, essa abordagem, ao ser implementada de maneira consistente, não apenas beneficia a formação acadêmica, mas também pode representar um passo significativo na promoção de uma educação mais inclusiva e efetiva para as futuras gerações, estabelecendo base para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Com ilustrações cativantes e diálogos simples, os gibis tornam a leitura mais acessível e divertida para as crianças pequenas. Além disso, ajudam a desenvolver habilidades de compreensão, vocabulário e até mesmo a criatividade das crianças. Portanto, o uso de gibis como parte do material de leitura para alunos do primeiro ano pode ser uma forma eficaz de promover também o amor pelos livros desde cedo.

Referências Bibliográficas:

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas por incrível que pareça, a quase totalidade, não sente esta sede. Pensador.** Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTMzMzY/>. Acesso em: 24 fev. 2024.

AGÊNCIA SEBRAE. **Gibis** contribuem para levar a cultura empreendedora nas escolas. Disponível em: <https://pr.agenciasebrae.com.br/cultura-empreendedora/gibis-contribuem-para-levar-a-cultura-empreendedora-nas-escolas/>. Acesso em: 24 fev. 2024.

ALFABETIZANDO COM MÔNICA E TURMA. **Alfabetizando com Mônica e Turma.** Disponível em: <https://alfabetizandocommonicaeturma.blogspot.com/>. Acesso em: 24 fev. 2024.

CECIERJ. **O uso de histórias em quadrinhos no ensino: teoria, prática e BNCC.** Educação Pública. Disponível em: [https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/o-uso-de-historias-em-quadrinhos-no-ensino-teoria-pratica-ebncc#:~:text=A%20BNCC%20insere%20os%20quadrinhos,em%20conta%20caracter%C3%ADsticas%20dos%20g%C3%AAneros](https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/o-uso-de-historias-em-quadrinhos-no-ensino-teoria-pratica-ebncc#:~:text=A%20BNCC%20insere%20os%20quadrinhos,em%20conta%20caracter%C3%ADsticas%20dos%20g%C3%AAneros.). Acesso em: 24 fev. 2024.

COLÉGIO KOELLE. **Qual é a importância da leitura compartilhada?** Disponível em: <https://www.colegiokoelle.com.br/blog/qual-e-a-importancia-da-leitura->

-partilhada/. Acesso em: 04 de março de 2024.

EDITORA REALIZE. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO_EV043_MD1_SA6_ID994_01072015103111.pdf. Acesso em: 04 de março de 2024.

EXAME. **Maurício de Sousa recebe prêmio Cátedra UNESCO** por estímulo à leitura. Disponível em: <https://exame.com/casual/mauricio-de-sousa-recebe-premio-catedra-unesco-por-estimulo-a-leitura>. Acesso em: 04 de março de 2024.

INSTITUTO RAMACRISNA. **Quais os desafios da alfabetização infantil no Brasil?** Disponível em: <https://ramacrisna.org.br/noticias/quais-os-desafios-da-alfabetizacao-infantil-no-brasil/#:~:text=Em%20primeiro%20lugar%2C%20h%C3%A1%20uma,todos%20os%20alunos%20tinham%20acesso>. Acesso em: 04 de março de 2024.

INSTITUTO LER MAIS. **Método das Onomatopeias**. Disponível em: <https://institutolermais.com.br/metodo-das-onomatopeias/>. Acesso em: 04 de março de 2024.

JAIIME, Francisco 2023. **Contribuição das revistas em relação ao processo de alfabetização**. Disponível em: <https://www.acritica.com/entretenimento/a-contribuic-o-dos-gibis-no-processo-de-alfabetizac-o-1.299611>. Acesso em: 04 de março de 2024.

LUCHEIS, Tatiana. **Leitura e empatia**. Disponível em: <https://tatianelucheis.medium.com/leitura-e-empatia-21331c02219f>. Acesso em: 04 de março de 2024.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R. **A ciência cognitiva da leitura e a alfabetização**. Pátio – Revista Pedagógica, nº 29. (s.d). Acesso em: 04 de março de 2024.

NOVA ESCOLA. **O que a BNCC propõe para a alfabetização?** Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/40/o-que-a-bncc-propoe-para-a-alfabetizacao#:~:text=A%20BNCC%20reconhece%20a%20especificidade,sobre%20o%20sistema%20de%20escrita>. Acesso em: 24 fev. 2024.

OTERO, Rebeca. **Maurício de Sousa recebe prêmio Cátedra UNESCO** por estímulo à leitura. Agência Brasil, 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-10/mauricio-de-sousa-recebe-premio-catedra-unesco-por-estimulo-leitura>. Acesso em: 24 fev. 2024.

PROSANOVA. **10 vantagens do livro impresso**. PROSANOVA. Disponível em: <https://www.prosanova.com.br/leitura-10-vantagens-do-livro-impresso/>. Acesso em: 24 fev. 2024.

SÃO PAULO. Governo de. **Ler é bom demais: prática estimula criatividade e aperfeiçoa o vocabulário**. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/ler-e-bom-demais-pratica-estimula-criatividade-e-aperfeicoa-o-vocabulario/#:~:text=Com%20a%20leitura%2C%20%C3%A9%20poss%C3%AD>

vel, impactar%20no%20conv%C3%ADvio%20em%20sociedade. Acesso em: 04 de março de 2024.

Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Práticas Pedagógicas que Estimulam a Leitura**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/390-4.pdf>. Acesso em: 04 de março de 2024.

SOARES, Magda. **Como mediar a aprendizagem da língua escrita**. Disponível em: https://cenpec.org.br/tematicas/magda-soares-como-mediar-a-aprendizagem-da-lingua-escrita?campaign=20105816320&content={ads}&keyword=letramento%20e%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o&gad_source=1&gclid=CjwKCAiA_5W-vBhBAEiwAZtCU72yZj8tdEf2HFVzM66K6ia_Q30T1YCEW4eULEbaGvE-GYhizDTwpIVBoCr1kQAvD_BwE. Acesso em: 04 de março de 2024.

SOUSA, Maurício de. **Uma criança que não lê está perdendo uma experiência inesquecível**. Envolverde. Disponível em: <https://envolverde.com.br/arquivo/mauricio-de-sousa-uma-crianca-que-nao-le-esta-perdendo-uma-experiencia-inesquecivel/>. Acesso em: 04 de março de 2024.

SOUZA, L. F. G.; OLIVEIRA, L. E. **A importância da leitura no desenvolvimento infantil**. Revista Eletrônica Científica da UERGS, vol. 6, n. 2, p. 221-234, 2020. Acesso em: 04 de março de 2024.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (2009). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002698837>. Acesso em: 04 de março de 2024.

VILELA, Tulio. **Os quadrinhos na aula de História** In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. Acesso em: 04 de março de 2024.

AS RIMAS COMO FACILITADORAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS

Maria Angélica Gomes Maia¹

Julia Maria da Silva Pereira²

Leticia de Souza Cunha Pianissola³

Introdução

As pesquisas em torno do processo de alfabetização e letramento a partir das contribuições da psicologia genética de Jean Piaget (1964) e das pesquisas sobre a gênese da aquisição da lectoescrita de Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que as crianças pequenas iniciam a aprendizagem da língua escrita inseridas nos mais variados contextos reais em que estão inseridas, contextos letrados em que a escrita está presente e é usada no cotidiano como objeto cultural e social. Essa imersão na cultura letrada vai repertoriando e influenciando a criança.

De acordo com Piaget (1964), o aspecto afetivo e o intelectual são modificados com o aparecimento da linguagem. A criança torna-se capaz de reconstituir suas ações passadas e futuras pela representação verbal.

Apenas por volta da década de 1970, foi que a escola passou a valorizar e reconhecer os conhecimentos prévios que os alunos traziam advindos da sua imersão cultural. A percepção deste elemento se tornou claro a partir da natureza dos textos descaracterizados e sem significado com a linguagem utilizada fora da escola. Para as autoras Ferreiro e Teberosky (1999), os textos apresentados no processo inicial de alfabetização, traduzidos nas cartilhas,

1 Mestre em Semiótica, Tecnologia de Informação e Educação, Pedagoga, Psicopedagoga, Arte Educadora, Professora do curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação e Artes-FEA na Universidade do Vale do Paraíba/ UNIVAP, Coordenadora do Programa de Residência Pedagógica, Edital 2022/24. mamaia@univap.br.

2 Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (Univap), Bolsista do Programa Residência Pedagógica (edital2022/2024), e-mail: juliapereiraped@gmail.com.

3 Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (Univap), Bolsista do Programa Residência Pedagógica (edital2022/2024), e-mail: juliapereiraped@gmail.com pleticiapianissola15@gmail.com.

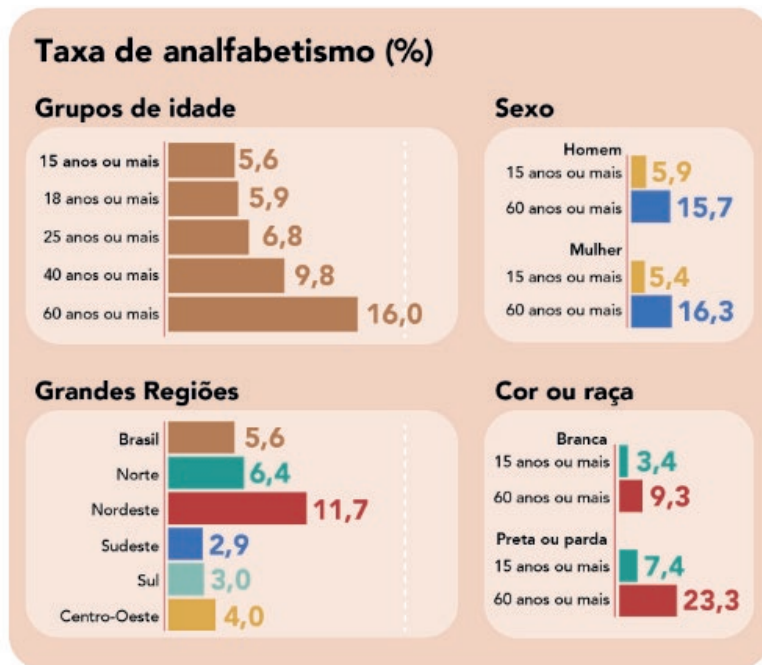
foram percebidos e considerados descontextualizados, reduzidos, partindo das unidades sonoras pequenas (método fonético e analítico), com seu longo e extenso processo de memorização das sílabas e do alfabeto e, só depois de posse desse domínio é que os alunos eram inseridos em textos mais elaborados. Diante das palavras das autoras, pode-se verificar que em seus estudos, pretendiam:

(...) demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou maldisposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lectoescrita esqueceu (...). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 11)

A escola demorou a acompanhar e valorizar as pesquisas acerca do processo de alfabetização e, até hoje, sentimos os resultados desse descompasso com o enorme número de analfabetos que há em nosso país, de acordo com dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (Pnad/2023), a taxa de analfabetismo no Brasil é de dez milhões de brasileiros.

Nesses dados, o Pnad (2023), aponta que apesar da queda na taxa de analfabetismo no país em 2022, os números ainda são altos, principalmente ao se tratar de idosos, da população do Nordeste e de pretos e pardos, apontados nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no início do presente ano (2024). Estes mesmos dados apontam que infelizmente ainda não conseguiremos cumprir a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de erradicar o analfabetismo até 2024. Abaixo, o mapa com o panorama da situação e taxa de analfabetismo no país.

Figura 1: Taxa de analfabetismo, Pnad, 2022.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Pesquisa por Amostra de Domicílio, 2022.

Estudos sobre o tema, entre eles o de Luana Castro Alves Perez, publicado com o título, “Analfabetismo Funcional”, apontam que muitos desses analfabetos funcionais frequentaram a escola e abandonaram os estudos por não conseguirem ser atendidos em suas dificuldades, pois a natureza da alfabetização ainda traz resquícios de um ensino fragmentado e descaracterizado, com textos nem sempre significativos que permitam uma reflexão e transposição para a vida cotidiana. Grande parte desses alunos sentiram-se colocados para fora do sistema por não serem atendidos em suas necessidades, já que nem todos vinham ou “chegavam” à sala de aula com os conhecimentos prévios que os professores e seus métodos tradicionais tinham como ideal.

Foi a partir destas reflexões e embasamento teórico que buscou-se optar pelo projeto de rimas, ação que foi vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Residência Pedagógica (RP - edital 2022), com crianças consideradas com dificuldades no Processo de Alfabetização. Por se tratar, segundo Soares (2013), de uma estratégia importante e eficaz ao processo de alfabetização, que aliada a uma vasta e rica Literatura Infantil Brasileira, contribui com as conexões neurais necessárias ao ato do aprender e ler e o escrever, e ainda consubstancia o estudante com elementos da cultura infantil brasileira devido à riqueza do material. Textos de escritores brasileiros como Ruth Rocha, Ana Maria Machado,

Ziraldo, Eva Furnari, Roseana Murray, inserem as crianças no universo fantástico das rimas e em uma cultura escolar e letrada.

Segundo Lopes (2004) as rimas oferecem um ambiente lúdico que estimula a memória auditiva, a percepção de sons e a consciência fonológica. Ao explorar padrões rítmicos, as crianças não apenas desenvolvem habilidades linguísticas, mas também ampliam seu vocabulário de maneira divertida. Além disso, as rimas proporcionam uma ponte natural para a compreensão da estrutura das palavras, auxiliando na identificação de sílabas e na associação de letras a sons específicos. Ao transformar o aprendizado em uma experiência envolvente e musical, as rimas desempenham um papel crucial na formação de uma base sólida para a alfabetização das crianças, promovendo o gosto pela linguagem desde os primeiros anos de vida.

Este trabalho é um relato de experiência de bolsistas do Programa Residência Pedagógica (RP) na EMEFI Maurício Anisse Cury, situada à Av. Eng. Francisco José Longo, 832 - Jardim São Dimas, na cidade de São José dos Campos, SP, que propõe averiguar a atuação e intervenção didático-pedagógico de uma dupla de graduandas em Pedagogia pela Universidade do Vale do Paraíba UNIVAP, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por finalidade promover a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

O Projeto de Residência Pedagógica, aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, visou proporcionar conhecimento e aprimoramento da língua escrita por meio das rimas como facilitador do processo de alfabetização. O artigo foi desenvolvido a partir da participação e desenvolvimento do projeto de Residência Pedagógica, que são programas do Governo Federal (MEC), em regime de colaboração com as Instituições de Ensino Superior (IES) e Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, embasados nas contribuições teóricas de Ferreiro e Teberosky (1999), Magda Soares (2013), BNCC (2018) e demais estudiosos que vem subsidiando teoricamente nossa ação ao longo do curso de Pedagogia nas disciplinas do curso.

Resultados parciais dessa pesquisa foram apresentados anteriormente no III CONEFEA: Congresso Nacional de Educação da Faculdade de Educação e Artes da Univap. Momento que também contribuiu com a formação docente almejada e explicitada nos objetivos do Programa Nacional de Residência Pedagógica.

Figura 2: Participação das autoras e alunas bolsistas no III CONEFEA



Fonte: autoras (2023)

Aplicação do Projeto Rimas vinculado ao Programa de Residência Pedagógica

O projeto está vinculado a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Artes da Univap e a unidade escolar EMEFI Maurício Anisse Cury, onde foram desenvolvidas atividades com alunos selecionados pela escola que apresentavam dificuldades no processo de alfabetização.

As primeiras ações foram iniciadas a partir de curso de formação na universidade com as professoras responsáveis pela aplicação do projeto, contextualizando sobre o objetivo do programa, cronograma das reuniões semanais na universidade, organização das duplas, elaboração de materiais e dinâmicas para a avaliação diagnóstica e sondagem dos alunos, roteiro de conhecimento do espaço físico e apresentação e interação com as docentes da escola e equipe gestora.

Após esta etapa, em parceria e sob a orientação das docentes da universidade e da escola parceira, foi organizado cronograma sobre a sistemática do trabalho que deveria ser aplicado nos dias estabelecidos pela coordenadora em conjunto com a equipe da Residência Pedagógica. Cada grupo de licenciandas elegeu uma estratégia para trabalhar com os alunos da escola de educação básica, para alcançar o nível alfabético do sistema de alfabetização e letramento.

Optamos por escolher o tema “rimas”, por ser um gênero apreciado e natural na linguagem da criança. Também são excelentes para ajudar as crianças a desenvolverem habilidades linguísticas iniciais, pois aumentam a consciência de

ortografia e de fonemas, por constituírem os sons que compõem as palavras. As rimas estão presentes nas poesias, jogos cantados, brincadeiras musicais, e por isso, são muito valorizadas pela criança. Vale ainda destacar a presença de uma literatura infantil brasileira de qualidade com versos, poesias e poemas, o que facilitaria a criação e organização de atividades significativas e desafiadoras aos alunos. O autor Abramovich (1997) pontua que a literatura infantil brasileira é constituída por:

(...) livros. feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade e são sobretudo experiências de olhar... (...) E é tão bom saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento nosso tão primeiro, tão denotado de tudo: a visão. Talvez seja um jeito de não formar míopes mentais (ABRAMOVICH, 1997, p. 10).

Desta forma, foram concebidas e organizadas ações didáticas e planejamento tendo as rimas como facilitadora no processo de alfabetização, trabalhando-as como um disparador e propulsor alfabético, para que os alunos da educação básica pudessem se familiarizar com a palavra causando mais conforto e segurança para desenvolvê-la na forma escrita, seja ela em parlendas ou textos rimados.

Figura 3: Atividades com rimas (2023).



Fonte: autoras (2023)

Segundo Araújo (2016) as rimas podem ser trabalhadas de diferentes formas e são encontradas em textos, poesias, músicas e cantigas. Trabalhar com rimas é um processo divertido e lúdico para as crianças, trazendo a teoria de uma maneira mais dinâmica. Praticar os textos rimados faz com que as crianças entendam melhor o significado das palavras, desenvolvendo a consciência fonológica e fonêmica, como é também apontado pelas orientações contidas nas orientações didáticas da Base Nacional Comum Curricular (2018):

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (Brasil, 2018, p.87).

De acordo com Araujo (2016) é possível considerar que as rimas trazem vários benefícios para a aprendizagem significativa da criança, como a dicção e pronúncia das palavras, ler as rimas em voz alta ajuda e desenvolve a habilidade oratória, por meio desses textos os alunos têm contato com a acentuação e entonação, as rimas proporcionam momentos lúdicos e de criatividade entre as crianças, criando assim um aprendizado rico e significativo. Elas contribuem para a ampliação da alfabetização e letramento, uma vez que as crianças convivem desde cedo numa sociedade que circula grande variedade de materiais e textos escritos. No entanto, no Brasil adquirir livros é muito caro, sendo algo que acaba restrito a um grupo específico da sociedade e não sendo oportunizado a todas as crianças. Como Soares (2013) alude:

O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. Como é possível tornar-se letrado em tais condições? (SOARES, 2013, p.58)

Diante disso a escola torna-se a grande responsável por apresentar a literatura as crianças das classes sociais populares.

Para o trabalho desenvolvido com as crianças pelas bolsistas, foi escolhido utilizar as rimas devido aos resultados positivos na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo dos alunos, a parte de alfabetização é um marco muito importante na vida das crianças e por isso deve-se tornar um momento divertido e lúdico.

Na alfabetização há algumas ações a serem feitas durante esse processo, um deles é a consciência fonológica que nada mais é quando a criança passa a manipular os sons da fala de forma consciente, dentro dessa consciência fonológica existe a rima, na qual as crianças começam a perceber a tonicidade semelhante no final das palavras.

A pesquisadora canadense Ginger Muller (2017) desenvolveu muitos trabalhos durante 20 anos usando as rimas em diversos programas de educação infantil em Vancouver, no Canadá. A pesquisadora aponta que a rima que é onipresente nas experiências linguísticas das crianças pequenas, e pode ser especialmente facilitadora para a aprendizagem de vocabulário devido à forma como pode apoiar previsões ativas sobre as próximas palavras.

Em alguns de seus artigos, a autora mostra que as crianças aprendem bem em ambientes ricos em linguagem, alegria e diversão, ela mostra maneiras

como as rimas podem ser praticadas de forma eficaz com os alunos de diferentes idades e os seus benefícios. Desta forma, escolhemos trabalhar as rimas com os alunos do 1º e 2º do Ensino Fundamental 1. Foi muito rico e prazeroso poder presenciar as crianças aprendendo e se alfabetizando de uma forma lúdica e divertida. Foram trabalhados diversos textos e músicas para que em cada dia as crianças pudessem reconhecer e aprender novas palavras.

Antes de iniciar as atividades das rimas, foi feita uma sondagem com os alunos para que fosse possível conhecê-los e saber o nível de escrita de cada um. Foi identificado que os níveis dos alunos eram bem diferentes uns dos outros. Como estratégia, as crianças foram agrupadas por proximidade de fase da escrita. Após isso, o texto a ser trabalhado foi apresentado, foi iniciada a leitura do texto e depois o desenvolvimento das atividades como circular as palavras que rimam, procurar outras palavras que rimam com as que já estavam no texto e assim por diante. Os alunos apreciaram e se divertiram muito, pois utilizamos músicas e textos do cotidiano e do conhecimento deles.

O principal texto trabalhado foi “Formiguinha”- Canção Popular. A partir deste texto, foi produzida uma sequência didática do nível mais fácil até o mais elaborado para crianças do 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental I. As atividades variaram inicialmente da leitura do texto com auxílio dos bolsistas, sublinhando palavras ditadas por estes, cruzadinhas, caça- palavras e escrita das principais palavras que estavam presentes no texto.

Em um outro encontro, foi apresentado um baú repleto de objetos que rimavam e a sala ganhou vida com a curiosidade das crianças. A turma do primeiro ano do Ensino Fundamental estava animada para explorar a dinâmica das rimas. Foi tirado um livro de rimas colorido, destacando palavras que faziam pares sonoros.

Figura 7: Baú de leitura (2023).



Fonte: autoras (2023)

Em seguida, foi a hora da “Caça às Rimas”. Espalhados pela sala, os alunos buscavam objetos que rimavam, como “gato” e “sapato”, fortalecendo não apenas a compreensão das rimas, mas também o espírito de colaboração com o colega que estava sentindo dificuldade perante a atividade.

A atividade artística veio em seguida, com as crianças criando seus próprios versos rimados. Cartolinhas e lápis coloridos se transformaram em obras-primas rimadas, mostrando a expressão criativa florescendo na sala de aula. Ao final do dia, a turma compartilhou suas criações, recitando rimas uns para os outros.

Foi observado não apenas o sucesso da prática, mas também a alegria contagiante que as rimas trouxeram para a aprendizagem naquele dia, uma incursão nas descobertas de rimas, novas palavras, leitura compartilhada com os amigos, o sentimento de valorização, o encanto do universo literário e, principalmente, o sentimento de conquista e competência. E em nós, a satisfação de estarmos percebendo a importância de ser um profissional que estuda e entende que não existe prática pedagógica sem ancoragem teórica, que o grande desafio na docência é permitir que os alunos interajam de forma significativa com os objetos de conhecimento, no nosso caso, ajudá-los no domínio da alfabetização. O poder que se tem quando entendemos que ensinar a ler e escrever vai muito além do ensino das letras, que não existe alfabetização sem emoção, sem realmente o aluno se sentir protagonista e o docente o mediador ativo e privilegiado no processo.

Figura 4: Criações e leituras de rimas (2023).



Fonte: autoras (2023)

Ao valorizar a leitura de textos com rimas na sala de aula, os educadores não apenas enriquecem o ambiente de aprendizagem, mas também criam uma base sólida para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, promovendo uma aprendizagem significativa e duradoura, isso foi trabalhado na universidade para ser aplicado no âmbito escolar.

Durante as atividades no programa, desenvolvemos um trabalho a partir da obra da escritora e professora joseense, Stefânia Andrade (2011), com seus

livros sobre a saga “Melissa”, cujo estilo de texto possui rimas fáceis e palavras pequenas, o que facilita a intenção leitora e escritora dos alunos na fase inicial da escolarização.

Iniciamos o trabalho apresentando o livro Melissa, por meio de uma leitura minuciosa. Depois foi analisado junto com as crianças as imagens. Em seguida, os livros foram entregues aos alunos para que pudessem explorar e ler. Foi apontado aos alunos as principais palavras do texto e solicitado que observassem quais rimavam e porque elas rimavam, gerando curiosidade de entendimento do provedor da construção de uma rima.

Para ampliar o repertório dos alunos, apresentamos o texto “A Casa e seu Dono”, de Elias José. Foram realizadas atividades para que os alunos identificassem novas palavras, fizessem interpretação de texto, reescrita de poemas e poesias, e várias outras relacionadas ao texto em estudo, entretendo-os e enriquecendo o aprendizado. Além disso, foi possível fazer com que os alunos reconhecessem as diferenças e as semelhanças entre sua organização familiar e brincassem com as rimas contidas no texto. Os alunos gostaram bastante, pois trabalhamos as situações de leitura e escrita de forma lúdica.

As rimas têm diversos objetivos para a aprendizagem significativa dos alunos, como consciência fonológica, entender e conhecer o que são rimas, identificar as rimas em um poema, entre outros objetivos importantes para o aprendizado do aluno. Para trabalhar as rimas em um texto, é necessário mostrar e explicar aos alunos o que são rimas, perguntar se eles sabem ou já ouviram falar, após isso, explicar a eles que rimas são repetições de sons parecidos no final das palavras e que isso traz ritmo e musicalidade ao texto, caso algum dos alunos saibam o que são rimas é interessante pedir a eles que citem exemplos de palavras que rimam.

Alguns fatores importantes fizeram com que o aprendizado dos alunos crescesse, com os textos apresentados os alunos realizaram uma boa leitura, conseguiram identificar as rimas e porque as palavras rimam, alcançaram a consciência fonológica, tiveram o aumento da aquisição da linguagem, melhorando também a dicção e a pronúncia das palavras.

Durante o projeto, foram trabalhadas diversas atividades lúdicas e criativas com as crianças, tornando o momento mais prazeroso e divertido para elas. Tivemos caça-palavras, cruzadinhas entre outras atividades que se transformaram em brincadeiras e muito aprendizado entre os alunos. De forma sempre muito lúdica, para que o aprendizado realmente fosse significativo para cada aluno, eles saíram de cada aula com alegria e vontade de aprender cada vez mais.

A brincadeira e a ludicidade dentro das atividades em sala de aula são muito importantes para o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos, pois

a ludicidade nas atividades pode trazer vários benefícios às crianças, como a interação entre elas, proporcionando assim o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas. A brincadeira também é um fator muito importante dentro do aprendizado dos alunos, pois é brincando que se aprende, por isso é importante trabalhar jogos nesta fase de alfabetização, já que estes despertam nas crianças a motivação, a expressividade, a imaginação, a linguagem comunicativa, a atenção, a concentração e o raciocínio lógico. A criança desperta e demonstra a partir do lúdico e da brincadeira, interesses e gestos, podendo assim desenvolver suas emoções, a capacidade de resolver problemas e desafios, construindo sua identidade.

O brincar é mais que uma atividade lúdica, é um modo para obter informações, respostas e contribui para que a criança adquira uma certa flexibilidade, vontade de experimentar, buscar novos caminhos, conviver com o diferente, ter confiança, raciocinar, descobrir, persistir e perseverar; aprender a perder, percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar. Na brincadeira, adquire hábitos e atitudes importantes para seu convívio social e para seu crescimento intelectual, aprende a ser persistente, pois percebe que não precisa desanimar ou desistir diante da primeira dificuldade. (SAVELI e TENREIRO (2011, p. 121).

A alfabetização faz parte da vida de todas as crianças dentro da escola e poder tornar esse momento prazeroso e com muitos aprendizados é gratificante, por isso, optamos pelo trabalho com a ludicidade e a brincadeira, assim, as rimas ajudaram nesse processo, as crianças puderam desenvolver suas dificuldades e novas habilidades, trouxe também mais conhecimento e socialização entre os alunos, conhecendo um pouco de cada um, criando a sua identidade. Também trabalhamos tanto com a alfabetização quanto com o letramento, os textos que fazem parte da rotina e da vivência dos alunos, entretendo-os e instigando ainda mais a curiosidade, despertando interesses relacionados aos textos e as vivências dentro da sala de aula.

Ao encerrar esta extensa investigação sobre a metodologia das rimas no contexto da alfabetização infantil, torna-se evidente que a incorporação estratégica e criativa de rimas no processo educacional representa uma abordagem inestimável para potencializar o desenvolvimento da escrita e promover a eficaz alfabetização das crianças. As rimas potencializam a alfabetização das crianças, ajudando-as a entender e compreender melhor a escrita e pronúncia das palavras, as rimas, então, auxiliam no processo de desenvolvimento cognitivo das crianças.

Figura 6: Explorando a criatividade com desenhos a partir das rimas (2023).



Fonte: autoras (2023)

Conclusão

No contexto da fase inicial de alfabetização, a integração de rimas como facilitador no processo de alfabetização emergiu como uma prática pedagógica enriquecedora e impactante. Ao delinear o caminho de aprendizado, foi observado que as rimas transcenderam seu papel aparentemente lúdico, transformando-se em ferramentas essenciais para o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças no Ensino Fundamental I.

A consciência fonológica, componente vital na aquisição de habilidades de leitura e escrita, floresceu por meio das rimas, instigando a sensibilidade auditiva e a manipulação de sons. Este alicerce, criado pela musicalidade das rimas, não apenas fortaleceu a compreensão fonética, mas também se tornou um precursor significativo para a expansão do vocabulário e a melhoria da pronúncia.

A memorização, intrínseca ao ritmo das rimas, proporciona um catalisador para a retenção de palavras e conceitos, constituindo uma base robusta para o desenvolvimento do léxico das crianças. À medida que recitam e criam rimas, os alunos não apenas se apropriam do conteúdo, mas também cultivam uma conexão emocional com a linguagem, fomentando uma atitude positiva em relação à leitura e à escrita.

O aspecto lúdico das rimas não consiste apenas em cativar a atenção das crianças, mas também as inspiram a participar ativamente no processo de aprendizagem. As atividades interativas e a exploração criativa das rimas não são meramente divertidas, mas constituem terrenos férteis para o desenvolvimento da expressão artística e criativa, consolidando assim as bases para habilidades de escrita proficientes. Portanto, a ludicidade é muito importante e fundamental

para a aprendizagem significativa dos alunos, cativando-se ainda mais a construir mais conhecimentos e aprendizado, podendo evoluir na leitura e na escrita.

Neste contexto, a fundamentação teórica que embasou esse estudo se fez pertinente. Suas teorias, embora focadas em diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, convergem ao reconhecerem a importância de abordagens lúdicas e interativas, corroborando a eficácia das rimas na construção do conhecimento.

Foi percebido o papel significativo, envolvente e facilitador das rimas, quando habilmente incorporadas ao currículo de alfabetização, não são apenas ferramentas didáticas, mas sim, facilitadores poderosos que desencadeiam um processo sinérgico de aprendizado. Elas não apenas ensinam, mas envolvem, inspiram e transformam o processo de alfabetização em uma jornada memorável e significativa para as crianças, preparando o terreno para um futuro acadêmico promissor.

Queremos expressar nossa profunda gratidão por ter tido a oportunidade de participarmos do projeto nesta unidade escolar. Foi uma jornada incrível, repleta de aprendizados, colaborações e realizações significativas. Cada membro desempenhou um papel vital, contribuindo para o sucesso do projeto de maneira única. A troca de ideias, o esforço coletivo e a paixão demonstrada por todos foram essenciais para superarmos os desafios e alcançarmos nossos objetivos.

Agradecemos também pelo apoio contínuo das colegas, as professoras responsáveis pelo programa na universidade, à coordenação e direção da ICS (UNIVAP), a todos os alunos que tivemos a oportunidade de ensinar e aprender muito, aos professores e funcionários da unidade escolar, às supervisoras da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos (SME/SJC) e demais envolvidos.

Essa experiência fortaleceu não apenas nossa compreensão sobre a docência, processo de alfabetização e suas práticas, mas também nos encorajou e possibilitou a construção de habilidades e competências que nos fortalecem para a futura atuação na área, e a rica experiência do exercício da docência antes da conclusão do curso, gerando mais experiência e aprendizado em nossa formação, possibilitando a ousadia de sentirmos que a opção pelo curso de Pedagogia foi a escolha certa.

Esta jornada será sempre lembrada como um capítulo fundamental nesta trajetória educacional e profissional. Gratidão a todos que fizeram parte desse projeto extraordinário e contribuição para algo tão significativo.

Referências Bibliográficas

- ABRAMIVICH, Fany. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ANDRADE, Stefânea. **Melissa**. São Paulo: Independently Published, 2011.
- ARAUJO, Liane Castro de (2016). Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização? RIAEE – **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, p. 2325-2343, 2016. E-ISSN: 1982-5587 DOI: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9196/6087http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9196> Acesso em: 03 de março de 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- FÓRMULA DO SABER. **A Importância das Rimas na Alfabetização**. 13, Jul. 2021. Disponível em: <https://formuladosaber.com/blog/atividades-alfabetizacao/atividade-de-rimas/> Acesso em: 31 fev. 2024.
- IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.
- _____. **PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua**, Rio de Janeiro: IBGE, 2023.
- _____. **PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua**, Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, Edição comemorativa 20 anos, 1999.
- LOPES, Flávia. **O Desenvolvimento da Consciência Fonológica e sua Importância para o Processo de Alfabetização**. Sugestões Práticas: Psicologia Escolar e Educacional 8 (2), p. 241 – 243, dez 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572004000200015> Acesso em 03 de março de 2024.
- MULLEN, Ginger (2017). Mais do que palavras: usando canções e canções infantis para apoiar os domínios do desenvolvimento infantil. **Revista de Estudos da Infância**, 42 (2), 42-53. Disponível em: <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i2.17841> Acesso em: 22 de fevereiro de 2024.
- PEREZ, Luana Castro Alves. **Analfabetismo funcional**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/gramatica/analfabetismo-funcional.htm>. Acesso em 03 de março de 2024.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1964.
- SAVELI, Esméria L; TENREIRO, Maria Odete V. Organização dos tempos e dos espaços na educação infantil. In: SAVELI, Esméria et al. **Fundamentos teóricos da educação infantil**. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011. p. 111- 142.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2013.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Bruna Araújo Cintra¹

Marcos Antônio Tolentino Leite²

Renata Meneghini³

Introdução

O presente estudo está relacionado à área da educação, tendo como relevância a utilização do lúdico como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da aprendizagem, em especial, no processo de alfabetização de crianças (indicadas pela escola como apresentando problemas – 1º ao 5º ano) de uma Escola Municipal da cidade de São José dos Campos, vinculado ao Programa governamental de Residência Pedagógica (RP), realizada pela Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP). A aplicação do lúdico como ferramenta foi a estratégia eleita pelos bolsistas no sentido de viabilizar a alfabetização de sujeitos que, de acordo com a avaliação da escola, demonstravam inviabilidade ou dificuldade no domínio deste saber. O lúdico foi a opção porque há uma comunhão com o pensamento de Santos (2001), quando afirma que:

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (Santos, 2001, p. 108).

Desse modo, o artigo coloca em discussão o lúdico, considerando-o como uma parte fundamental no processo de aprendizagem. A pedagogia define que os jogos e brincadeiras são ferramentas de grande relevância para o

1 Graduada em Pedagogia na Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (Univap), bolsista do Programa de Residência Pedagógica. Email: brunacintra0304@gmail.com.

2 Graduando em Pedagogia na Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (Univap), bolsista do Programa de Residência Pedagógica. Email: marcostolentino1992@gmail.com.

3 Graduada em Psicologia, Mestre em Psicologia da Educação com ênfase em Desenvolvimento Humano, professora na Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (Univap), supervisora de estágios do curso de Psicologia na mesma universidade, e-mail: renata.meneghini@univap.br.

desenvolvimento de aprendizagens no contexto escolar, pois, além de contribuir de maneira leve e interativa com o aprender formal, promove um agir de maneira lógica, desafiadora por parte do estudante. Esse movimento torna a escola um ambiente estimulador para as atividades mentais.

Existem diversas atividades lúdicas que podem ser utilizadas para ativar o aprendizado no Ensino Fundamental como: jogos de tabuleiro, quebra-cabeças e *games* educativos, que são algumas formas de exercitar o conhecimento com ludicidade. Quando integradas à proposta pedagógica, essas inovações são ótimas ferramentas para desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos. Igualmente atividades ao ar livre, como pular corda, amarelinha e jogos de equipe, ajudam no desenvolvimento físico, estimulando a criatividade, e ao mesmo tempo, ensinam sobre a importância da colaboração e interação social entre crianças.

Outra possibilidade em que a ludicidade pode ser aplicada na rotina das aulas consiste no trabalho teatral em que a partir da encenação de peças teatrais e, portanto, o viabilizar de atividades de dramatização, os alunos pensem com criatividade, melhorem a comunicação verbal e desenvolvam a expressão corporal. A música e a dança, por sua vez, são formas divertidas de aprendizado que aprimoram a coordenação motora, o ritmo e a inteligência socioemocional. No estudo, “A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação”, Correia (2010) associa a música ao processo educativo formal, colocando-a em um lugar de destaque, visto que para ele a música:

resgata outras facetas do processo educacional, como a emoção e a criatividade, as quais estão envolvidas pelo conteúdo interdisciplinar, subjetivo e estético dessa linguagem artística. Por conseguinte, o texto coloca algumas categorias constantes de teorias que abordam Inteligências Múltiplas e Inteligência Emocional (Correia, 2010, p. 128)

Ao cantar músicas, tocar instrumentos e aprender coreografias, as crianças podem expressar as emoções por meio das linguagens artísticas. Aqui a ideia de emoção será concebida a partir da teorização de Daniel Goleman (1995). Para o autor as emoções são, em sua gênese, impulsos, deixados pela evolução, para ação instantânea e planejamentos imediatos a serem utilizados no cotidiano do ser humano (Goleman, 1995, p. 20). Neste sentido, as emoções podem ser associadas de modo integrativo à cognição, sendo, portanto, importantes a racionalidade.

Goleman (1995, p. 18), pontua que na dança, entre sentimento e pensamento, a faculdade emocional guia nossas decisões a cada momento, trabalhando de mãos dadas com a mente racional e capacitando ou incapacitando o próprio pensamento. Deste modo, se faz possível sublinhar que o ato de pensar cumpre com função o gerenciamento das emoções, controlando-as e direcionando-as as necessidades imediatas do sujeito.

Considera-se importante ainda destacar, como recurso lúdico à aprendizagem, o contar histórias. No estudo, “Ludicidade e contação de histórias: um estudo propositivo para a construção do conhecimento na educação infantil”, as autoras (2023) apresentam essa relevância afirmando que ao ouvir uma história, gera na criança prazer e esse sentimento, estimula a curiosidade sobre o tema abordado na contação que por consequência desencadeia a construção do conhecimento. É neste sentido, que se pode afirmar que a contação de histórias é uma maneira envolvente de estimular a imaginação e a aquisição de linguagem das crianças, isso porque, ao prestar atenção aos enredos, elas desenvolvem habilidades de compreensão e expressão oral (Brasil, 1997).

Deste modo, pode-se aludir que a ludicidade desempenha um papel crucial, permitindo que as crianças aprendam de forma mais significativa e prazerosa. Ao proporcionar um ambiente acolhedor e estimulante, os educadores auxiliam os alunos no desenvolvimento do seu potencial, dentro e fora da sala de aula (Brasil, 1997).

Segundo Luckesi (2005), tomando por base os escritos, as falas e os debates, que tem se desenvolvido em torno do que é lúdico, há uma tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a plenitude da experiência. Segundo o autor, comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida, no entanto, ela poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivência em seus atos (Luckesi, 2005).

Durante os estudos oportunistas nos encontros voltados ao planejamento das atividades a serem aplicadas com as crianças vinculadas ao Programa de Residência Pedagógica, levantou-se a questão se para o nível de Ensino Fundamental I, atividades lúdicas contribuíram com a aprendizagem. Até porque o tempo destinado ao apoio pedagógico para as crianças com dificuldades na alfabetização era restrito, elevando a preocupação de que as atividades lúdicas ocupariam um espaço do aprender formal. No entanto, pesquisas sobre ludicidade, mostraram aos bolsistas que na fase de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, a ludicidade destaca-se como aliada do alfabetizador.

O Caderno Pró-Letramento (Brasil, 2008), apresenta que jogos e brincadeiras promovem a apropriação do sistema de escrita alfabética, quando das práticas de leitura, oralidade e escrita são significativas. A prática lúdica não deve ser considerada fim e sim meio para o educador atingir seus objetivos, em benefício educativo.

Freire (1994) aborda o alfabetizar como adquirir a língua escrita partindo de um processo de construção de conhecimento, valorizando o lúdico, a partir de uma visão crítica da realidade oportunizando aos docentes uma reflexão

acerca de como devem proporcionar meios para efetivação dessa construção. Neste sentido, pode-se afirmar que toda e qualquer ferramenta pedagógica que vá ao encontro do aprender significativo e contextualizado deve ser inserida no processo educativo formal. O grande objetivo deve ser estabelecer um ensino que conduza o aluno de uma consciência ingênua a uma consciência crítica, ou seja, um ensino problematizador e não mecânico (Freire, 1994).

Inserindo o lúdico como ferramenta no processo de alfabetização de crianças vinculadas ao Programa de Residência Pedagógica

Vale aqui sublinhar que a ludicidade é compreendida como uma ferramenta utilizada na relação ensino-aprendizagem. Por meio do brincar, o educador vale-se de várias opções de atividades prazerosas e divertidas, oferecidas ao educando e destinada ao aprender formal.

Com base nos levantamentos bibliográficos foi possível observar que no início da história da ludicidade no Brasil, os portugueses, os negros e os indígenas foram exploradores de brincadeiras e costumes associados ao desenvolvimento lúdico, utilizados atualmente nas escolas. Mesmo sendo incerto afirmar qual suas origens, estudos, aqui consultados, apontam que os povos originários do Brasil já utilizavam a fabricação de seus próprios brinquedos, assim como objetos usados em atividades diárias, interligados às danças, lutas, pesca e caça, tornando suas ações uma expressão do lúdico (Oliveira, 2010 *apud* Silva *et al*, 2019).

Essa maneira de ensinar brincando pode ser utilizada como um mecanismo de caráter construtivo para o desenvolvimento do cidadão. Utilizando jogos de construir e demolir, pular objetos, girar e tantas outras atividades, foi possível compreender e discernir perante a sociedade a concepção de mundo adquirida pelo indivíduo. As famílias desenvolviam atividades lúdicas por meio das brincadeiras com suas crianças para oportunizar conhecimento, ensinando-as assim suas responsabilidades e obrigações (Oliveira, 2010 *apud* Silva *et al*, 2019).

O contexto histórico do lúdico como ferramenta do processo de alfabetização, possui brincadeiras que sempre estiveram presentes no dia a dia do ser humano e que podem ser concebidas como recurso didático-pedagógico. Como por exemplo, pode-se citar as bolas, pipas, pular amarelinha, brincar de pique esconde, ou seja, brinquedos e brincadeiras que foram transmitidos de gerações para gerações.

O encantamento pelo tema e a curiosidade em tentar ensinar brincando, são os elementos que justificam a escolha da ludicidade como ferramenta didático-pedagógica a ser aplicada nas intervenções vinculadas ao Programa de Residência Pedagógica com crianças do Ensino Fundamental I de uma escola pública da cidade de São José dos Campos. O foco dos bolsistas de Residência

Pedagógica (RP), consistiu, portanto, na utilização da ludicidade para efetivar a alfabetização.

Vygotsky (1991), propõe um paralelo entre o brincar e a instrução escolar: ambos criam uma “zona de desenvolvimento proximal”, e em ambos os contextos a criança elabora habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que passará a internalizar.

A atividade lúdica é a chave de acesso obrigatório das atividades intelectuais da criança. Estas não são apenas uma forma de escape ou de entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

Com intermédio do que foi exposto pelos autores, reafirma-se o educar lúdico como peça-chave do procedimento pedagógico, pois o processo de ludicidade ajuda a criança a distinguir, envolver e estabelecer conhecimentos, ajuda em habilidades como concentração, memorização, interação. O educador tem que se atentar em relação às interações e ao envolvimento das crianças, escolhendo ambientes e jogos adequados ao momento educativo.

Portanto, exercer a ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve estabelecer ao aluno diversão e ao mesmo tempo aprendizagem, e é necessário que o educador seja atencioso e sirva como mediador entre aluno e os conhecimentos. Lembrando que o lúdico não é apenas o brincar, mas também, leituras divertidas, interpretações, faz-de-conta e quaisquer outras atividades desenvolvidas pela criança, estando os docentes dispostos à investigação de meios mais eficazes para a evolução da criança.

Com esse olhar, temos visto várias mudanças no contexto escolar, onde muitos profissionais têm se dedicado a essa forma de ensinar, pois é por meio do brincar que é desenvolvido os aspectos cognitivos, afetivos e motores. O significado atual do jogo na educação segundo Kishimoto (2013 *apud* Silva *et al*, 2019), atende as duas funções: a função lúdica do jogo expressa na ideia de que sua vivência propicia a diversão, o prazer, quando escolhido voluntariamente pela criança, e a função educativa quando a prática do jogo, leva o sujeito a desenvolver seus saberes, seus conhecimentos e sua apreensão de mundo.

É notório que é papel do educador trazer para a sala de aula um embasamento teórico pedagógico, em paralelo ao processo de ludicidade e à metodologia produtiva com os educandos, (...) a ludicidade na educação requer uma atitude pedagógica com suporte teórico, definição de objetivos, organização de espaços, seleção e escolha de brinquedos adequados e o olhar constante nos interesses e das necessidades do educando (Oliveira *et al*, 2023).

O professor estando convencido da importância da ludicidade para a aprendizagem, perceberá que não se trata apenas de entretenimento para as

crianças, mas um enriquecimento intelectual. O professor poderá obter êxito com suas atividades, e as crianças poderão desenvolver suas potencialidades se, puder relacionar-se com o meio social através de brincadeiras, vivenciando situações de imitação e reprodução de papéis sociais no faz-de-conta para o desenvolvimento da linguagem escrita (Vygotsky, 1991, p. 73-74).

Servindo-se assim, como subsídio nas suas atividades, o professor poderá analisar mais profundamente as crianças, proporcionar ao educando o exercício da busca como fator indispensável para o aprendizado. Friedmann (1996, p. 38) diz que “dentro da escola acredita ser possível o professor se soltar e trabalhar os jogos como forma de difundir os conteúdos”. Portanto, é necessário que o professor utilize o recurso da ludicidade como forma de incentivar o discente aos prazeres do aprender e integrar ao conteúdo proposto, explorar sempre que possível a sua expressão livre e criadora, partindo de suas próprias atividades para alcançar os objetivos propostos. Nesse sentido, o grande desafio é alfabetizar a criança a partir de seu próprio cotidiano.

A brincadeira, por sua vez, encontra fundamento na fala de Kishimoto (2013), apontada como atividade espontânea da criança, sozinha ou em grupo, a criança constrói uma ponte entre fantasia e realidade, o que a leva a lidar com complexas dificuldades psicológicas, como a vivência de papéis e situações não bem compreendidas e aceitas em seu universo infantil. A brincadeira na infância leva a criança a solucionar conflitos por meio da imitação, ampliando suas possibilidades linguísticas, psicomotoras, afetivas na expressão de sentimentos, sociais e cognitivas. A mesma autora destaca quatro tipos de brincadeiras na ação lúdica das crianças, as quais são, as educativas, tradicionais, faz-de-conta, de construção.

Na ótica de Andrade e Sanches (2005), as atividades lúdicas podem ser classificadas de acordo com sua finalidade, sejam os jogos de vocabulários, jogos de estruturas gramaticais e jogos de expressão oral. Quando utilizamos uma atividade lúdica em nossas aulas, é necessário conhecer tal atividade que não é o ato de ganhar ou perder, mas sim elaborar hipótese embasada no conhecimento prévio. As atividades lúdicas trabalham o desenvolvimento cognitivo do aluno, entre outros, e requer alguns cuidados como dominar o assunto e o realismo de maneira lúdica; ter cuidado de propor materiais lúdicos dentro do conteúdo que será aplicado; saber se o aluno está preparado ou apto para receber o conteúdo de forma lúdica; as atividades lúdicas devem ser planejadas como ferramenta pedagógica e não somente o brincar por brincar; desenvolver as relações sociais e aprendizagem de regras, boas maneiras e interação com os outros de modo programado.

Durante os encontros semanais da Residência Pedagógica (4 horas semanais na escola – grupos de 2-3 crianças e 1 hora na universidade), trabalhou-se letra que vem antes e depois das letras em destaque; escrever os nomes de animais

a partir de imagens; números que vem antes e depois dos números em destaque; pintar a quantidade de quadrinhos referente a idade de cada criança na tabela, cruzadinhas, chamadas divertidas, “matemágica”, contação de histórias, quebra-cabeças, alfabeto móvel com objetivos competitivos e de pontuação, reconto de histórias com massa de modelar e criatividade para finais diferentes recriados pelos educandos.

Notou-se que os jogos lúdicos contribuíram na aprendizagem e ampliação dos conhecimentos das crianças, pois possibilitaram o desenvolvimento da criatividade, imaginação e interação social. Pôde-se perceber saltos no desenvolvimento global das crianças nessa perspectiva criadora, imaginativa e construtiva de significados dos jogos e brincadeiras, e superação de algumas dificuldades de aprendizagem. Ofertou-se auxílio aos alunos com dificuldades gramaticais de maneira leve, de maneira divertida e de fácil entendimento, resultando na compreensão e assimilação do conceito do processo de aprendizagem. Foram colocados em prática jogos gramaticais de diferentes perspectivas, os quais despertavam curiosidade nos alunos em aprender e explorar essa atividade e chegar ao objetivo final.

Considerações Finais

Este artigo teve como finalidade demonstrar a importância da ludicidade como uma ferramenta pedagógica para que o desenvolvimento cognitivo, ético, motor, de habilidades e aprendizagem dos conceitos estudados na educação formal.

É possível ressaltar a importância do brincar no ensino fundamental, não sendo para “matar o tempo”, mas para contribuir com o desenvolvimento dos educandos.

Tendo em conta toda a informação deste estudo, percebemos que o lúdico é uma prática fundamental na medida em que o jogo/brincadeira não pode ser visto apenas como uma forma de entretenimento, mas uma construção de conhecimento pela criança em seus aspectos físico, cognitivo, moral, emocional e social.

Conclui-se que as brincadeiras são significativas para o desenvolvimento infantil, a partir da oportunidade de vivenciar atividades imaginativas e criadas por elas mesmas, acionando pensamentos ativos para a resolução de problemas.

Os educadores da Residência Pedagógica, enquanto futuros professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, desenvolveram o projeto *O lúdico nos primeiros anos do Ensino Fundamental*, trazendo em questão a necessidade das instituições em buscar novas práticas, devendo a brincadeira estar nas propostas e planos que direcionam uma educação em prol do processo de alfabetização e das especificidades de cada criança.

Em futuros projetos, as crianças poderão desenvolverem-se em prol dos objetivos pré-determinados se, houver a missão de alfabetizar brincando.

Assim os docentes precisam conhecer todos os aspectos que envolvem o desenvolvimento da criança para exercer um trabalho global, dinâmico, flexível e lúdico, atendendo às suas reais necessidades, em propostas para experimentar o mundo, interpretar, significar o processo de alfabetização.

Referências

Andrade, O. G.; SANCHES, G. M. M. B. **Aprendendo com o lúdico**. In: O DE-SAFIO DAS LETRAS, 2., 2004, Rolândia, Anais... Rolândia: FACCAR, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008, 364 p.

CORREIA, Marcos Antônio (2010). **A função didático-pedagógica da linguagem musical**: uma possibilidade na educação. Educar, Curitiba, n. 36, p. 127-145. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ngTrr-tSZF7t8CxbZFqFMmwP/#> Acesso em: 10 de março de 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Editora Cortez, 1994.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Tradução: Marcos Santarrita. 69ª. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantil**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e experiências lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (org.). **Educação e Ludicidade** – Ensaios 02, GEPEL/FACED/UFBA, 2005 p. 22-60. Disponível em www.luckesi.com.br.

OLIVEIRA, Juciane Sousa; MENEZES, Jean Chaves de; SILVA, Paloma Noletto da; DELAIA, Maria Margarete. **Bingo matemático**: um recurso didático para ensino e aprendizagem das operações básicas no 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal. Em IX Encontro de Licenciaturas, 06-08 de Dezembro, 2023

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **A ludicidade como ciência**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SILVA, Isabel Martins da; OLIVEIRA, Juarana Ribeiro; PEREIRA, Natali Farias; ALMEIDA, Frairon César Gomes (2023). **O uso da ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental**: desafios e postura docente. Em VI Congresso Nacional de Educação, 24-26 de Outubro de 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Acesso em A formacao social da mente.pdf (usp.br), Acesso 11 de Março de 2024.

INFLUÊNCIA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS PERSONALIZADOS NA ALFABETIZAÇÃO

Geovanna Tháís da Silva¹

Alexandre Mazza Rodrigues²

Marilne Thomazello Mendes Fernandes³

Introdução

O desafio da alfabetização no Brasil vai além das fronteiras da sala de aula, abrangendo uma série de características que se entrelaçam com complexas questões, moldando assim o cenário educacional do país. Apesar do reconhecimento da importância da alfabetização e das discussões acerca de sua influência no desenvolvimento social e na ampliação do conhecimento em diversas áreas, os obstáculos persistem de forma significativa. Isso porque, como salientam Menarini e Gomes (2019), a alfabetização e o analfabetismo estão intrinsecamente ligados a interesses políticos, econômicos e sociais que determinam as possibilidades na educação.

Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) aferidos no 2º trimestre de 2022 indicam que, 5,6% das pessoas com 15 anos ou mais, equivalente a 9,6 milhões de pessoas, eram analfabetas no Brasil. Desse total, 55,3% (5,3 milhões de pessoas) viviam na Região Nordeste e 22,1% (2,1 milhões de pessoas), na Região Sudeste. Tais dados evidenciam que a questão da alfabetização como fator de cidadania ainda está longe do ideal.

Após as discussões sobre a alfabetização no final do século XIX, cresceram

-
- 1 Graduada em Pedagogia na Faculdade de Educação e Artes – FEA da Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP. Bolsista do Programa de Residência Pedagógica. Email: geovannathais.ped@gmail.com.
 - 2 Pós-graduado em Supervisão Escolar pelo Centro Universitário Claretino, Especialista em Gestão de Tecnologias em Educação pelo Instituto Tecnológico Aeroespacial de São José dos Campos, Professor da Faculdade de Educação e Artes – FEA da Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP, Coordenador de Ensino da Prefeitura de São José dos Campos. Email: alexandre.mazza@yahoo.com.br.
 - 3 Graduada em Biologia pelo Centro Universitário Barão de Mauá (1987) e Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano (2007). Visiting Scholar no Departamento de Geografia da Universidade da Califórnia - Berkeley, USA (1995). Mestre em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade do Vale do Paraíba (2002). Doutora em Planejamento Urbano e Regional na Universidade do Vale do Paraíba, UNIVAP - São José dos Campos - SP. (2020). Foi (Professor - Adjunto) da (Universidade Paulista) - São José dos Campos. Email: marilne2009@gmail.com.

os debates sobre os métodos utilizados para atingir este fim, conforme traz o artigo “O direito das crianças à alfabetização: um desafio na educação brasileira” de Menarbin e Gomes (2019). Com a Proclamação da República, o método de marcha sintética ganhou força em todo o país, sendo trabalhado com base na soletração, no fônico e na silabação e foi o método mais utilizado em todo o país por décadas. Já na década de 1930 foi institucionalizado o método analítico, que por sua vez trabalhava o contexto, palavras, sílabas e sons, na devida ordem, assim gerando muitas controvérsias sobre quais das duas vertentes seria mais eficaz. Ambos os métodos utilizavam cartilhas e apostilas generalizadas, que estimulavam a repetição para que os estudantes pudessem decorar o conteúdo, sem mesmo considerar a bagagem de conhecimento que o aluno trazia consigo suas limitações e diversidade de uma sala para outra.

Ao final do século XIX o índice de 82,3% analfabetismo demonstrava o descaso oficial para com o alcance dos programas de alfabetização timidamente instituídos.

O Quadro 1 traduz essa tendência secular de índices elevados de analfabetismo entre a população ao final do século XIX e início do século XX.

Quadro 1 - Analfabetismo no Brasil -1872, 1890 e 1920 (Infância)

Censo	População	Número de analfabetos	%
1872	8.854.774	7.290.293 -	82,3%
1890	12.212.125	10.091.566	82.6%
1920	26.042.442	18.549.085	71,2%

Fonte: (IBGE, 2003)

Posteriormente, o Brasil passou pela transição de um período longo de um regime autoritário para um regime democrático e com isso houve uma ruptura com os métodos sintético e analítico que representavam o regime anterior e ganharam métodos mais democráticos, visando o conhecimento sistematizado, aperfeiçoamento da qualidade do ensino e democratização do ensino público.

Contemporâneo a este contexto, propaga-se a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro que foi publicada no ano de 1970, trazendo a este cenário desafiador, os princípios da educação construtivista, na qual desafia as abordagens tradicionais de ensino, colocando os alunos no centro do processo educacional e reconhecendo-os como agentes ativos na construção de seu próprio conhecimento. Este paradigma pedagógico enfatiza a importância de considerar os conhecimentos prévios, experiências e contextos individuais dos alunos, além de repensar os materiais utilizados, alinhando-se com a ideia de que “a aprendizagem será mais significativa na medida em que o novo material for incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno” (KLEINKE, 2003, p. 20).

Para que o método pesquisado seja válido é indispensável à observação e intervenção dos educadores, incorporando o sistema de educador mediador e não um educador que segue os moldes tradicionais e se reconhece como detentor do conhecimento, conforme é discutido na abordagem construtivista, pois:

Não cabe a ele transmitir os conceitos científicos, mas sim facilitar ou mesmo somente colaborar com o processo de aprendizagem dos alunos, apresentando situações-problema a serem resolvidas. Acredita-se que essa postura proporciona aos alunos autonomia moral e intelectual (FACCI, 2004, p. 122)

Dentro deste quadro, a presente pesquisa emerge como uma investigação vital que busca explorar e avaliar a eficácia dos materiais didáticos personalizados, como estratégias pedagógicas para facilitar o processo de alfabetização em conjunto com os princípios construtivistas citados acima. Esta iniciativa investigativa se propõe a ir além das abordagens convencionais, buscando entender como a personalização pode atender às necessidades específicas de crianças que enfrentam defasagens no processo de alfabetização, criando assim um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e centrado no aluno.

Para esta pesquisa houve uma abordagem participativa e colaborativa, integrando-se ao Programa de Residência Pedagógica para implementar e observar atividades de alfabetização personalizadas. Por meio desta parceria, a pesquisa se beneficia da observação direta e intervenção pedagógica, proporcionando uma análise contextualizada e fundamentada das práticas de alfabetização em ação.

Utilizou-se também a pesquisa bibliográfica analisando alguns postulados teóricos como Ausubel, Facci, Lima Jr. e Silva entre outros, estabelecendo discussões sobre a temática. A pesquisa foi de natureza qualitativa, em vista da amplitude e relevância do tema na conjuntura atual, pois entende-se que a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano [...] (RICHARDSON, 2017, p. 67). O instrumento de coleta de dados foi a observação direta. Esse instrumento tem como objetivo avaliar o interesse dos alunos e a participação deles movidos pelos recursos pedagógicos. As turmas envolvidas foram do Fundamental I.

Ao abordar esta complexa problemática, a pesquisa não apenas contribui para o corpo acadêmico de conhecimento em educação, mas também visa mudanças significativas e duradouras na paisagem educacional, representando um passo em direção à promoção de uma educação mais equitativa, inclusiva e eficaz no Brasil, lançando luz sobre as potencialidades transformadoras que residem na intersecção entre teoria pedagógica avançada, práticas inovadoras de ensino e um compromisso com a equidade educacional.

Materiais personalizados e sua aplicação

Conforme é discutido no artigo “O que é educação personalizada, afinal?” de Afonso Junior e Lebiam Silva (2021), a educação personalizada envolve a promoção da autonomia por meio de ações deliberadas e planejadas pela escola com o objetivo de alcançar esses resultados, sendo assim os materiais personalizados foi uma das ações planejadas pela escola e professores a fim de atingir os resultados esperados de maneira mais significativa e eficaz.

Esse recurso educacional consiste em personalizar os materiais utilizados em sala de aula de acordo com as necessidades específicas dos alunos que irão utilizá-los, atendendo aos estilos de aprendizagem do grupo, interesses e níveis de habilidade, sendo o foco principal deste estudo, investigar seu impacto no aprendizado em sala de aula.

Para definir os contornos da pesquisa, foi estabelecida uma colaboração estratégica com a instituição educacional pública, localizada no centro do município de São José dos Campos, onde foi identificado um grupo específico de crianças que apresentavam defasagem no processo de alfabetização. Para isso, contou-se com o auxílio das professoras responsáveis pelas turmas, que por sua vez utilizaram uma sondagem. A sondagem é definida pelo Dicionário Online de Português (2024) como pesquisa e investigação. Segundo a SME (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo) (2022), a sondagem tem a intenção de obter o diagnóstico das dificuldades específicas de cada criança. O apoio da sondagem na alfabetização é avaliar a escrita e a leitura dos estudantes. Ambos processos são complementares e essenciais à alfabetização.

Após o grupo selecionado ter contato com a bolsista, foi realizada uma segunda sondagem para que ela tivesse ciência sobre as preferências, motivações e contextos socioculturais do grupo e compreendesse um pouco mais sobre as dificuldades de cada um, para que tivesse a possibilidade de criar um ambiente de aprendizagem mais engajador, relevante e significativo para os participantes, utilizando como ferramenta as atividades personalizadas. A sondagem consistia em uma nuvem de palavras onde no centro deveria conter o nome da equipe escolhido por eles e ao seu redor a escrita ou desenho de coisas que o grupo gostava, conforme ilustrado abaixo:

Sondagens realizadas com dois grupos para saber sobre os gostos do grupo.

Figura 1- Nuvem de palavras criada pelos alunos do grupo I



Fonte: arquivo pessoal (grupo I)

Figura 2- Nuvem de palavras criada pelos alunos do grupo II



Fonte: arquivo pessoal (grupo II)

A partir da implementação dos materiais personalizados que levou em conta a realidade e gostos do grupo, foi surpreendente o envolvimento e a identificação dele com a proposta. Segundo a (SME, 2022) deve-se observar se o aluno realiza antecipações, localiza informações, faz inferências sobre o que está sendo visto, a partir de seu repertório pessoal.

A atividade mais marcante teve como objetivo completar lacunas com recorte e colagem do funk “Nosso amor” de Mc Pedrinho, (2016). A música transmite uma mensagem de dedicação e paixão, onde o eu lírico se descobre apaixonado e disposto a estar sempre ao lado da pessoa amada, em qualquer circunstância. As crianças reagiram de forma muito positiva e demonstraram encantamento por nunca terem utilizado o funk, gênero musical que faz parte da realidade de todos do contexto. É considerado um estilo de música vulgar que sofre com o preconceito linguístico e é entendido como “errado” e por isso,

muito marginalizado em sala de aula. A música foi pesquisada com antecedência, garantindo que não apresentasse nenhum conteúdo inadequado para a faixa etária, enfatizando a importância do planejamento. Por isso, é preciso que, na avaliação, os materiais utilizados façam parte do repertório dos alunos e que estejam familiarizados. Conforme a (SME, 2022) desse modo, é comum que algumas crianças reconheçam do que se trata ao encontrar certas palavras.

Durante a aplicação das atividades e encontros foram realizadas avaliações contínuas através de observações e anotações, para que desta forma fosse possível realizar os ajustes necessários nas estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais, etapa muito importante do planejamento pedagógico, para que os educadores tenham um termômetro sobre sua prática, sendo possível replanejar suas aulas.

A bolsista vinculada ao programa desempenhou um papel fundamental durante a pesquisa apresentada, atuando como observadora participante e facilitadora das atividades. A presença e o envolvimento da bolsista permitiram uma coleta de dados mais rica e contextualizada, contribuindo significativamente para a compreensão dos resultados obtidos e para a subsequente discussão do tema em questão.

Resultados e Discussão

Ao analisar os resultados obtidos a partir da implementação de materiais pedagógicos personalizados no processo de alfabetização, observou-se uma correlação direta com a teoria da aprendizagem por recepção significativa proposta por Ausubel (2003) onde o autor defende que a aprendizagem significativa está principalmente relacionada ao material de aprendizagem que é apresentado aos alunos, se alinhando de forma congruente com a caracterização dos materiais didáticos para os alunos em atendimento.

Assim como defende Kleinke (2003), foi possível evidenciar que ao incorporar o material a conhecimentos que o indivíduo já possui, oferece bases para que ele construa novos conhecimentos de maneira significativa, isto é, ao relacionar novas informações ao que alguém já sabe, facilita a compreensão e a assimilação de conhecimento adicional de forma mais profunda.

A personalização dos materiais pedagógicos junto a consideração dos conhecimentos prévios e a realidade sociocultural dos estudantes permitiu uma maior relevância e contextualização do conteúdo, estabelecendo pontes entre a vida dos alunos e os objetivos educacionais, dessa forma criando sentido e significado para as atividades desenvolvidas pelos alunos, consequentemente atraindo uma maior atenção e engajamento dos mesmos.

A partir deste método os dados coletados revelaram um salto qualitativo significativo na habilidade leitora e escritora das crianças envolvidas no estudo.

Este avanço não se limitou apenas à aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita, mas também se estenderam ao desenvolvimento socioemocional dos alunos. A personalização dos materiais e abordagens pedagógicas contribuiu para a construção da autoestima, confiança e motivação dos estudantes, elementos fundamentais para o sucesso educacional a longo prazo.

Mas, vale lembrar, para que o docente perceba qual interesse da sua turma, é fundamental a criação de um vínculo, pois só desta maneira a turma terá segurança para demonstrar seus gostos, sentimentos e demais emoções em sala de aula e desta forma o docente terá instrumentos para elaborar um bom planejamento, que por sua vez desempenha um papel fundamental no sucesso desta abordagem personalizada. A presença de objetivos claros, estratégias bem definidas e novos desafios pedagógicos proporcionam um ambiente de aprendizagem estimulante e envolvente, incentivando os alunos a se engajarem ativamente no processo educacional.

Nos resultados também foi destacada a importância da observação e avaliação contínua e formativa no contexto da alfabetização. Salienta-se a importância da avaliação durante todas as etapas da atividade, desde o planejamento, produção do material até sua aplicação e *feedback* dos alunos, considerando assim que a avaliação “deve oportunizar para o professor rever e aprimorar sua prática pedagógica” (SAMPAIO et al., 2008, p.191), isto é, ser um instrumento para mediar o trajeto da turma.

Através da observação direta e intervenção pedagógica, os educadores puderam adaptar e ajustar os materiais didáticos conforme necessário, garantindo uma progressão adequada e individualizada para cada aluno, sem que nenhum aluno ficasse para trás sem o direito de avançar pedagogicamente.

Considerações finais

Ao mergulharmos nas complexidades da alfabetização no contexto brasileiro, que por sua parte é um cenário diversificado não só entre regiões, mas até mesmo entre cidades de um mesmo estado, torna-se evidente a necessidade de abordagens pedagógicas inovadoras e adaptativas que sejam condizentes com as realidades e necessidades dos alunos, dado que é insustentável esperar que as crianças que vivem em contextos distintos se interessem por um material imparcial e padronizado, como livros didáticos oferecidos para toda uma região.

Um ponto válido a evidenciar é que ao caracterizar os materiais utilizados em sala, os indivíduos que muitas das vezes se sentem excluídos por suas classes sociais e faixa etária, não apenas auxilia na alfabetização ao gerar interesse, mas também faz com que os mesmos se sintam valorizados, acolhidos, motivados e engajados em sua jornada de alfabetização, melhorando a estima que em muitos dos casos foi rebaixada pelas dificuldades enfrentadas durante o processo educativo.

Além da implementação de planejamentos bem estruturados e objetivos claros, emergem como elementos cruciais para o sucesso dessa abordagem, a partir desses itens que será possível o educador proporcionar a estrutura adequada, direção e alinhamento aos objetivos educacionais, além de ter noção do tempo que tem para atingir determinadas habilidades e organizar de forma eficiente o sequenciamento adequado do conteúdo a ser ensinado. Tendo sempre em vista a importância da avaliação durante todas as etapas da atividade, desde o planejamento, a produção do material até a sua aplicação.

A relevância desta pesquisa transcende o ambiente acadêmico, influenciando práticas pedagógicas, políticas educacionais e a formação de educadores em todo o país. Ao destacar os benefícios e potencialidades das estratégias personalizadas, a pesquisa oferece *insights* valiosos para promover uma educação mais equitativa, inclusiva e eficaz no Brasil, oferecendo a cada um aquilo que realmente tem necessidade e em uma linguagem facilitada de acordo com o seu contexto de vida para que faça sentido e não seja um material perdido.

Em conclusão, a problemática da alfabetização no Brasil encontra respostas promissoras e transformadoras nas estratégias baseadas em materiais didáticos personalizados, ao reconhecer e valorizar os alunos como agentes ativos de seu processo de aprendizagem e incorporar em suas realidades, conhecimentos e experiências na prática educacional, abrimos caminho para um futuro mais brilhante e igualitário para todas as crianças.

Essa abordagem não apenas desafia as normas tradicionais de ensino, mas também inspira educadores, formuladores de políticas educacionais a reimaginar e reinventar práticas pedagógicas, alinhando-as com as necessidades, desafios e aspirações dos alunos brasileiros. Ao fazê-lo, fortalecemos nosso compromisso coletivo de construir um sistema educacional mais resiliente, adaptável e centrado no aluno, preparando nossos estudantes para os desafios e oportunidades do século XXI.

Nesse contexto, a busca por inovação pedagógica não apenas se torna uma demanda imperativa, mas também uma responsabilidade compartilhada por todos os envolvidos no cenário educacional brasileiro. Ao trilharmos o caminho das estratégias personalizadas, abraçamos a visão de uma educação que não só ensina a decifrar letras e números, mas uma educação que forma seus cidadãos de forma integral, por oferecer instrumentos que possibilitam o desenvolvimento de suas habilidades além de favorecer a autonomia.

Referências

- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003. Disponível em: https://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf. Acesso em: 25 ago 2023.
- DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Sondagem. In: **DICIO**. Porto: 7 Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sondagem/>. Acesso em: 08 mar 2024.
- FACCI, M. G. D. O professor e o construtivismo. In: **Valorização ou esvaziamento do trabalho professor?**, Campinas, SP: Autores associados, 2004. Pag. 121-132.
- IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**: censo demográfico - dados do universo por setor censitário para o ano de 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html> Acesso em 11 de mar. de 2024.
- _____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**: Metodologia do Censo Demográfico 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. (Série Relatórios Metodológicos, 25). Disponível em: <https://memoria.ibge.gov.br/historia-do-ibge/historico-dos-censos/censos-demograficos.html>. Acesso em 11 de mar. de 2024.
- KLEINKE, R. C. M. **Aprendizagem significativa**: a pedagogia por projetos no processo de alfabetização. 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/84933/192826.pdf>. Acesso em: 11 ago 2023.
- LIMA JÚNIOR, A. B. de; SILVA, L. T. G. O que é educação personalizada, afinal?. **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e98/ 1–20, 2021. DOI: 10.5902/1984644443799. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/43799>. Acesso em: 8 mar 2024.
- MC PEDRINHO. **Nosso Amor**. Composição: MC Pedrinho / Thiago THG. São Paulo: 2016. MC Pedrinho - Nosso Amor (KondZilla) – YouTube. Disponível em: [https://www.youtube.com › watch](https://www.youtube.com/watch) Acesso em 12 mar 2024.
- MENARBINI, A.; GOMES, M.T. O direito das crianças à alfabetização: um desafio na educação brasileira. **Revista estudos aplicados em educação**, São Caetano do Sul, v4, n7, p.7. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5616. Acesso em: 02 fev 2024.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. Colaboração Dietmar Klaus Pfeiffer. 4. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2017.
- SAMPAIO, A. M.; FRAULO, M. Z.; SOUZA, M. B.; GALERA, J. M. B. Avaliação processual e planejamento: um diálogo imprescindível à elaboração de Políticas Educacionais. **Revista Tecnologia e humanismo**, Paraná, v22, n35, p.

191. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rth/article/view/6473/4124>.
Acesso em: 02 fev 2024.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SP).
Coordenadoria Pedagógica. **Documento orientador de sondagens no Ciclo de Alfabetização**: Língua Portuguesa e Matemática. – São Paulo: SME / CO-PED, 2022. 94 p.

PRINCIPAIS DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: APRENDIZAGENS A PARTIR DO PIBID

Marilne Thomazello Mendes Fernandes¹

Maria Eduarda Santos Corrêa²

Leticia Souza Oliveira³

Introdução

O projeto de apoio ao processo de alfabetização aplicado com crianças da educação básica de uma escola pública na cidade de São José dos Campos oportunizou as alunas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Arte (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (Univap) vivenciarem o cotidiano e os desafios de ensinar o ler e o escrever. Esse projeto validado pela CAPES e vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), permitiu que licenciadas, membros do programa, se deparassem com alunos que enfrentavam dificuldades na alfabetização. Problemáticas como a não compreensão na separação de sílabas, na identificação e diferenciação das letras para formação correta das palavras ao ler, devido a problemas subjacentes na habilidade de reconhecer e entender palavras ou na compreensão da linguagem, constituíram-se em elementos de análise e reflexão sobre alfabetização.

Nesta pesquisa foi realizada uma abordagem participativa e colaborativa. Os estudos que aqui serão apresentados, em relação à temática do trabalho, foram desenvolvidos por meio de uma pesquisa bibliográfica. O referencial teórico teve como base a leitura e análise do livro “A. Psicogênese da língua escrita” das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991), que faz parte das referências

1 Graduada em Biologia pelo Centro Universitário Barão de Mauá (1987) e Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano (2007). Visiting Scholar no Departamento de Geografia da Universidade da Califórnia - Berkeley, USA (1995). Mestre em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade do Vale do Paraíba (2002). Doutora em Planejamento Urbano e Regional na Universidade do Vale do Paraíba, UNIVAP - São José dos Campos - SP. (2020). Foi (Professor - Adjunto) da (Universidade Paulista) - São José dos Campos. Email: marilne2009@gmail.com.

2 Graduada de Pedagogia da Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do vale do Paraíba (Univap), e-mail: mariaeduarda724@gmail.com.

3 Graduada de Pedagogia da Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do vale do Paraíba (Univap), e-mail: souzoleticia@gmail.com.

indicadas no curso de Pedagogia. Também foi realizada uma busca por artigos científicos na base de dados Scielo, no Google Acadêmico e na página da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) dos últimos cinco anos (2020 – 2024). Os descritores utilizados foram: Alfabetização, Processo de Alfabetização, Letramento e Sondagem.

A observação direta foi o instrumento de coleta de dados. Tal instrumento teve como objetivo avaliar o interesse e a participação dos alunos, que foram incentivados pelos recursos pedagógicos utilizados nas atividades. Os alunos envolvidos foram do Primeiro Ciclo de Aprendizagem – Fundamental I.

Esta pesquisa teve como objetivo entender as etapas do processo de alfabetização a partir de estudo sobre teoria, observação sobre as fases da escrita que algumas crianças do ensino fundamental apresentavam e na tentativa de ampliar as possibilidades do processo de alfabetização e letramento dos alunos que enfrentam dificuldades no Primeiro Ciclo de Aprendizagem – Fundamental I.

Alfabetização e letramento

Algumas escolas e algumas práticas pedagógicas atuais, em relação ao processo de alfabetização, ainda perpetuam a dinâmica da alfabetização pelo conhecido “método tradicional” que tem como ponto de sustentação a sistematização do ensino por intermédio da cartilha e pode estar relacionado ao método global, silábico ou fonético. O termo tradicional, desconsidera o papel ativo do aluno em seu processo de conhecer e coloca nas mãos do professor toda a organização e padronização da transmissão dos conteúdos.

O ensino do ler e do escrever pautado no método tradicional, associa a efetivação da aprendizagem na ênfase excessiva no treino da ortografia e da gramática nas séries iniciais do Primeiro Ciclo de Aprendizagem – Fundamental I. Essa prática leva a criança acreditar que a linguagem da escola é diferente da linguagem cotidiana, viva e real.

Com o repensar sobre essa prática e o avanço científico da área, o processo de ensino-aprendizagem para a alfabetização passou a ser organizado de modo que a leitura e a escrita fossem desenvolvidas por intermédio de uma linguagem real, natural, significativa e vivenciada. Para Magda Soares (2014), a criança precisa sentir a necessidade da linguagem e o seu uso no dia a dia. Quando a criança, inserida no contexto cultural de uma sociedade e dentro de um espaço social, percebe um aprender formal vinculado ao seu meio imprimir sentido e significado. O aprender não configura-se como vazio e a criança não é concebida como um ser neutro.

Historicamente o processo de alfabetização no Brasil é marcado por desafios que culminam na desistência dos alunos, principalmente de escolas públicas, em seguir um aprender formal e institucionalizada. Esse indicativo representa um

resultado negativo e uma defasagem muito alta em relação aos índices de analfabetismo no país. Os alunos que seguem na escola, por vezes, mal conseguem ler e escrever, não sabem interpretar e produzir textos, o que sem dúvida reflete, formando sujeitos despreparados para o mercado de trabalho em uma sociedade urbana e industrial, na qual, o ler e o escrever, são sinônimo de ascensão social e cultural, bem como, autonomia política e independência no exercício da cidadania.

Diante desse olhar sobre o ensinar do ler e do escrever nas instituições de ensino e de novas conclusões teóricas sobre a alfabetização, o campo pedagógico vinculado ao a esse conteúdo sofre alterações tanto no ideário quanto na prática. A Psicogênese da Língua Escrita desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1991) é um dos bons exemplos que marcou a história do processo de alfabetização e, em especial o processo de alfabetização nas escolas brasileiras. O estudo e as investigações científicas deixaram clara a ideia de que a criança constrói o código linguístico e o reflete sobre a escrita, bem como, desenvolve hipótese de pensamento a respeito da codificação e decodificação das letras.

Esse estudo não propõe uma “nova pedagogia” ou um “novo método”, mas suas pesquisas evidenciam que o cumprimento de uma série de tarefas ou o conhecimento das letras e das sílabas, não promove, no aluno, à construção do código linguístico. O que contribuiu com a aprendizagem é a compreensão do funcionamento do código, que será alcançado a partir de atividades que conduzam a problematização e a reflexão de como funciona esse código. Deste modo, embora não proponha uma prática pedagógica, sua contribuição é essencial para que o educador repense todo o processo de ensino-aprendizagem da língua. Conhecendo os diversos níveis conceituais linguísticos da criança, é possível aplicar e criar atividades para que ela possa desestruturar a sua concepção e construir o conhecimento da base alfabética da escrita.

Segundo a concepção de Ferreiro e Teberosky (1991) quando o professor conhece as concepções que a criança desenvolve a respeito da língua escrita, pode tornar-se um mediador, propondo atividades e questionamentos que levem a criança a “desestruturar o pensamento”, isto é, a duvidar de suas ideias, colocar em conflitos suas certezas sobre os símbolos escritos e, comparando e refletindo, elaborar uma nova hipótese alfabética.

Posteriormente, passo a passo, busca a convencionalidade ortográfica e gramatical. Seus estudos possibilitaram, portanto, desviar o centro de trabalho, que era tradicionalmente o professor, para o ser que aprende, a criança e sua relação com o objeto de aprendizagem, a língua.

Ferreiro e Teberosky (1987) revelam que a criança procura ativamente compreender a natureza da linguagem à sua volta e, tentando compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades nas regras da língua, coloca à prova suas

descobertas. Cria sua própria gramática, chega a cometer erros com base naquilo que percebe momentaneamente, como verdade. São os erros construtivos que permitem o progresso de suas aquisições. Neste sentido, o erro passa a ser concebido como uma etapa do processo de aprendizagem.

Ideário complexo de ser absorvido como princípio no processo pedagógico contemporâneo, visto que a própria etiologia da palavra associa errar a respostas incorretas, a qualidade daquilo que não corresponde à verdade, a engano, a culpa a falha (Infopédia, 2021).

Segundo Luckesi (1997), errar é um ato de conotação negativa e essa associação tem raízes que ideologicamente se amparam na cultura ocidental-cristã, que o aproxima da ideia de pecado, de falha moral e, portanto, de necessidade de correção pelo castigo. Com uma nova ordem política, econômica e social vinculada a ascensão da burguesia e ao discurso de escola para todos, observar e estudar o erro passou a ser ato pedagógico. Deste modo, ao submeter o estudante a provas e exames, a escola passa a mensurar os erros cometidos. Mais que isso, passa a definir aprendizagem, sucesso ou fracasso escolar a partir da quantidade de erros e acertos cometidos durante uma avaliação.

Luckesi (1997, p. 48) sinaliza que em uma concepção cartesiana “onde existe erro não existe acerto”, colocando exclusivamente a responsabilidade sobre a aprendizagem no estudante, eximindo o professor de toda a “culpa”. Para o autor, modificar a compreensão sobre o erro consiste em entender que sua existência só é possível imbuída de um padrão a ser seguido, muitas vezes, definido de forma arbitrária por alguém.

Assim, colocar o erro sob a ótica de um momento específico do processo de aprendizagem, significa compreendê-lo como termômetro dos saberes e do pensar lógico do aluno. Como termômetro, o erro passa a ser um aliado do professor no sentido de ajudar no planejamento e seleção de estratégias e conteúdos a serem oportunizados no cotidiano da sala de aula; espaço de diagnóstico, intervenção, problematização e ação a serviço das aprendizagens de todos.

Muda-se a conotação do erro como algo pecaminoso e ruim, passando a ser entendido como indicador e, portanto, ferramenta positiva do aprender. Ao inverter o valor de negativo para positivo, estimula tentativas e possibilidades, desmistifica o fracasso e situa o não saber em uma etapa, diferente do para sempre. É então permitido ao sujeito aprender buscando o conhecimento, propondo problemas e tentando solucioná-los a partir de metodologia própria. Neste sentido, a efetivação da alfabetização, só será possível diante do testar hipóteses sobre o funcionamento do código linguístico, do contato com diversidade de textos escritos, de estratégias didáticas. Com o oportunizar de um ambiente que permita a criança construir sua forma de expressão escrita.

O novo olhar sobre o processo de alfabetização introduziu no cenário pedagógico o conceito de letramento. O termo cunhado por Magda Soares (2002), tendo sido introduzido no campo da educação e das ciências linguísticas há cerca de vinte anos. Sua origem pode ser vista como uma resposta à necessidade de descrever e identificar práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita que vão além do simples domínio do sistema alfabético e ortográfico. Isso contrasta com o foco tradicional da alfabetização, que se limita ao ensino das habilidades básicas de escrita. O letramento incorpora a visão de que o aprendizado é um processo dialógico, em que o conhecimento é construído pela vivência, pela realidade das práticas sociais, em que o professor é o mediador. Tendo como ponto principal a interação, a prática de letramento torna-se importante não só para o ensino de línguas, mas para todas as áreas. Desse modo, Soares (2002, p72) alude que:

[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 2002, p. 72).

Assim, o letramento surgiu como uma abordagem mais abrangente e contextualizada, que reconhece a importância das práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita, bem como a necessidade de desenvolver habilidades críticas de interpretação e produção de textos em diversos contextos. A prática regular da leitura no ambiente escolar é considerada um elemento fundamental, fornecendo aos alunos uma imersão essencial no mundo das letras por meio de variadas atividades, como histórias, sílabas, textos e exploração do alfabeto. Apesar do reconhecimento crescente da importância da escrita pelos estudantes, persistem desafios na elaboração de atividades que efetivamente contribuam para o desenvolvimento inicial da habilidade de escrita.

Alfabetização e letramento não são práticas isoladas, são inseparáveis e interdependentes, apesar de possuírem características próprias. Portanto, é importante destacar as palavras de Piccoli e Camini (2012). Enfatizado que, no âmbito da alfabetização e do letramento:

[...] seria preferível conservar ambos os termos – alfabetização e letramento – por meio do reconhecimento das facetas de cada um: para letramento, a imersão das crianças na cultura escrita, a participação de experiências variadas com a leitura e a escrita, o reconhecimento e a interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito; para a alfabetização, a consciência fonológica, a identificação das relações fonema-grafema, as habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, o conhecimento e o reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. Das relações entre essas facetas, com origens em

processos diferentes, emerge então a ideia de alfabetizar em um contexto de letramento, ou de “alfabetizar letrando” como vem circulando amplamente. (PICCOLI e CAMINI, 2012, p.20).

Sondagem

Com a leitura e análise do livro “A. Psicogênese da língua escrita” das autoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1991), o conceito e a prática da sondagem é o ponto de partida no Primeiro Ciclo de Aprendizagem – Fundamental I, para que os professores reconheçam os saberes já trazidos pelos alunos. Diante disso, as bolsistas do programa institucional PIBID, iniciaram o projeto de intervenção no processo de alfabetização, primeiro estudando sobre o que é e como realizar a sondagem, para depois, realizar a referida avaliação nas crianças atendidas.

Foi aprendido pelas bolsistas que a sondagem é um recurso que permite ao professor acompanhar os avanços cognitivos e conhecer o que os estudantes têm na sua bagagem de conhecimento e, assim, colocar em prática o aprendizado da leitura e da escrita.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1991, p 32), avaliar o desempenho dos alunos no processo de aquisição da linguagem escrita supõe estabelecer critérios que considerem os saberes envolvidos, incluindo o que sabe o professor a respeito de seus alunos e o que os alunos já sabem sobre a língua escrita. “Em termos práticos, isto significa que o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito e não o conteúdo a ser estudado” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 32).

Para acompanhar o desenvolvimento das hipóteses do aluno até que ele se familiarize com a escrita convencional, o professor deve realizar sondagens frequentes, que consistem em verificar como o aluno compreende a escrita. Durante a sondagem, o professor observa as características do pensar do alfabetizando para realizar as intervenções necessárias. Segundo documento apresentado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2022), esse processo pode ser realizado obedecendo as seguintes etapas:

1. Entra de ficha com imagens de palavras de um mesmo campo semântico	2. Escrita pelo aluno de palavra que representa a imagem	3. Imagens devem corresponder a palavras com diferentes quantidades de sílabas	5. Avaliação bimestral
---	--	--	------------------------

Deste modo, o professor deve planejar e organizar bimestralmente a entrega de fichas voltadas a avaliação da hipótese de escrita que o estudante se encontra. As palavras presentes da ficha devem fazer parte o mesmo campo semântico, ou seja, relacionam-se a um mesmo assunto e tenham sentido e significado ao estudante avaliado. É fundamental que o professor tenha certeza de que os estudantes conhecem/sabem os nomes do que está sendo apresentado na

imagem. Por exemplo, se o professor escolhe colocar na ficha um rinoceronte, deve haver certeza que o estudante sabe que aquela foto é de um animal que recebe o nome de “rinoceronte”. Se houver dúvida em relação a esse conhecimento do aluno, o professor não pode construir a ficha com essa gravura.


Após o planejamento e estruturação das fichas, o professor deverá entregar a primeira ao aluno. Importante salientar que a melhor sondagem é a realizada individualmente e não todos os alunos ao mesmo tempo. Assim, o professor entrega a ficha com imagens e requisita que o estudante escreva sob cada uma a palavra correspondente. Essa escrita é livre e não deve sofrer interferência do avaliador. O aluno vai registrar a escrita da maneira que entende ser correta.


A organização da ficha deverá ser feita com imagens que representem a escrita de palavras com diferentes quantidades de sílabas, sendo da maior quantidade para a menor quantidade. Deste modo, a ficha terá figuras com escrita polissílaba, trissílaba e monossílaba. Pelo menos uma de cada. A periodicidade bimestral se faz importante para que o professor consiga acompanhar de modo concreto a evolução da alfabetização do aluno.


Figura 1: Modelo de uma sondagem


FICHA DE SONDAGEM
ANIMAIS SELVAGENS


NOME: _____

 _____

 _____

 _____

 _____

 _____

Fonte: Autoras (2023)

Foi a partir dessas fichas que as bolsistas do PIBID do curso de Pedagogia da FEA/Univap realizaram a avaliação de sondagem nas crianças participantes do projeto de alfabetização. A partir dessas sondagens, foi possível que as universitárias presenciassem o conflito cognitivo e a desestabilização das hipóteses acomodadas para dar lugar a novas hipóteses, vivido pelas crianças da educação

básica. A avaliação pode também orientar o trabalho de intervenção, pois, a partir da evidência do momento em que o aluno está, em seu processo de construção da língua escrita, as bolsistas tiveram condições de planejar e oferecer atividades mais adequadas e significativas de modo individualizado. A mudança na forma como o indivíduo aprende levou as futuras professoras a (re)pensarem a educação de um modo geral. Antes, entendiam e concebiam o ensino como um transmitir de informação (ensinar) e não com o aprender. O trabalho na escola mudou inclusive a postura das bolsistas enquanto alunas, deslocando de um lugar passivo para um lugar ativo na construção de seus conhecimentos sobre o ser professor.

Sobre aprendizagem significativa, Rocha (2017) sublinha a necessidade do professor conhecer bem seus educandos, além de atentar para a forma que aprendem, visto que, só assim, será possível estabelecer um planejamento coerente com a necessidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Vale salientar que conhecer o aluno significa saber em que nível de desenvolvimento cognitivo e de construção da língua está, mas também quais são seus interesses, quais saberes já tem acomodados, qual seu ritmo acadêmico, qual seu perfil no aprender (aprende melhor ouvindo ou fazendo, por exemplo)

Nessa perspectiva, a aprendizagem significativa consiste num processo de ensino que precisa fazer sentido para o educando, ou seja, a nova informação deve ancorar-se nos conceitos relevantes já existentes na sua estrutura cognitiva, sendo está, uma condição imprescindível para a aquisição de novos conceitos, para a efetivação de aprendizagens. As interações significativas são, então, de suma importância para que o sujeito interprete, relacione e compare informações de modo a construir conhecimento

Planejamento e Seleção das Atividades

Para a seleção das atividades, as pibidianas buscaram implementar uma abordagem interativa, com o propósito de avaliar nível de aprendizado de cada uma a todo o tempo. Após identificar suas dificuldades, foi realizado planejamento de atividades adaptadas para cada aluno, visando atender às necessidades específicas. Foi introduzido enfoque lúdico, incorporando ao sério, aprender formal, jogos. Assim, houve a tentativa de promover um ambiente de aprendizado mais atrativo e dinâmico, evitando a monotonia e o desinteresse dos alunos e proporcionando uma experiência educacional mais envolvente. Ao transformar o conteúdo em desafios divertidos, buscou-se estimular a motivação intrínseca das crianças, incentivando-as a participar ativamente do processo de aprendizagem.

Para tanto, no decorrer do PIBID, foi implementada uma variedade de atividades pedagógicas, cada uma delas com o propósito específico de promover o desenvolvimento. Entre as atividades selecionadas considera-se importante

citar, além da sondagem, mencionada anteriormente, atividades voltadas a dar “respostas categorizadas” por letras em diferentes temas, prática que promove a concentração, trabalha a memória e aumenta a velocidade no raciocínio e na escrita. O “caça palavras” que oferece aos alunos um recurso lúdico que estimula o desenvolvimento de habilidades como paciência, concentração, memória, percepção visual, localização espacial, habilidades sociais, agilidade e raciocínio, entre outros. A consciência de palavras, voltada a incentivar a capacidade de pausar, refletir e reconhecer os diversos sons que formam as palavras, não apenas aqueles que são semelhantes. O “ditado silábico” que tem por objetivo ensinar as crianças que as palavras são formadas por partes sonoras chamadas sílabas, que podem ser pronunciadas separadamente e inclui estimular a criação de novas palavras a partir das sílabas ouvidas, reconhecer onde as sílabas podem ser colocadas (no início, meio ou final de palavras). Vale ainda salientar que o ditado silábico promove a identificação da sílaba como uma unidade de som e promove a reflexão sobre as propriedades sonoras das palavras, tanto oralmente quanto na sua forma escrita (consciência fonológica). Outra forma de ditado é o “ditado interativo” que tem como objetivo promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas de forma participativa, engajadora e inclusiva. Ele estimula a audição, compreensão e memória auditiva, associação entre sons e letras, além de incentivar a prática da escrita. Por meio dessa atividade, as crianças participam ativamente do processo de aprendizagem, melhorando sua habilidade de escrita e compreensão do alfabeto. Por fim a “interpretação de texto” cujo objetivo é desenvolver habilidades de compreensão de leitura, identificação de informações importantes, conexão de ideias e formação de opiniões, além de estimular o desenvolvimento da linguagem, imaginação, pensamento crítico e empatia.

Considerações Finais

O objetivo de vencer os desafios e aumentar as possibilidades no processo de alfabetização e letramento dos alunos que enfrentavam dificuldades no Primeiro Ciclo de Aprendizagem – Fundamental I foi atingido. Os alunos de uma escola pública na cidade de São José dos Campos que apresentavam dificuldades como a não compreensão na separação de sílabas, na identificação e diferenciação das letras para formação correta das palavras ao ler, devido a problemas subjacentes na habilidade de reconhecer e entender palavras ou na compreensão da linguagem, conseguiram superar suas dificuldades e avançaram em relação as suas hipóteses de escrita.

A aplicação do projeto também contribuiu com o aprendizado sobre o trabalho pedagógico em relação a alfabetização por parte das bolsistas. Estudantes do primeiro ano do curso e Pedagogia da Univap, portanto, muito ainda a refletir

e aprender, concebiam um ensino da língua a partir de pré-ideias e de experiências do ser aluno, recém-saídas da educação básica. Seus valores e concepções foram desconstruídos com o trabalho de intervenção realizado por intermédio do PIBID.

A escolha da intervenção foi seguir uma abordagem interativa na qual, coloca a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem, a partir do movimento de avaliar o nível de aprendizado de cada um. Essa sondagem permitiu a observação das características do pensamento do aluno para realizar a escolha, do que foi considerado, as mais adequadas atividades. Assim, foram criadas e realizadas atividades diversificadas de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno.

Entende-se que a maior dificuldade das crianças consiste na iniciação no universo da leitura e escrita e no desenvolver o hábito de, após a alfabetização, continuar no mundo da leitura. Para tanto, faz-se necessário um trabalho pedagógico que ofereça materiais diversos para serem lidos e manuseados pelas crianças, pois assim, terão a oportunidade de ter contato com as letras do mundo.

Com base no que foi pesquisado, é importante defender a ideia de que o papel da alfabetização é apresentar a criança ao mundo letrado, não fazendo dela somente uma ouvinte, mas que ela possa interpretar o que escuta, pensar e refletir sobre o que já conhece.

Referências Bibliográficas

FERREIRO, E e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 4ª. ed. Porto Alegre: Artmed; 1991.

LUCKESI C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PICCOLI, L. e CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. São Paulo: Erechim: Edelbra, 2012.

ROCHA, F.M (2017). **Alfabetização e letramento: a produção de Histórias em Quadrinhos em ambiente informatizado**. In: RODRIGUES, M.B.C., ROCHA, F.M., and MASSENA, J.H., orgs. Pesquisas e proposições pedagógico-curriculares na escolarização inicial da educação básica [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3vrq5/pdf/rodrigues-9788538604723-04.pdf>. Acesso em 09 mar. 2024.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SP). Coordenadoria Pedagógica. **Documento orientador de sondagens no Ciclo de Alfabetização: Língua Portuguesa e Matemática**. – São Paulo: SME / CO-PED, 2022. 94 p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

A IMPORTÂNCIA DAS EDUCAÇÃOES NA APRENDIZAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA DURANTE O PROJETO PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Beatriz G. Sousa¹

Maria Gabriela Andrade Almeida²

Renata Meneghini³

Valéria K. Camargo⁴

Introdução

Esse artigo foi desenvolvido a partir das experiências dos alunos de Pedagogia da Faculdade de Educação e Artes – FEA da Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP durante os Programas de Iniciação a Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP) (edital 2022/2024) no Fundamental I de uma escola municipal da cidade de São José dos Campos. Os programas vinculam-se a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (Brasil, 2024).

Os objetivos da Residência Pedagógica consistem em aperfeiçoar a formação dos discentes dos semestres finais dos cursos de licenciatura, por meio de projetos que fortaleçam a prática, ampliar e consolidar a relação entre a IES e as escolas de educação básica das cidades em que as universidades têm suas sedes, promovendo sinergia entre a entidade formadora e aquela que receberão os egressos. Já o

1 Graduada do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Artes da Universidade do Vale do Paraíba, bolsista PIBID edital (2022/2024), E-mail: bebibi.1999@gmail.com.

2 Graduada do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Artes da Universidade do Vale do Paraíba, bolsista PIBID edital (2022/2024), E-mail: mariagabrielan1296@gmail.com.

3 Graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1996) e Mestre em Psicologia da Educação (Interações entre crianças pequenas na creche) com enfoque na Psicologia do Desenvolvimento Sócio-Ambiental pela Universidade de São Paulo, 2000. Atualmente é professora da Universidade do Vale do Paraíba e Psicóloga clínica, e-mail: renata.meneghini@univap.br.

4 Graduada do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Artes da Universidade do Vale do Paraíba, bolsista PIBID edital (2022/2024), E-mail: valeriklaus@gmail.com.

Programa de Iniciação à Docência destina-se a alunos dos semestres iniciais dos cursos de licenciatura, diferenciando em nível de maturidade e conhecimento teórico em relação aos estudantes da RP, no entanto, além de buscar aprimorar os saberes práticos vivenciados no ambiente escolar da educação básica, também, objetivam proporcionar que o licenciando estabelece relação entre aspectos teóricos e a prática. Vale ainda salientar que tanto o PIBID quanto o PR contribuem à uma adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica sob as orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), visto que aproximam Educação Básica de Universidade.

Durante os programas, aos alunos de Pedagogia da UNIVAP, foi oportunizado observar as atividades realizadas na escola parceira, bem como, a interação entre os profissionais e as crianças. Considera-se importante pontuar que como fruto da observação, foi possível constatar que o sistema educacional contemporâneo enfrenta diversos obstáculos diante das transformações sociais e dos conflitos interpessoais que têm se manifestado no ambiente escolar, desafiando os educadores a lidar eficazmente com tais situações (Ferreira e Ferreira, 2020).

Izabel Galvão (2023) ao discorrer sobre a teoria de Henri Wallon e a complexa dinâmica do desenvolvimento, aponta a presença de conflitos entre o eu-outro na construção da personalidade. As emoções localizam-se entre o orgânico e o psíquico, ou seja, representam um papel central no cenário da sala de aula, influenciando ações e escolhas de professores e alunos. (Galvão, 2023).

Desta forma, o capítulo aqui em tela, pretende discutir a aplicação da inteligência emocional como uma estratégia para resolver os conflitos nas relações interpessoais na escola, bem como, o impacto positivo no aprimoramento do desempenho acadêmico dos alunos do Ensino Fundamental I. Vale ainda salientar que o material produzido consiste em um relato de experiência e de conhecimentos adquiridos durante o PIBID e a Residência Pedagógica, sendo importante para o reconhecimento do ambiente profissional e para a construção da identidade profissional do estudante de Pedagogia

A educação tradicional historicamente e majoritariamente, se concentrou no aspecto cognitivo, deixando de lado a esfera emocional. Bisquerra (2009) resalta que os aspectos emocionais desempenham um papel crucial na regulação de nossos comportamentos.

A escola é um ambiente propício para otimizar o rendimento acadêmico, pois a interação entre emoções e raciocínio cognitivo influencia significativamente o processo de aprendizado das crianças. Dessa forma, buscou-se compreender os estudos no campo da inteligência emocional, visando contribuir para a construção de uma Educação Emocional, conforme a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

O desenvolvimento dos projetos vinculados a Residência Pedagógica e o PIBID, permitiram ao licenciando de Pedagogia da Univap, aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso, ser capaz de realizar análise crítica dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissional. Aspectos considerados pertinentes para a formação de um bom professor sob a chancela de Aragão e Silva, 2012. Além disso, a experiência em sala de aula também ajudou na formação de habilidades relacionadas à prática docente, como planejamento, execução e avaliação de ações pedagógicas.

A importância da Inteligência Emocional e da Psicologia Positiva para o aprendizado de crianças do Ensino Fundamental I

Durante as atividades desenvolvidas na escola vinculada aos programas PIBID e RP, optou-se por consubstanciar o trabalho pedagógico a partir da teoria desenvolvida pelo psicólogo Daniel Goleman, em combinação com a disciplina positiva teorizada pelos psiquiatras Alfred Adler e Rudolf Dreikurs (Rosa, 2023).

O modelo de Goleman propõe que os conhecimentos cognitivos são apenas metade da inteligência. E que o restante, tão importante quanto, consiste em fatores sociais e emocionais que podem ser desenvolvidos com a prática e experiência. Dessa forma, a inteligência emocional se torna importante para o sucesso dos alunos, já que eles precisam aprender a lidar com questões como reconhecer e dar nome aos seus sentimentos, lidar com eficiência com as frustrações, controlar impulsos, tomar boas decisões, controlar suas emoções e assim desenvolver melhor o autoconhecimento. Para Goleman (1995, p. 37):

O primeiro tipo de compreensão é fruto da mente emocional, o outro, da mente racional. Na verdade, temos duas mentes — a que raciocina e a que sente. Esses dois modos fundamentalmente diferentes de conhecimento interagem na construção de nossa vida mental.

Sendo assim, Goleman (1995) afirma que a alfabetização emocional é indispensável na educação porque ela é crucial para o desenvolvimento de inteligência emocional entre as pessoas. Por meio de uma alfabetização emocional, as pessoas conseguem identificar e controlar suas emoções e compreender as dos outros, desenvolvendo assim habilidades de liderança e relacionamentos mais saudáveis. Por isso, alfabetização emocional é fundamental para o indivíduo ter maior consciência sobre si mesmo e sobre o mundo.

Deste modo, para maximizar o aprendizado e o crescimento, antes de serem iniciadas as atividades voltadas a alfabetização, objetivo maior dos projetos vinculados aos Programas de Iniciação à Docência e de Residência Pedagógica, aprovados pela CAPES, considerou-se pertinente desenvolver o aspecto emocional das crianças da Educação Básica. Em sua maioria, excluídas de modo

implícito de um contexto de sucesso acadêmico, visto que, foram selecionadas para o acompanhamento das bolsistas exatamente por apresentarem dificuldades em seu processo de alfabetização. Foi diante deste interím que a criação de um ambiente educacional seguro se fazia primordial para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelas bolsistas. Esse ambiente seguro foi construído a partir de associação de atividades voltadas para a alfabetização (após a criação do elo com os estudantes da educação básica), como discussões, jogos e leitura, que tratavam de temas relacionados a autoestima positiva, a diversidade e a potencialidade de todos, como a coleção de livros do autor James Misse, que aborda o tema sobre inteligência emocional. Neste sentido, o foco na alfabetização permaneceu, mas os materiais utilizados ou as atividades eleitas destinaram a consolidação da inteligência emocional.

A Psicologia Individual defendida por Adler (*apud* Rosa, 2023), entende o indivíduo como uma totalidade integrada em um sistema social e capaz de controlar atitudes e pensamentos escolhendo o caminho mais adequado na construção do seu próprio destino. Adler postulou que tudo o que o indivíduo sente e pensa materializa-se em seu comportamento, seja ele voluntário ou não. Um dos principais conceitos da Psicologia Individual de Adler é a Teoria do Estilo de Vida (Adler *apud* Rosa, 2023)

Esta teoria alicerça trabalhos psicoterapêuticos e pedagógicos que se destinam a ajudar os indivíduos perceberem quais são suas conclusões sobre a vida e, por consequência, suas escolhas que culminaram em ações. Adler (*apud* Rosa, 2023) defendeu que os indivíduos deveriam ser motivados a compreender sua trajetória de vida, assim como sua própria história e experiências, para que essas informações permitissem a eles, tomarem decisões mais conscientes e na direção de uma melhorara em seu estilo de vida. O fundamento da Disciplina Positiva, esquematizada por Jane Nelsen na década de 1980, surgiu bem antes, em 1920. Ela teve como base a teoria dos psiquiatras austríacos Alfred Adler (1870-1935) e Rudolf Dreikurs (1897-1972).

Segundo Jane Nelsen (2015), o modelo da Disciplina Positiva é baseado em respeito mútuo, cooperação e foco nas soluções (Rosa, 2023), a partir da qual iniciou o conceito de uma educação baseada na firmeza e na gentileza, passando longe do autoritarismo e da permissividade. Assim, por meio da motivação e do reforço dos comportamentos desejados é possível capacitar o indivíduo a ter autonomia e autoestima para que ele tome, com segurança e consciência, suas próprias decisões. Segundo Rosa (2023), Jane Nelsen coloca a estratégia das “Reuniões de Classe” no epicentro do aprendizado, como abordagem dialógica que foi implementada durante as atividades desenvolvidas no PIBID e na Residência Pedagógica. Foi percebido que essa estratégia se tornou facilitadora

na resolução de problemas envolvendo os alunos visto que possui de participação ativa na sala de aula

Considera-se pertinente destacar que a Reunião de Classes, tem como objetivo ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de autogestão, autoavaliação, reconhecimento e responsabilização. Além disso, fornece aos professores informações preciosas sobre os alunos e seu progresso. Foi observado que as reuniões de classe proporcionaram um papel importante na construção de laços de confiança entre os alunos e os professores, o que incentiva o diálogo e a capacidade de rever ideias e pontos de vista. Os alunos aprenderam durante as atividades que seus aconselhamentos e experiências são importantes e que todas as sugestões são consideradas (Rosa, 2023).

Segundo Rosa (2023), Dreikus defendeu que, “as crianças são boas observadoras, mas péssimas intérpretes” (ROSA, 2023, p 12). É neste sentido que a criança deverá receber limites e regras, mas, também liberdade para criar ou tomar suas próprias decisões. O diálogo e o contato carinhoso ajudarão na construção do vínculo com os responsáveis e a promoção do desenvolvimento emocional e acadêmico. Elementos fundamentais para que as crianças se tornem preparadas para a vida, ajudando-os a conquistar seu próprio senso de autonomia (Rosa, 2023).

O autor pontua que, a implementação bem-sucedida da Disciplina Positiva vai além da compreensão da teoria e dos princípios básicos. É necessário que os profissionais da educação desenvolvam um grande nível de consciência acerca das funções e características do comportamento, de modo a implementar estratégias proativas de forma consistente e eficaz.

Práticas desenvolvidas durante o PIBID e a Residência Pedagógica emersas na psicologia positiva

Durante a aplicação das atividades vinculadas ao PIBID e a Residência Pedagógica foi apreendido o quanto a educação é ampla, em relação a aspectos cognitivos, afetivos e sociais do desenvolvimento. No entanto, como objeto desse material a descrição que aqui seguirá, buscará abordar o entendimento que as crianças têm sobre suas emoções.

Segundo Zacarias e Passos (2017), a leitura desenvolve a capacidade intelectual das crianças sendo um importante meio de adquirir conhecimento. Isso acontece porque durante a leitura, as crianças são expostas a diferentes formas de linguagem, ampliando seu vocabulário e sua capacidade de compreensão (Zacarias e Passos, 2017).

O ato de ler é um processo dinâmico e ativo, pois ler um texto implica não só aprender o seu significado, mas trazer para esse texto experiências e visões de mundo como leitor (Brito e Di Giorgi, 2022).

O objetivo da escolha das leituras da coleção “Sentimentos e emoções” do autor James Misse, integrado com a disciplina positiva nesse projeto, vincula-se a intensão do material contribuir para que a criança aprenda, além de ler, lidar com suas emoções, já que, durante a leitura ela pode se identificar com as histórias e aprender a lidar com diferentes situações e sentimentos. Além disso, ela também pode aprender a se colocar no lugar de outras pessoas e desenvolver empatia.

Nesse viés, Siegel (2020) afirmam que:

Precisamos ajudar as crianças a compreenderem que as nuvens de suas emoções podem (e vão) passar. Elas não se sentirão tristes, com raiva, magoadas ou solitárias para sempre. Esse é um conceito difícil de entender no começo. Quando ficam magoadas ou assustadas, às vezes é difícil perceberem que não sofrerão para sempre. Enxergar a longo prazo não costuma ser fácil para um adulto, imagine para uma criança pequena. (Siegel, 2020, p. 151)

Cada livro da coleção de James Misse aborda um tipo de emoção sendo eles: Feliz, Triste, Raiva e Medo. As histórias que os livros abordam tem temas como amizade, medos, tristezas e alegrias e a proposta das atividades, trariam como resultado, a criança poder aprender a expressar seus próprios sentimentos de forma adequada e a lidar com eles de maneira saudável por meio do contato com o material e a interpretação de cada um dos livros. As atividades selecionadas e aplicadas incluíram perguntas voltadas a promover a reflexão sobre suas próprias emoções, desenhos para identificar e representar as diferentes emoções, jogos de memória e associação para trabalhar a compreensão dos sentimentos, dentre outras.

Essas atividades foram elaboradas de forma lúdica e interativa, estimulando o aprendizado e a criatividade das crianças. Ao final de cada livro, foram propostas atividades de interpretação e escrita tornando o momento espaço para que o aluno compreenda e imprima significado ao tema “emoção”, escrevendo em formato de frases o que foi vivenciado por ele, fortalecendo ainda mais a compreensão e o diálogo sobre as emoções.

Na realidade do PIBID e da Residência Pedagógica essas leituras levaram as crianças a aprenderem de maneira divertida e educativa sobre suas próprias emoções, desenvolvendo uma inteligência emocional e aprendendo a lidar com elas de forma positiva e construtiva. A coleção “Emoções” utilizada nesse projeto de intervenção foi uma ótima escolha para auxiliar no processo educativo, pois aborda de forma lúdica e sensível as diferentes emoções que fazem parte da vida de todas as crianças. Além disso, a utilização de atividades práticas e interativas, facilitaram a compreensão e a aplicação dos conceitos trabalhados.

Assim, espera-se que, por meio das intervenções planejadas e aplicadas, as crianças tenham desenvolvido a habilidade de reconhecer e expressar suas emoções de forma saudável, tenham aprendido a lidar com situações desafiadoras, a

construir relações mais harmoniosas consigo mesmas e com os outros e avançado no processo de alfabetização.

A educação emocional é essencial para o desenvolvimento integral das crianças e essa coleção, aliada a um trabalho pedagógico efetivo, pode contribuir significativamente para esse processo.

Conclusão

Durante o PIBID e a Residência Pedagógica foi oportunizado desenvolver atividades diversas, como a elaboração de planos de aula, planejamentos de conteúdos, elaboração de atividades lúdicas, desenvolvimento de metodologias de ensino inovadoras, acompanhamento em sala de aula, aplicação de avaliações e acompanhamento dos desempenhos dos alunos. Durante o período em que as licenciandas estiveram na escola, várias técnicas e exercícios foram desenvolvidos para promover o reforço dos conhecimentos adquiridos nas salas de aula da universidade e, experienciado na escola de educação básica em que tentou-se aprimorar o nível de consciência emocional dos alunos.

Os resultados foram relevantes em relação à melhoria da comunicação, desenvolvimento pessoal e coletivo, resolução de conflitos, motivação e criação de vínculos saudáveis entre os indivíduos. Também foi possível verificar a importância dos exercícios de meditação, relaxamento e autocuidado para redução de stress e controle das emoções. Todo esse ambiente acolhedor e voltado a valorização dos sujeitos fruto de uma história de fracasso escolar contribui diretamente com o processo de aprendizagem da língua escrita. Assim, considera-se que, ao longo do PIBID e da Residência Pedagógica, foi possível contribuir de forma relevante para a formação de cidadãos emocionalmente inteligentes, comprometidos com o trabalho em equipe, que são capazes de identificar, expressar, compreender e serem autoconfináveis.

Referências Bibliográficas

BISQUERRA, Rafael. **Psicopedagogia de las emociones**. Espanha: Editorial Síntesis, 2009.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2019-2023)**. Link de acesso: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg>. Acesso em: 28 de fevereiro 2024.

BRITTO, Luiz Percival Leme; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. **Leitura do mundo e educação em Paulo Freire**. Educação & Sociedade, v. 43, 2022.

NETA, Nair Floresta Andrade; GARCÍA, Emilio; GARGALLO, Isabel San-

tos. **A inteligência emocional no âmbito acadêmico:** Uma aproximação teórica e empírica. *Psicologia Argumento*, v. 26, n. 52, p. 11-22, 2008.

FERREIRA, Jessica e FERREIRA, Kelly. **Desafios da educação na contemporaneidade: discursos emergentes e concepções de ensino** [livro eletrônico] / Jessica Kelly Sousa Ferreira, Leonardo Pereira Tavares. Campina Grande: 2020.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Editora Vozes, 2023.

ROSA, Guilherme Henrique de Paula Rosa. **Disciplina positiva na educação: uma análise dos fundamentos teóricos, implementação prática e implicações para o futuro da educação.** Goiânia, 2023.

SANTARRITA, Marcos. Tradução Marcos Santarrita. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** Link de acesso: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8074332/mod_resource/content/2/Intelig%C3%Aancia%20emocional%20by%20Daniel%20Goleman.pdf. Acesso em: 01 de março 2024.

SIEGEL, Daniel. **Cérebro da criança: estratégias evolucionárias para nutrir a mente em desenvolvimento do seu filho e ajudar sua família a prosperar.** São Paulo: Editora nVersos, 2020.

DA SILVA, Nubelia Moreira; ARAGÃO, Raimundo Freitas. A observação como prática pedagógica no ensino de geografia. **GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 3, n. 6, p. 50-59, 2012.

ZACARIAS, Ezequiel de Souza e PASSOS, Edimildo de Jesus Barroso. **A importância da leitura para o desenvolvimento intelectual e social do indivíduo.**

Sites pesquisados

VivaBem/oul.com.br. **Disciplina positiva:** entenda o modelo educativo que faz sucesso na pandemia. Link de acesso: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2021/08/13/disciplina-positiva-por-que-ela-e-importante-para-saude-mental-de-criancas.htm>. Acesso em: 21 de novembro 2023.

Blog.Objetivo. **Disciplina positiva funciona? Como aplicar.** Link de Acesso: <https://blog.objetivosorocaba.com.br/disciplina-positiva/#:~:text=A%20disciplina%20positiva%20se%20baseia%20em%20um%20conceito%20de%20conviv%20C3%Aancia,que%20ela%20seja%20respeitada%20tamb%20C3%A9m>. Acesso em: 21 de novembro 2023.

A ARTE COMO FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

Ana Karina de Castro Brito¹

Beatriz Trevizano²

Iohana Cardial Marianelli³

Lívia Gonçalves de Oliveira⁴

Introdução

O objetivo central deste texto, consiste no estreitamento entre dois elementos que, unidos, são considerados positivos para a efetivação do processo de aprendizagem. Esses elementos são arte e educação emocional. A articulação entre ambos acaba por promover e contextualizar o desenvolvimento da aprendizagem num engajamento da criança como sujeito de sua própria mudança.

O desejo em estudar a sua relação nasceu a partir de intervenções realizadas com crianças do Ensino Fundamental I de uma escola pública, localizada no centro da cidade de São José dos Campos. Essas crianças, selecionadas pela escola por apresentarem dificuldades na efetivação do processo de alfabetização, deveriam ser acompanhadas por bolsistas universitárias do curso de pedagogia de uma instituição comunitária, com o intuito de resolver ou amenizar as dificuldades. O projeto desenvolvido em parceria universidade/escola pública vincula-se ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES.

O PIBID, ao focar na melhoria da qualidade da formação de professores, oportuniza o contato do bolsista universitário com sua futura função: à docência. Foi graças a esse contato que as autoras do material aqui em tela conjecturaram sobre a importância de trabalhar a inteligência emocional antes mesmo de

1 Mestrada pela Universidade de Taubaté em Planejamento e Desenvolvimento Regional - Estudo na Área de Cultura Imaterial cursou MBA em Planejamento e Gestão Estratégica pela ITS. Cursou Didática e Metodologia do Ensino Superior pela Anhanguera Educacional São José. Graduada em Psicologia pela Universidade de Taubaté (2000).

2 Graduada em Pedagogia na Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba; bolsista PIBID (edital 2022/2024), e-mail: beatriz.trevizano12@gmail.com.

3 Graduada em Pedagogia na Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba; bolsista PIBID (edital 2022/2024), e-mail: icardial8@gmail.com.

4 Graduada em Pedagogia na Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba; bolsista PIBID (edital 2022/2024), e-mail: liviagoncalv@gmail.com.

trabalhar questões direcionadas a alfabetização. Com o desenvolver das atividades, o ideário não se limitou ao projeto primário, mas foi além: rondou o ensino de trabalhar as emoções, possibilitando as crianças instalarem uma autoimagem positiva e a forma de se projetarem em seu cenário. Para tanto, se fez necessário eleger como ferramenta a arte, desdobrada em atividades voltadas a alfabetização. Seria, assim, a união de três aspectos: inteligência emocional, arte e alfabetização.

Vale pontuar que a arte é um tema complexo e muitas vezes controverso, pois depende dos contextos culturais, sociais, territoriais, filosóficos e históricos em que foi produzida ou apreciada. Pode ser vista como um meio de expressão que permite aos artistas transmitirem as suas experiências, emoções e perspectivas de uma maneira criativa e inovadora.

Uma característica fundamental da arte é a sua diversidade, única em cada espaço e tempo. Ora, do realismo à abstração, da música erudita ao hip-hop, da escultura tradicional às instalações contemporâneas, revela-se a ampla gama das expressões humanas. (BIESDORF; WANDSCHEER, 2011). Nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades artísticas pode proporcionar uma mudança de paradigma quanto ao outro e a si mesmo, isto é, verifica-se ser um caminho para a inteligência emocional. Em pouco, no que configura a “educação emocional”, passa a ser uma preocupação da pedagogia a edificação dessa capacidade cognitiva, composta, pois, por várias competências: autoconsciência, autorregulação, empatia e habilidades sociais (COSTA, 2017). Assim, sai de um contexto dilemático e parte para um contexto dialético de intervenção sobre si e o mundo.

Um dos principais objetivos da educação emocional consiste em promover a saúde psíquica dos educandos, o que inclui auxiliá-los a identificarem e a exteriorizarem seus sentimentos de forma adequada, a gerir o estresse e a ansiedade e a dar meios para atingirem a resiliência e a autoestima. Em paralelo, podem os pedagogos, ao compreender os ganhos da arte na Educação Socioemocional, promover atividades mais inclusivas, centradas no estudante. Dessa forma, quer-se valorar não somente o conhecimento científico normativo, como também o bem-estar dos alunos buscando o desenvolvimento em sua plenitude e desejo.

Alguns aspectos sobre a arte

A definição de “arte” não é simples, uma vez que depende de contornos impostos pela política, pela cultura e pelo tempo histórico, ou seja, pelo grupo em que foi produzido. No entanto, segundo Lima (2023), a arte pode ser concebida como uma expressão criativa que reflete as emoções, os pensamentos e os valores de certa sociedade ou indivíduo, realizada nos mais variados formatos (pintura, escultura, música, dança, literatura, teatro, cinema, fotografia, entre outros).

Para além, ela frequentemente desafia as normas estabelecidas, incentiva

o pensamento crítico e promove novas perspectivas sobre o mundo. Para alguns, é a forma universal de comunicação a qual transcende as barreiras linguísticas e culturais, enquanto, para outros, é uma maneira de explorar a existência e dar sentido à vida humana (LIMA, 2023).

Contudo, urge ressaltar a não existência de consenso no que abrange a concepção de arte, de seus propósitos e de seus significados. Pode ela ser vista como um meio para a manifestação de emoções, de percepções sobre a realidade e a vida, pode também oferecer aos espectadores uma ruptura, uma oportunidade de explorar um mundo imaginário (SANTOS; COSTA, 2016).

Segundo os estudiosos Biesdorf e Wandscheer (2011), a arte desempenha um papel vital na cultura e na sociedade, no que concerne refletir os valores, as crenças e as preocupações de uma época específica. Para os autores, por meio dela, documenta-se eventos históricos, protesta-se contra a injustiça social, celebra-se a beleza ou mesmo expressa-se a subjetividade. A arte tem o poder de inspirar e de transformar, assim, é capaz de questionar certas visões de mundo, de encorajar o pensamento criativo e de promover a empatia e a compreensão entre diferentes grupos sociais. A arte reflete um tempo, um espaço e uma realidade, seja por simbolismos ou significados.

É neste sentido que o seu uso no processo educativo formal pode ser considerado benéfico na formação e na constituição dos sujeitos. De um indivíduo escolarizado, integrante de um determinado tempo histórico, um território e uma cultura, que a partir de um processo pedagógico que conecta o poetizar, o fruir e o conhecer arte aos conteúdos curricularizados do ensino, permitem um aprender prazeroso e significativo. A arte é o dar sentido diferenciado às percepções compartilhadas.

Da educação emocional e dos debates da educação contemporânea

O complexo de termos em que se compreende a “educação emocional” invadiu o debate pedagógico recentemente, a partir da publicação da *Inteligência Emocional* por Daniel Goleman (2001). O autor aponta a existência da capacidade, presente nos sujeitos em maior ou em menor grau, de identificar e de administrar sentimentos, o que se relacionaria a condução de uma vida plena. Desse modo, estabelece-se um ponto de inflexão, na proporção que o entendimento do ensino como projeto passa a incluir a necessidade da alfabetização emocional. Vide:

[...] a alfabetização emocional amplia nossa visão acerca do que é a escola, explicitando-a como um agente da sociedade encarregado de constatar se as crianças estão obtendo os ensinamentos essenciais para a vida isto significa um retorno ao papel da educação. Esse projeto maior exige, além de qualquer coisa específica no currículo, o aproveitamento das oportunidades, dentro e fora das salas de aula, para ajudar os alunos a transformar momentos de crise pessoal em lições de competência emocional (GOLEMAN, 2001, p. 294).

Nesse âmbito, Woyciekoski (2009) contribui ao sinalizar a inteligência emocional como um complexo cognitivo composto por diversas competências articuladas por um princípio social, como a autoconsciência, a autorregulação e a empatia. Nesse passo, a educação emocional visa promover o desenvolvimento dessas aptidões por meio de exercícios e de reflexões, identificando padrões de pensamento e de comportamento, logo, formando estratégias para lidar com situações desafiadoras.

Um de seus principais objetivos, portanto, consiste no fomento para a formação de indivíduos sociais, quanto ao cultivo de sentidos de coletividade e de reciprocidade como pedras de toque, em vez da lógica individualista estabelecida por uma subjetividade industrial. Ao considerarem um *outro-ente*, não um *outro-coisa*, avaliam as consequências de suas ações, a resolver conflitos inter-relacionais de forma construtiva, posto identificar no externo um si próprio. O discurso de existência parte do indivíduo integrado e intervencionista.

Pode ela ser trabalhada de forma extracurricular ou, especialmente, interdisciplinar, articulada sobre as áreas do conhecimento listadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), documento de caráter normativo e nivelador, em que os saberes primários estudantis são reunidos. Para além, o implemento do tema da educação emocional na discussão coletiva para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino, evidencia a importância de conceber o trabalho sobre sentimentos como basilar na formação do sujeito.

Nunes-Valente (2016) mostra o quanto a investigação das emoções e sua contextualização no ambiente escolar realça a aprendizagem como protagonista de um desenvolvimento saudável e desejado pelo discente. As tarefas escolares, o espaço escolar e as relações interpessoais são agentes e reagentes imediatos das emoções e suas formas de expressão.

Sob essa perspectiva, se faz importante salientar que a escola, em seus Projetos Políticos Pedagógicos, deve fazer estar presente uma proposta pedagógica que trabalhe no cotidiano escolar elementos atrelados e que incorporam a inteligência emocional. Segundo Goleman (1995) e Woyciekoski (2009), os elementos a serem trabalhados são:

Autoconsciência e autorregulação
Empatia e habilidades sociais
Resolução de Conflitos
Cultura de Aceitação e Tolerância
Prevenção de problemas de saúde mental

Fonte: Elaborada pelos autores com base em Goleman (1995) e Woyciekoski (2009)

Woyciekoski (2009), explica a *autoconsciência e autorregulação*, como o movimento interno de autoconsciência, no sentido de identificação das próprias emoções, na compreensão de suas origens e na regulação das respectivas respostas emocionais. O sujeito só é capaz de controlar reações e, com isso, mensurar as respostas emocionais emitidas, quando tiver ciência de seus sentimentos e dos seus comportamentos. Quando tiver consciência das respostas que emana a partir de determinados estímulos. Esse trabalho de desenvolver autoconsciência pode estar presente na escola por meio de práticas de atenção plena e em técnicas de relaxamento. Só a partir do autoconhecimento que o sujeito será capaz de autorregular suas respostas. Durante o trabalho realizado no PIBID, ao identificar momentos em que as crianças demonstravam desregulação emocional, as bolsistas ensinavam técnicas de autorregulação, como respiração profunda, cantar/ouvir uma música, busca empática do olhar, contar até dez, ajudando-as a reduzir a ansiedade. Cada criança respondeu de forma única às estratégias de regulação emocional, sendo papel do professor mediar e dar apoio ao aluno, proporcionando um ambiente seguro e acolhedor.

Em relação ao elemento *empatia e habilidades sociais*, o autor, indica que também pode, ou melhor, devem ser construídas pelos sujeitos. Essas capacidades, como toda e qualquer questão relacionada as emoções, são produto das experiências oportunizadas aos sujeitos. Portanto, se faz importante estabelecer atividades para o desenvolvimento desses elementos na escola, visto ser o espaço eleito pela sociedade como ideal para a construção de saberes no sentido de formar os sujeitos que participarão da vida em sociedade.

Segundo Goleman (1995, p.36) empatia é “a capacidade de identificar as emoções nos outros”. Deste modo, não conseguir identificar o que o outro necessita ou o seu desespero, se torna impossível o envolvimento e a aproximação. A capacidade de compreender as emoções de outrem e, com isso, conseguir comunicar-se é algo que pode ser construído por meio da educação emocional. É a educação emocional o caminho viável que imerso no ambiente escolar, possibilita a promoção do desenvolvimento de comunicação eficaz e relacionamentos interpessoais saudáveis, por meio do trabalho voltado ao desenvolvimento da empatia e de habilidade sociais. Isso porque, é correto afirmar que pessoas empáticas tornam os relacionamentos mais estáveis e agradáveis, com menos conflitos e perturbações. Caso contrário, as pessoas que carecem de empatia apresentarão dificuldades relacionadas à inteligência social e poderão sofrer prejuízos em diversas áreas da vida social.

Segundo Azevedo, Mota e Mettrau (2018), existem dois tipos de ativação empática: a primeira vincula-se a imitação, quando um sujeito imita os outros em posturas e expressões faciais. Vale salientar que o processo de aprendizagem dos

seres humano se dá pela imitação. São os modelos, praticados pelos mais velhos e transmitidos (de modo informal) as crianças pequenas, que oportunizam a assimilação de comportamentos socialmente e culturalmente aceitos por grupos específicos. Neste sentido, a imitação deve ser concebida como um comportamento positivo, assim, quando pessoas do convívio da criança apresentam determinadas reações, é gerado indicadores internos na criança que a ajudam a compreender suas próprias emoções. A partir da identificação e acomodação desses indicadores a criança passa a reagir de modo semelhante. Se a reação do adulto for autorregulada e empática, amplia-se a possibilidade da criança emitir respostas autorreguladas e empáticas, no entanto, o modelo de descontrole também pode ser aprendido e incorporado ao comportamento infantil. Vale sublinhar que a criança está em processo de desenvolvimento e que comportamentos inadequados, respostas que fogem o ideal da convivência social podem ser manifestadas, sendo a família e a escola os lugares para serem trabalhados esses elementos.

Os autores, também apresentam como instância para o desenvolvimento da empatia e das habilidades sociais as demonstrações de sinais de dor ou alegria que experimentam nos outros conexão com sentimentos já vivenciados pelo observador, resultando resposta emocional empática (AZEVEDO; MOTA; METTRAU, 2018). Semelhante ao processo apresentado anteriormente (imitação), a criança identifica o sofrimento no outro e quando algo parecido é vivenciado por ela, associa a experiência observada e a incorpora. Com o seu desenvolvimento a criança passa a sofrer não por sentir algo, mas por perceber o sofrimento do outro (empatia).

Muito observado no PIBID, era a presença de comportamentos isento de empatia por parte das crianças atendidas, então ensinar empatia para essas crianças foi um diferencial essencial para suas vidas cotidianas. No final do programa foram evidenciadas atitudes empáticas dos alunos, principalmente por meio do relato das professoras regentes que afirmaram ter diminuído os conflitos entre as crianças, após o trabalho desenvolvido. O processo imitativo empático foi compondo um novo articulador social entre as crianças.

A educação emocional também se concentra na resolução construtiva de conflitos. Isto inclui estratégias de ensino para resolver divergências de forma não violenta e promover a comunicação aberta e a compreensão mútua. Para Goleman (1995) ensinar a resolver conflitos utilizando autorregulação e empatia é o caminho para a formação de sujeitos emocionalmente equilibrados.

É inexistente uma sociedade isenta de conflitos. Opiniões, comportamentos, filosofias, culturas, pontos de vistas são inúmeros e saber conviver com a diversidade é fundamental para uma vida sem guerras mundiais, onde o respeito ao outro prevaleça sobre o meu interesse privado.

Dentre as estratégias utilizadas com as crianças do PIBID durante a resolução de conflitos, a escuta ativa tornou-se rotina nas aulas. As crianças eram encorajadas a sempre comunicar seus pensamentos e opiniões, sem julgamentos prévios. Dessa forma, a bolsista estimulava o diálogo, respeitando a vez de cada um, ouvindo com atenção o que os estudantes tinham a dizer, evitando maiores discussões. Além disso, as crianças eram convidadas a refletir sobre a consequência de seus atos, de forma a tentar corrigi-los para que não se repitam no futuro.

Em relação ao elemento *cultura de aceitação e tolerância*, Scanlon (2009), reflete sobre seu valor e importância na constituição de um sujeito emocionalmente educado. Neste sentido, o autor afirma que para contribuir para a criação de uma cultura de aceitação e tolerância, se faz necessário o estabelecimento de um ambiente que respeite a diversidade emocional e reconheça a validade de diversas experiências emocionais. A aceitação envolve uma postura intermediária entre a total aceitação e a oposição desmedida. Se estivermos guiados por preconceito racial ou étnico, por exemplo, a melhor abordagem não é simplesmente tolerar aqueles que desprezamos, mas parar de desprezar as pessoas só porque parecem diferentes ou vêm de uma origem diferente. É evidente que uma pessoa tolerante e uma intolerante têm comportamentos distintos em relação àqueles na sociedade com os quais discordam (SCANLON, 2009).

O trabalho sobre as diferenças de cada um e o porquê devemos respeitar uns aos outros, sendo tolerantes mesmo quando suas opiniões são distintas, esteve presente durante o desenvolvimento do projeto no PIBID. O jogo Cara Cara foi muito utilizado para essa demonstração, pois o jogo apresenta como cada avatar tem suas características e ali, é possível constatar como somos diferentes uns dos outros, cada um com sua individualidade, sem críticas ou julgamentos. Como a avatar poderia, também, voltar numa outra rodada para outra criança, acabou por fortalecer o processo da identidade empática.

Ao fornecer aos indivíduos as ferramentas para lidar com o estresse, a ansiedade e outros problemas emocionais, a educação emocional desempenha um papel na prevenção de *problemas de saúde mental*. O texto apresentado aqui, visa também contribuir para a desmistificação de questões vinculadas a problemas de saúde mental, tentando ampliar a consciencialização sobre a importância da saúde mental e a redução de estigma associado a estas questões.

Atualmente, o cenário em relação a educação brasileira vem enfrentando diversos desafios referente a uma “onda de violência”, seja física, verbal e/ou psicológica por meio de alunos e familiares, e como, consequência dessa realidade, se tornou comum ver profissionais da educação enfrentando problemas de saúde mental, levando muitas vezes afastamento ou até mesmo abandono do cargo. Tendo em vista o cenário atual, é notório que não é somente os educadores

que estão enfrentando problemas com a falta de inteligência emocional, alunos e familiares também, o reflexo disso é o aumento dos casos de bullying e agressão dentro das escolas (RÊGO, 2009).

Portanto, ao analisar e presenciar essas vivências dentro da escola, notou-se a necessidade de inserir urgentemente a educação socioemocional na rotina dos alunos atendidos pelo PIBID. Ao longo das visitas realizadas, os discentes trouxeram muitas vezes suas angústias, medos e frustrações, tanto em relação ao processo de ensino-aprendizagem, quanto no aspecto de suas vidas pessoais, algo que os afetavam diretamente na concentração e dedicação aos estudos. Como maneira de auxiliar e introduzir a inteligência emocional no contexto desses alunos, as bolsistas buscavam trazer livros, músicas, atividades de reescrita, desenho, para além de trabalhar as dificuldades em relação a alfabetização, eles pudessem compreender, expressar e direcionar seus sentimentos, por meio da arte, de maneira pacífica, sem agredir a si mesmo ou o outro.

A educação emocional não se limita ao ambiente escolar. As empresas e organizações reconhecem cada vez mais a importância da inteligência emocional no local de trabalho e promovem programas de desenvolvimento emocional para melhorar a eficiência, a colaboração e o bem-estar dos funcionários. Tendo isso em vista, é notório a necessidade da inserção da educação emocional dentro do ambiente escolar desde a educação infantil, para que se construa inteligência emocional desde os primeiros anos de vida e seja trabalhado ao longo dos anos. Para além disso, é necessário a valorização de debates e políticas que contribua para os cuidados com a saúde mental de profissionais da educação, tanto para serem trabalhados em sala de aula, quanto para eles saberem lidar com as adversidades encontradas no seu cotidiano.

Aos poucos a sociedade está tomando ciência da importância de uma educação socioemocional, não somente no âmbito de educação das crianças (educação positiva, em relação familiar), quanto campanhas de saúde mental em empresas e organizações. Ao investir na educação emocional, as empresas podem colher diversos benefícios, como um ambiente de trabalho mais saudável e positivo, maior engajamento, melhores tomadas de decisões, redução de estresse e aumento da satisfação no trabalho. Sabe-se que a saúde mental é uma consequência de uma abordagem direta do meio social, assim, cuidar do ambiente e perceber os fatores estressores acaba por ser uma forma prevenção e cuidados.

Vê-se, portanto, a educação emocional não somente como meio para a solvência de conflitos imediatos, mas uma abordagem abrangente que promove o desenvolvimento humano em vários aspectos da vida. Assim, para a construção da consciência social crítica, inclui-se como a coluna vertebral da educação contemporânea.

Exemplificando a Educação Socioemocional

Durante o período de regência PIBID 2022/23, na EMEFI Dr. Maurício Anisse Cury, localizada na cidade de São José dos Campos, foram realizadas algumas propostas de intervenção sobre educação socioemocional com alunos do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I. Uma das atividades teve como foco o livro “Amoras”, do rapper Emicida, no qual narra a história de uma criança cujas lembranças são invocadas quando encontra a fruta, abordando temas acerca da valorização de quem somos, o explorando sobretudo a partir de um recorte étnico.

Nessa atividade, foi feita uma gira de conversa para a introdução do tema, em que os alunos compartilharam experiências e entendimentos sobre as emoções que vinculam em diferentes eventos. Adiante, houve a leitura do livro “Amoras”, seguido pelos alunos convidados a expressarem suas percepções por meio do desenho e da escrita. Foram, pois, encorajados a criar algo que se lhes representassem de forma artística. Alguns alunos optaram por enquadrar situações que os deixassem felizes, enquanto outros preferiram reproduzir partes da história com a qual se identificassem.

Ao final da atividade, os alunos tiveram a oportunidade de compartilhar suas criações com a turma, de forma que o que se seguiu foi rica discussão sobre diferentes sentimentos comuns a todos, num exercício claro de empatia. A atividade proporcionou aos alunos, de maneira lúdica e significativa, uma ferramenta para explorarem e para expressarem as suas emoções, além de envolvê-los nos meandros iniciais de um debate antirracismo.

Observou-se nos alunos o contato com os conteúdos internos de tristeza, de raiva, de saudade, de desejo, entre outros. Os educandos puderam perceber, dessa forma, a naturalidade do sentir e de seu pluralismo, evidente como cada um deles tem sua importância e seu momento de serem experienciados. Ademais, a atividade promoveu a empatia entre os colegas: no que concerne o compartilhamento de suas emoções, puderam se colocar no lugar do outro, de forma a compreender as diferentes vivências de cada um.

Essa atividade permitiu também que aos alunos o desenvolvimento da capacidade de exteriorização de seu psiquismo de forma saudável e criativa, fato fundamental para o bem-estar emocional. Em pouco, nota-se como pelo desenho e pela escrita puderam representar o que sentem e, portanto, entenderem-se, o que contribui para o autoconhecimento e para o desenvolvimento da inteligência emocional.

Dessa forma, a prática foi relevante não apenas no que configura um momento artístico, mas também uma oportunidade de crescimento subjetivo e social para os alunos. Ao explorarem suas emoções de forma consciente e empática, estão dando passos importantes em direção a uma vida mais equilibrada e saudável.

Reconhecer as emoções é trazer à tona suas raízes e forma de como lidar com elas, seja em caráter representativo ou exploratório. Se ver como sujeito num discurso de mudança de si e, depois, do contexto social traz ao discente a expectativa de uma nova realidade social partindo de novas crenças e condutas.

O valor da experiência tem serventias de, nesse sentido, como um primeiro passo para a formação da inteligência emocional dos discentes, no entanto, salienta-se, não pode ser compreendida isoladamente. Exemplifica, assim, uma possibilidade de prática e seus benefícios.

Considerações finais

Diante da leitura e análise de textos relacionados ao tema do material aqui apresentado, foi possível confirmar a hipótese levantada sobre a necessidade de trabalhar a inteligência emocional com as crianças de Educação Básica.

Deste modo, verificou-se que o processo de aprendizagem formal depende de um estado socioemocional em equilíbrio. Estudantes, que apresentam, independentemente da condição ou da situação, estado de desajuste emocional podem ter dificuldades no aprender.

A Educação Emocional, portanto, se faz fundamental. Para sua efetivação o professor pode valer-se de diversas ferramentas, entre elas a arte que se torna um componente necessário de enriquecimento do caminho educativo. A arte proporciona oportunidades únicas para explorar manifestações de emoções, motivação, atenção e concentração. Elementos que contribuem com a aprendizagem dos conteúdos formais em qualquer nível de ensino, em especial, os destinados as crianças pequenas. A participação em atividades artísticas proporciona um espaço para as crianças expressarem emoções complexas de formas não-verbais, seja por meio de cores vivas, linhas expressivas ou ritmos emocionais.

O trabalho desenvolvido junto ao PIBID permitiu observar e experienciar a importância da educação emocional na direção da aprendizagem formal. No caso específico deste material, a alfabetização. Constatou-se por meio da práxis pedagógica que antes de focar a atenção no alfabetizar foi necessário abordar questões vinculadas a autoestima, motivação, empatia, resolução de conflitos, autorregulação, tolerância, autoconsciência. Quando foi possível incorporar aspectos desses elementos no pensar das crianças selecionadas para o trabalho por apresentarem dificuldades em dominar o código escrito, naturalmente foi percebido sensível avanço em relação as fases da alfabetização.

É neste sentido, que consideramos adequando afirmar que a criança em escolarização, desenvolve-se academicamente melhor quando submetida a educação emocional.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, João Valente; BASTOS, Nádia. **Arte como conceito e como imagem: A redefinição da “arte pela arte”**. Portugal, p. 181-203, 1 nov. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/zhxgRhmw7STTqq5yCVhqc-Nk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 mar. 2024.
- ARNHEIM, R. (1954). **Arte e Percepção Visual**. São Paulo: Pioneira. 2024. Disponível em: https://monoskop.org/images/9/92/Arnheim_Rudolf_Arte_e_percepcao_visual.pdf Acesso em: 28 fev. 2024.
- AZEVEDO, Sonia Maria Lourenço; MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia; METTRAUI, Marsyl Bulkool. **Empatia: perfil da produção científica e medidas mais utilizadas em pesquisa**. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, ano 3, v. 9, p. 1-21, 24 fev. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072018000300002. Acesso em: 19 mar. 2024.
- BIESDORF, Rosane Kloh; WANDSCHEER, Marli Ferreira. **Arte, uma necessidade humana: função social e educativa**. Revista eletrônica do curso de pedagogia do campus Jataí, [s. l.], v. 2, ed. 11, 22 mar. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20333/11824>. Acesso: 22 fev. 2024.
- COSTA, Maria Gorete Xavier. **A educação emocional e o curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba**. João Pessoa: UFPB, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3493/1/MGXC14122017.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2024.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8074332/mod_resource/content/2/Intelig%C3%Aancia%20emocional%20by%20Daniel%20Goleman.pdf. Acesso em: 19 mar. 2024.
- Kaimal, G., Ray, K., & Muniz, J. (2016). **Reduction of Cortisol Levels and Participants’ Responses Following Art Making**. *Art Therapy*, 33(2), 74-80. Disponível em: <https://culturecase.org/research/2017/02/making-art-can-help-reduce-stress/>.. Acesso em: 28 fev 2024.
- Lima, J.D.T. 2023. A importância da arte no processo de ensino-aprendizagem em crianças do ensino fundamental (anos iniciais). **Revista Perspectiva em Educação**, 1-17. Disponível em: http://www.periodicos.unigrande.edu.br:83/ojs/index.php/rpee_revista_perpec_em_educ_lettr/article/view/465/295. Acesso: 21 fev. 2024.
- Morris, J.A., Urbanski, J., & Fuller, J. (2005). Using poetry and the visual arts to develop emotional intelligence. *Journal of Management Education*, 29(6), 888-904. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1052562905277313>. Acesso em: 25 fev. 2024.
- NUNES-VALENTE, Maria; MONTEIRO, Ana Paula. Inteligência emocional

em contexto escolar. **Revista Eletrônica de Educação e Psicologia**, v. 7, n. 1-11, 2016.

RÊGO, Claudia Carla de Azevedo Brunelli; ROCHA, Nívea Maria Fraga. **Avaliando a educação emocional**: subsídios para um repensar da sala de aula. Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135-152, 22 jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/zWCR5qbZpNhwY8TXHVHshzf/#>. Acesso em: 19 mar. 2024.

SAGITÁRIO, Matheus Firmino; COELHO, Patrícia Margarida Farias. **A inteligência emocional nas práticas educativas**: uma abordagem sobre educação emocional e sua contribuição para o desenvolvimento integral do aluno. Cader-nos de educação, São Paulo, v. 20, n. 40, p. -, 16 jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15603/1679-8104/ce.v20n40p1-21> Acesso: 21 fev. 2024.

Santos, M.A.A., & Costa, Z. 2016. **A arte na educação infantil**: sua contribuição para o desenvolvimento. XV Seminário Internacional de Educação. 2024. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/325d6200-a6f7-420b-8192-7f3fade7ee4d/A%20arte%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20sua%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20desenvolvimento.pdf>. Acesso: 22 fev. 2024.

SCANLON, Thomas M. **A dificuldade da tolerância**. United States, p. 1-15, 7 dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002009000200003>. Acesso em: 19 mar. 2024.

Woyciekoski, C. & Hutz, C. S. 2009. **Inteligência Emocional**: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000100002>. Acesso: 21 fev. 2024.

A PRÁTICA DO FUTSAL E DO BASQUETEBOL NA SOCIALIZAÇÃO DOS ALUNOS NAS ESCOLAS POR MEIO DO PIBID

Diego Soares Batista¹

Gabriel Adilson Arice²

Mateus Machado Mendes Ribeiro³

Vinicius Augusto de Azevedo Moreira⁴

Dorival Césare Júnior⁵

Introdução

O ser humano, desde o princípio de sua existência, vive em comunidade por questões de sobrevivência e de procriação. Pode-se até concluir que o homem depende um do outro crucialmente para que a perpetuação da espécie continue com o passar dos anos e séculos de existência. Esta conscientização da importância do outro começa desde o nascimento, sendo passada pelos pais e depois no ambiente escolar, aprendendo as diferenças e a respeitá-las para viver em comunidade. Todo este processo é chamado de socialização.

Segundo Borsa (2007) sobre a escola como um dos fatores de desenvolvimento social:

A escola será determinante para o desenvolvimento cognitivo e social infantil e, portanto, para o curso posterior de sua vida. É na escola que se constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo; nela adquirem-se os modelos de aprendizagem, a aquisição dos princípios éticos e morais que permeiam a sociedade [...] (BORSA, 2007, pág..7)

-
- 1 Graduando de Educação Física da Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (Univap), bolsista PIBID, e-mail: disoares007@gmail.com.
 - 2 Graduando de Educação Física da Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (Univap), bolsista PIBID, e-mail: arice.gabriel@gmail.com.
 - 3 Graduando de Educação Física da Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (Univap), bolsista PIBID, e-mail: mateusmachadomendes2525@gmail.com.
 - 4 Graduando de Educação Física da Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (Univap), bolsista PIBID, e-mail: viniciusamoreira@outlook.com.
 - 5 Profissional de Educação Física, mestre, Docente da Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (Univap), coordenador do PIBID, e-mail: jcesare@univap.br.

Esses aspectos demonstram o quão importante é o desenvolvimento da criança no ambiente escolar não só para com o aprendizado, mas também como cidadão.

Dentro da sala de aula, possivelmente a matéria que induz a maior interação entre os estudantes é a educação física. No Brasil, dentre os esportes mais populares entre os jovens nas escolas, estão o futsal e o basquete. Segundo Adailton de Lima (2022):

Por ser um esporte coletivo, a vivência do futsal, contribuí diretamente para o desenvolvimento da socialização. Para, além disso, a prática do futsal é uma ferramenta bastante importante no desenvolvimento humano, abrangendo os aspectos sociais e cognitivos (LIMA, 2022, pág.9).

Já Paes (apud CRUZ, 2012) descreve:

[.] a criança que tem contato com o basquetebol deve ser educada com o objetivo de desenvolver a autonomia e adquirir responsabilidade. Todavia, em situações normais, o desenvolvimento humano é um processo harmonioso envolvendo as áreas física, psíquica e social (LINHARES, 2019, pág.106.).

O intuito é contextualizar a importância da Educação Física escolar, o esporte para com a saúde mental, corporal e social, além de demonstrar os benefícios do futsal e do basquete neste processo de socialização dos alunos nas escolas, tendo como base a experiência de campo vivida pelos autores através do programa PIBID.

1. O Programa PIBID

A escola serve de base para a formação de um cidadão como um todo, desenvolvendo suas habilidades sociais, culturais, intelectuais e também físicas. Dito isso, é inegável que se deve atentar uma digna formação de docentes no ambiente escolar, e por isso que é realizado um programa, que segundo o MEC (2018), tem como objetivo antecipar vínculos de futuros docentes do ambiente universitário com o núcleo escolar, chamado de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID é um programa disponibilizado pela Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que oferece bolsas para alunos graduandos de cursos presenciais específicos, no caso dos autores a Educação Física, oferecida na Universidade do Vale do Paraíba, parceria feita com a Escola Estadual Olímpio Catão e Escola Estadual João Cursino, localizadas na cidade de São José dos Campos-SP.

Quando se tem um olhar voltado para a área da Educação Física, é importante que o profissional esteja atento para não apenas ensinar as regras de

um esporte, mas também, se possível, introduzir uma nova cultura para o aluno, para que amplie o conhecimento e futuramente desencadear novas ambições e meios de socialização dentro de uma modalidade. Um dos caminhos que pode ser utilizado para alcançar essa meta é a introdução de modalidades esportivas coletivas, como por exemplo o basquetebol que foge um pouco da cultura brasileira que possui o futsal como o esporte mais praticado no país e por exigir certas habilidades motoras e cognitivas, incentivando um melhor desenvolvimento dessas valências no cotidiano do indivíduo.

Pensando na faixa etária que é possível a introdução das modalidades futsal e basquetebol, no sistema escolar atual do Brasil, encontra-se o Ensino Fundamental II, 6º ao 9º ano que é uma fase de transição do aluno de criança para adolescente, onde é de suma importância a prática de atividades físicas, já que são fundamentais para a saúde física e mental, tanto da criança e adolescente como do adulto (GOLDNER, 2013). Nessa faixa etária que os bolsistas do PIBID devem atuar no ambiente escolar e auxiliar o docente responsável na introdução do esporte na vida dos alunos, fazendo com que eles possam ter a oportunidade de utilizar do esporte como um meio de desenvolvimento tanto pessoal, físico e social a partir da escola.

2. A importância da Educação Física na formação escolar

A prática de atividades físicas é algo fundamental para o ser humano de forma geral, podendo ser uma importante ferramenta para se combater diversas doenças relacionadas à inatividade física, além de trazer diversos benefícios para quem o faz. Nas escolas, a educação física tem como função principal o incentivo da prática de exercícios no cotidiano e do desenvolvimento das crianças e jovens, pois, quanto maior a prática, maior a chance de o mesmo crescer com menos problemas de saúde, redução nos riscos de obesidade, além de uma melhora nos fatores de riscos cardiovasculares são alguns dos benefícios que a atividade física traz para o ser humano (CARVALHO *et al*, 2021).

Além dos benefícios fisiológicos, a prática também traz alguns benefícios psicoemocionais. Segundo Brownell (1995), o exercício físico gera melhora de humor, redução de estresse e melhora da autoestima, por conta da melhora da autoeficiência que favorece o raciocínio otimista.

Paes (apud SILVA, 2012) fala do esporte escolar como um desenvolvedor do lado cidadão do ser humano no aluno, pois desenvolve a participação através do trabalho, lazer e da vivência prática, estimulando o saber, conhecer, analisar e refletir sobre a modalidade que está sendo proposta, além de estimular o contato social e o trabalho em equipe.

3. A Importância do esporte na socialização escolar

Monteiro, Torres e Silva (2022) tratam sobre o impacto do COVID19 sobre como os alunos e jovens de forma geral foram afetados pela pandemia por não poderem estar, em sua maioria, praticando esporte ou exercício físico frequentemente.

Nas escolas, o professor pode beneficiar alunos que estão mais deslocados dos outros através dos esportes. Segundo o site Escola da Inteligência (2018): “A prática de atividade física na escola é uma oportunidade para fortalecer o relacionamento entre os estudantes. O educador pode correlacionar esporte e inclusão, a fim de proporcionar momentos de empatia e trabalho em equipe”, ou seja, utilizar-se do conteúdo para criar união entre eles. No programa, foi observado um momento em que o professor estava dando aula de vôlei em quadra, onde um dos alunos já praticava o esporte fora do horário escolar, porém nunca teve a oportunidade de poder mostrar suas habilidades para os colegas de sala. Neste dia, após a aula, o aluno foi muito mais reconhecido por seus colegas, demonstrando o poder que o esporte possui para unir jovens com características peculiares.

4. O futsal nas escolas e sua contribuição didática e social

O futsal é o esporte mais praticado dentro das escolas no território nacional (Figura 1). Ele é popular pelo fato de que o futebol é o esporte mais popular do Brasil, mas por precisar de um espaço maior para que seja propriamente jogado, o campo, o futsal acaba sendo uma opção mais viável, tendo em vista também as similaridades fundamentais entre as duas modalidades esportivas (LIMA, 2022).

Figura 1: Vivência prática do futsal entre crianças.



Fonte: Pixabay (2017).

A prática traz muitos benefícios tanto emocionais quanto de condicionamento físico. Segundo Macedo (apud CUNHA, 2014), “O futsal no ensino escolar é uma das ferramentas que podem auxiliar na formação autônoma e consciente do aluno, fazendo com que ele se concentre no coletivo e tático do jogo e dando menos importância na individualidade da modalidade”.

Bracht (apud NETO, 2013) diz ainda sobre os benefícios:

Dentre os benefícios proporcionados pelo futsal estão o desenvolvimento motor cognitivo, desenvolvimento socioafetivo, transformações no organismo dos indivíduos, motivação em aprender e aperfeiçoamento de habilidades, desenvolvimento da criatividade, tomada de decisões, além de estimular a inclusão e o desenvolvimento de múltiplas inteligências SILVA, 2018, pág..6).

Lima (2022) ainda vem dizer que:

O futsal [...] é visto não simplesmente, como mais uma atividade de lazer e sim, como um meio para transformar a vida dos indivíduos na sociedade, visto que o esporte é capaz de transformar várias realidades sociais, como a marginalidade, analfabetismo e de agir diretamente no processo de socialização do indivíduo (SILVA, 2012, pág.. 17)

Com relação à socialização, foi observado pelo autor em sua experiência de campo que, em dia de futsal, que aconteciam normalmente às sextas na escola designada, os alunos mais novos do sexto ano do fundamental queriam assistir os mais velhos do oitavo e nono jogarem, criando um sentimento de admiração e de quererem superar seus veteranos de escola. Segundo Bazílio e Soares (2005), o aluno mais novo tende a se inspirar nos mais velhos por conta que enxergam neles uma pessoa que é a referência mais próxima de alguém que é um vencedor, seja pela habilidade ou somente pela presença dentro de campo.

Também em dia de interclasses, quando jogavam sexto contra sétimo ano ou oitavo contra nono a escola inteira parava para ver seus atletas honrarem suas salas. Toda a atmosfera é de comunhão por um bem maior que é superar seu adversário de forma pacífica e esportiva. Quando bem trabalhadas pelos tutores e professores, os alunos que vivenciam essas experiências através do esporte podem se tornar pessoas empáticas, solidárias e sociáveis no futuro, sendo muito por parte do futsal, um esporte que proporciona o convívio saudável e espírito de coletividade, além de estimular a competitividade esportiva de forma saudável (VENDITI JÚNIOR apud SILVA, 2014).

5. O basquetebol na contribuição didática e social

O basquete (Figura 2), age como um instrumento de grande importância para trabalhar os aspectos sociais e didáticos principalmente na fase de desenvolvimento motor durante o ensino fundamental 2. De acordo com Carneiro (2007), cada vez mais cresce a importância do esporte como ferramenta de inclusão social, mesmo que tenha como princípio o desenvolvimento físico e da saúde, serve também para obtenção de valores sociais. Isso mostra como o basquete pode ser uma ferramenta de grande valor para trabalhar o aspecto social tendo um impacto direto no desenvolvimento do jovem contribuindo para que se tenha um ambiente melhor para combater dificuldades sociais.

Figura 2: Vivência prática do basquetebol entre crianças na idade escolar.



Fonte: Pixabay (2016).

Além de todos os benefícios que o basquete traz para o desenvolvimento físico e cognitivo do aluno, ele trabalha diversos outros aspectos de grande importância. Através da vivência prática do basquete é possível despertar a disciplina dos alunos, uma melhor integração com os colegas de classe fazendo com que se tenha um melhor rendimento durante as aulas e que se crie um maior círculo social, além de incentivar um espírito de competição saudável, que pode contribuir para que o aluno crie cada vez mais paixão pela prática esportiva. De acordo com Oliveira (2018), as atividades físicas podem trazer diversos benefícios como estimular estruturas mentais na formação do raciocínio fazendo com que o aluno pense com mais clareza e desenvolva mais criatividade e raciocínio lógico estimulando cada vez mais uma melhor concentração.

Conclusão

Conclui-se que cabe ao professor aproveitar essas oportunidades criadas pelo clima esportivo, para promover a socialização dos alunos, e fazer com que percebam que dependem um do outro para evoluírem em conjunto e que precisam respeitar as diferenças e limitações do outro através de atividades planejadas para proporcionar o trabalho em equipe e cooperação. Assim, irá promover a socialização através do futsal e do basquetebol.

Utilizar as aulas de Educação Física não só para passar alguma informação didática, ou algum aprendizado prático da modalidade, mas sim aprofundar as questões que o esporte pode trazer de benefício para sua prática, como a diminuição do risco de doenças, uma melhor qualidade de vida e até questões como a de preparar o aluno para a vida profissional, ensinando coisas como resiliência, trabalho em equipe, a ser competitivo e a buscar sempre que será melhor para o conjunto.

Referências

- BAZÍLIO, H. O.; SOARES, M. H. F. B. **Elaboração de jogos e atividades lúdicas para ensinar o conceito de lei de lavoisier**. Goiânia, 2005.
- BORSA, J. C. O. **Papel da Escola no Processo de Socialização Infantil**. Rio Grande do Sul: FPDM, 2007.
- BROWNELL, K. D. **Exercise and obesity treatment: psychological aspects**. Philadelphia, University of Pennsylvania, 1995.
- CARNEIRO, Á. V. **Basquetebol como instrumento de inclusão e desenvolvimento social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- CARVALHO, A. et al. **Exercício físico e seus benefícios para a saúde das crianças: uma revisão narrativa**. São Paulo: Revista CPAQV, 2021.
- CRUZ, M. S. **Basquete: socialização e integração do esporte, através da visão dos professores da Universidade de Brasília**. Educação física do ensino fundamental da escola estadual Dr. Coaracy Nunes. Macapá, 2012.
- CUNHA, D. S. A. **Importância do Futsal nas Aulas de Educação Física Escolar**. Brasília: UniCEUB, 2014.
- DE MARCO, R. **Futsal é Top 5 entre as modalidades mais praticadas no Brasil e lidera nas escolas**. ZDL Sports. 2022. Disponível em: <https://zdl.pressroom.com.br/413674ce70/futsal-e-top-5-entre-as-modalidades-mais-praticadas-no-brasil-e-lidera-nas-escolas.html>. Acesso em 20 de março de 2024.
- GOLDNER, L.J. **Educação física e saúde: Benefício da atividade física para a qualidade de vida**. Vitória: UCEFF, 2013.
- LIMA, A. F. **Futsal: ferramenta motivacional para a socialização de crianças em idade escolar**. Goiânia: PUC-GO, 2022.

MONTEIRO, L. S; TORRES, R. G; SILVA, M. F. L. Impact of the Covid-19 pandemic on the practice or adherence to physical exercise. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 9, p. 1-10, 2022.

OLIVEIRA, R. B. L. **Esportes dentro e fora da escola**: um estudo sobre a motivação dos pais. Brasília: Universidade de Brasília, 2018.

PIXABAY, 2016. **Basquetebol: rapazes, jogos**. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/vectors/bola-basquetebol-rapazes-jogos-1294158/> Acesso em: 08 de abril de 2024.

PIXABAY, 2017. **Rapazes, infância jogando futebol**. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/vectors/rapazes-inf%C3%A2ncia-jogando-futebol-2771916/> Acesso em 08 de abril de 2024.

SILVA, D. D. **A importância e a motivação do futsal nas aulas de educação física**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

SILVA, E. L. S. **O futsal no contexto escolar e os mecanismos necessários para sua prática no ensino fundamental primeiro ciclo da escola Marechal Rondon**. Porto Velho: Universidade de Brasília, 2012.

SILVA, M. P. R. **Jogos cooperativos e jogos competitivos na educação física escolar**. Brasília: UniCEUB, 2014.

PROGRAMA PIBID-UNIVAP: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Luiz Eduardo Soares¹

Mariana Aparecida do Nascimento Duque²

Introdução

O PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é uma iniciativa que oferece bolsas aos alunos de cursos de graduação presenciais para que se dediquem a monitorias em escolas públicas para que, quando graduados, se dediquem ao exercício do magistério na rede pública de ensino. O programa tem como objetivo vincular os futuros acadêmicos como monitores nas salas de aula da rede pública, de forma que o PIBID crie uma articulação entre a educação superior e a vivência prática do ensino, por meio dos cursos de licenciatura, em escolas públicas estaduais e municipais.

Este trabalho teve como objetivo descrever de forma crítica positiva a vivência de um acadêmico do curso superior em Educação Física da Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP, localizada em São José dos Campos - São Paulo, que fez parte do programa PIBID. Para a realização do trabalho, foram utilizados artigos acadêmicos que tratam da prática da Educação Física no ambiente escolar, sites que forneceram dados sobre a escola onde o programa foi realizado e publicações do Ministério da Educação sobre a Base Nacional Comum Curricular e sobre o programa PIBID.

O PIBID Univap teve início em agosto de 2023, quando os alunos estavam no segundo período da faculdade, ano em que o Governo Federal anunciou o aumento do valor das bolsas destinadas ao PIBID e PRP (Programa de Residência Pedagógica). O aumento foi de 75%. No mesmo ano, foi publicado um anúncio de que o PIBID teria um acréscimo de 25.656 bolsas no país, subindo de 29.378 para 55.034 beneficiados, com o objetivo de atender a demanda de qualidade de formação de professores (LACERDA, 2023).

1 Graduando em Educação Física da Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), bolsista PIBID, luizlueso1@gmail.com.

2 Profissional de Educação Física, Mestre, Docente da Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (Univap), e-mail: mariana.duque@univap.br.

No primeiro ano do curso de Educação Física na Univap, oito alunos foram selecionados para iniciar as atividades na Escola Estadual “Doutor Mauricio Anisse Cury”. Em janeiro de 2024, a escola foi municipalizada conforme o plano municipal de educação, que se iniciou em 2022 e tem sua finalização prevista para 2025. A municipalização das escolas tem como objetivo garantir a continuidade do trabalho pedagógico e a criação de um maior vínculo afetivo com a comunidade, de forma que a rede municipal assuma a totalidade dos anos iniciais e finais do ensino na Educação Básica.

A escola Doutor Mauricio Anisse Cury foi inaugurada em 1988, e conta atualmente com aulas do ensino fundamental I. De acordo com dados do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, de 2022, a escola tem 322 alunos matriculados e conta com 32 professores (IDEB, 2022). A escola se localiza na Avenida Doutor Francisco José Longo, nº 832, Jardim São Dimas, na região central da cidade de São José dos Campos – SP. Na figura abaixo, podemos ver a localização da escola e da Univap no mapa.

A escola possui uma infraestrutura regular, com salas de aula, sala para os professores, sala de leitura e salas de atendimento especial. Possui também uma sala de direção e uma secretaria, sala de informática, banheiros, e cozinha onde são fornecidas as alimentações diárias para os alunos (IDEB, 2022). Possui um pátio, com bebedouro de água filtrada e acesso aos banheiros. Esse pátio é coberto, aonde as atividades de educação física são realizadas, pois a escola não possui uma quadra esportiva.

Observações do cotidiano escolar

No início das atividades escolares, o professor de campo responsável realizou as apresentações do corpo docente e discente da escola aos monitores, momento no qual ele também expôs as regras da escola, os horários e a grade escolar. Apontou o local onde seriam ministradas as aulas e a sala onde ficam armazenados os materiais utilizados para as aulas.

O fato de as atividades terem que ser realizadas no pátio pois a escola não tem uma quadra de esporte vai de encontro com uma triste realidade brasileira: um levantamento realizado pelo Ministério da Cidadania em 2021, descobriu que 47% das escolas de educação básica não possuem nenhuma instalação para a prática desportiva (VECCHIOLI, 2021).

O professor expôs as formas de abordagem e o planejamento da aula inicial. No início das aulas, em sala, os alunos sempre apresentavam muita agitação e empolgação, pois eram alunos retornando da pandemia da Covid 19, ocorrida nos anos de 2020 e 2021, tendo ainda muito impacto no ano de 2022. Foi preciso criar algumas regras para controlar e acalmar o comportamento dos

alunos. Uma delas, por exemplo, foi a “regra do silêncio”, onde é criado uma tabela, com o lado dos meninos e o lado das meninas, gerando atenção, um pouco de competição e companheirismo entre os alunos, que perdem pontos se falarem sem levantar as mãos e sem esperar sua vez. Já na “regra da chamada”, a presença dos alunos é marcada quando são chamados e respondem algo simples, como, por exemplo, “qual seu esporte ou comida favorita?”.

Essas regras funcionaram muito bem ao longo do período da monitoria, pois o resultado dessas atividades gerava recompensas e benefícios, como por exemplo, qual turma iria primeiro para o pátio, qual turma poderia escolher o seu time ou ser ajudantes do professor. Conforme Silva e Ramos (2021) descreveram, situações e jogos com regras para crianças terem grande impacto positivo no seu desenvolvimento pessoal e social, e ao lidar com regras de convivência, desenvolvem capacidades e maneiras de agir e pensar.

As aulas ministradas pelo professor orientador eram dinâmicas e adaptadas ao pátio, local não muito adequado para práticas de atividades físicas, por não ser uma quadra esportiva, com marcações e traves. Conforme observaram Carvalho et al (2021), p.4, a educação física escolar é uma oportunidade para a prática de atividades variadas, com a exigência de conteúdos teóricos servindo para praticar os movimentos e atividades propostas. O professor de educação física deve orientar os alunos sobre os benefícios do exercício físico para sua vida, fazendo-o desenvolver suas capacidades motrizes, e atividades rítmicas e expressivas.

As aulas se iniciavam com alongamento dos membros superiores, inferiores e aquecimento com pequenas corridas entre meninos e meninas, que geralmente acarretavam em competições entre os alunos para ver quem chega mais rápido ao final do circuito proposto. Em cada aula eram introduzidos movimentos iniciais fundamentais como agachamentos, flexões de membros e saltos, tudo de forma lúdica, como pega-pegas imitando algum tipo de animal, tais como pato, cachorro, caranguejo, sapo ou pular de um pé só. A atuação do professor vai de encontro do que é descrito na BNCC - Base Curricular Comum, que menciona: que a educação física deve ser abordada

“A Educação Física deve ser abordada como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade” (BRASIL, 2018, p.213)

Ao longo do período escolar, foram administradas aulas de introdução a modalidades esportivas como futebol, voleibol, handebol, basquetebol e

atletismo. Nas modalidades de quadra foram desenvolvidos jogos e fundamentos de forma lúdica (figura 1), já no atletismo forma implementados fundamentos das provas da modalidade como saltos a distância e corridas curtas com marcações de distância e tempo. Essas atividades são importantes para que as crianças possam tomar decisões, fazer escolhas, construir sentidos e entender a necessidade de regras, de cooperação, de solidariedade e de justiça, onde a interação vai construindo um aprendizado pessoal e social conforme proposto por Silva e Ramos (2021).

Figura 1: A ludicidade nos jogos desenvolvidos na Educação Física Escolar.



Fonte: https://maiscursoslivres.com.br/curso-educacao-fisica-escolar-jogos-e-brincadeiras#google_vignette

Saberes adquiridos durante o PIBID

Para ministrar aulas em escolas é necessário ter o grau de licenciatura em Educação Física. Conforme um levantamento realizado em 2015, os licenciados têm perdido espaço para os bacharéis, cujo número de formados aumentou em 47,6% em relação à licenciatura. O equilíbrio entre essas duas formações tem sido afetado pela falta de valorização dos professores da licenciatura (MORENO, 2017), em relação ao crescimento da atuação profissional na área de bacharelado.

Conforme um levantamento realizado pelo Ministério da Cidadania em 2021, embora 95% das escolas brasileiras tenham docentes graduados em Educação Física, apenas 69,9% das aulas são ministradas por professores especializados (VECCHIOLI, 2021). Dessa forma, nota-se que o PIBID é uma importante iniciativa no sentido de possibilitar um estímulo à docência para o

futuro profissional, além de contribuir na formação de educadores capacitados para atuarem em escolas, o que continua sendo um dos maiores desafios do nosso país. (SANTOS et al, 2016).

Conforme observaram Clates e Gunther (2015), a participação em projetos de extensão e grupos de pesquisa são necessários durante a formação acadêmica, para que os alunos não sejam limitados ao aprendizado de suas disciplinas curriculares. Nesse contexto, o PIBID tem sido apresentado como um espaço privilegiado para a aproximação do cotidiano escolar pelo aluno graduando nas licenciaturas, criando um campo de ensino e experiência à docência.

A prática do ensino de Educação Física vivenciada durante o PIBID foi de suma importância para construir e formar o conhecimento profissional, se constituindo de um processo de aprendizagem adquiridos pela experiência em campo. É pela prática no cotidiano escolar que entendemos como os alunos participantes do projeto constroem seu conhecimento da prática da educação física, e foi por meio da mediação entre os alunos e o professor que vivenciamos essa prática.

Durante o acompanhamento do professor e participação das aulas que tivemos a oportunidade de olhar a educação física com novos olhos, pois os saberes oriundos da experiência profissional no PIBID nos ajudam a incorporar novos saberes de práticas e ajudam a criar um sentimento de segurança nas práticas pedagógicas. É essa experiência que tivemos no PIBID que melhoramos nossos conhecimentos de forma a poder, no futuro, intervir de forma profissional no ensino, no currículo e na escola, melhorando ainda mais a qualidade da educação e da prática de Educação Física (SANTOS et al, 2016). Em um estudo realizado com alunos bolsistas do PIBID, Clates e Gunther concluíram que a socialização docente vivida no programa gerou impactos positivos na construção da identidade profissional do aluno:

As experiências formadoras vivenciadas no PIBID, portanto, se configuraram como importantes contribuições para a formação dos egressos, no que diz respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas. Estas, por sua vez, influenciaram a visão de si próprios como professores no decorrer do programa, atuando como suporte nas experiências curriculares e complementando a graduação, além de se configurar como um aporte para a constituição da identidade no decorrer do percurso.

Durante todo o período do qual fizemos parte do PIBID, foi necessário intermediar diversas situações de conflito entre os alunos. Isso fez com que nós, como futuros profissionais em sala de aula, pudéssemos fortalecer nossos entendimentos sobre como imbuir os alunos dos preceitos de cooperação, respeito e diálogo. Ou seja, foi por conta das situações vividas que pudemos adquirir uma bagagem de novos conhecimentos e competências que nos permitirá intervir

profissionalmente na área da educação - conhecimentos esses que, embora recebemos de forma teórica na faculdade, só temos a oportunidade de colocá-las em prática quando estamos em sala de aula.

Como descrevem Silva e Ramos (2021), é justamente nessas interações que os alunos constroem seu aprendizado, de forma que o período passado em sala de aula foi um momento de crescimento tanto para os alunos quanto para nós, monitores, uma vez que conhecer e compreender o jeito particular das crianças é um dos grandes desafios dos profissionais e da educação infantil como um todo.

Considerações finais

O PIBID tem se mostrado, ao longo dos anos, um grande projeto de interação entre as escolas e as universidades, entre professores de escolas e alunos de graduação. Por meio da interação desses atores, é possível fortalecer o repertório dos saberes dos futuros licenciados, com o detalhamento das ações realizadas pelos professores em sala de aula, o que oferece momentos de reflexão sobre a prática docente. Os planejamentos de aulas, competições esportivas, atividades de recreação, tudo contribui para a experiência prática dos alunos de graduação.

Ao aderir ao projeto, imaginava-se que seria apenas um modelo de estágio onde poderíamos observar o funcionamento cotidiano de uma escola, para formarmos uma opinião sobre a profissão docente. Porém, a vivência no âmbito escolar, junto aos alunos e o corpo docente, foi fundamental para a compreensão de como a prática pedagógica realmente funciona.

É evidente a contribuição do PIBID para a formação acadêmica, possibilitando imprescindível conhecimento sobre a profissão de educação física e a realidade do cotidiano escolar, para que a iniciação da formação acadêmica seja consistente e bem representada no cenário atual da educação brasileira.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO et al. Exercício físico e seus benefícios para a saúde das crianças: uma revisão narrativa. Revista CPAQV – Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida. Vol.13, Nº. 1, 2021. Acesso em 04 mar. 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Pedro-Abdalla/publication/348129742_EXERCICIO_FISICO_E_SEUS_BENEFICIOS_PARA_A_SAUDE_DAS_CRIANCAS_UMA_REVISAO_NARRATIVA/links/5ffdbaa8a6fdccdb84ab637/ Acesso em 20 de março de 2024.

CLATES, D. M.; GÜNTHER, M. C. C.. O PIBID e o percurso formativo de pro-

fessores de Educação Física. *Motrivivência*, [S. l.], v. 27, n. 46, p. 53–68, 2015.

LACERDA, P. MEC aumenta oferta de bolsas para formação de professores em 54%. Agência Brasil, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-03/mec-aumenta-oferta-de-bolsas-para-formacao-de-professores-em-54>. Acesso em 20 março de 2024.

IDEB. Índice de desenvolvimento da educação básica. EMEFI Dr. Mauricio Anisse Cury, 2022. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/35013791-mauricio-anisse-cury-doutor>. Acesso em 20 de março de 2024.

MORENO, A. C. Maioria dos diplomas em educação física são da licenciatura, mas procura pelo bacharelado tem crescido mais; veja o raio x. *Educação G1*, 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/maioria-dos-diplomas-em-educacao-fisica-sao-da-licenciatura-mas-procura-pelo-bacharelado-tem-crescido-mais-veja-o-raio-x.ghtml> Acesso em 20 de março de 2024.

SANTOS, E; et al. Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo de caso com professores supervisionados de educação física. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 104-120, maio/ago. 2016. 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25053/edufor.v1i2.1638> Acesso em 05 mar de 2024.

SILVA, R; RAMOS, M. R. A importância dos jogos e brincadeiras com regras para a formação pessoal e social da criança. *Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas*, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.unis.edu.br/handle/prefix/2166> Acesso em 04 de março de 2024.

VECCHIOLI, D. Quase metade das escolas brasileiras não têm local para prática de esporte. *Olhar Olímpico - UOL*. Quase metade das escolas brasileiras não têm local para prática de esporte, 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/colunas/olhar-olimpico/2021/12/14/quase-metade-das-escolas-brasileiras-nao-tem-local-para-praticar-esporte.htm?cmpid=copiaecola> Acesso em 20 de março de 2024.

O RUGBY E SEUS VALORES COMO FUNDAMENTOS PARA INCLUSÃO, SOCIALIZAÇÃO E TRABALHO EM EQUIPE NAS ESCOLAS POR MEIO DO PIBID

Allanis Morais de Oliveira¹

Gabriella Lima Santos²

Elessandro Váguino de Lima³

Introdução

Em primeiro plano, é observado que grande parte dos conteúdos da Educação Física escolar são práticas esportivas. Por outro lado, também se observa que durante todos os anos escolares as atividades realizadas na escola tendem a ter o mesmo objetivo, centrado no aprendizado da técnica e táticas de jogo, geralmente dos esportes coletivos tradicionais (PEREIRA; SILVA, 2008), em detrimento da socialização, por ex.. Nessa perspectiva, a educação física escolar deve desenvolver habilidades motoras, pelas quais os alunos consigam sentir à vontade para testar novas experiências, brincadeiras e modalidades.

[...] a ética no esporte, durante a prática ou não, respeito pelo adversário, árbitros, professores e demais envolvidos na prática, reconhecimento digno do adversário, tanto na posição de vencedor quanto na posição de derrotado, dentre outros tantos parecem não estar associados às atividades do dia-a-dia da educação física escolar, podendo passar sem a devida percepção dos alunos e podendo chegar ao pior cenário de serem desassociados da prática esportiva (MELLO; PINHEIRO, 2014, p.3).

Por esse motivo o rugby, pode ser um esporte para todos, com valores a agregar na educação e na prática esportiva, ajudando principalmente o trabalho

1 Graduada de Educação Física da Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (Univap), bolsista PIBID, e-mail: lanislanismorais@gmail.com.

2 Graduada de Educação Física da Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (Univap), bolsista PIBID, e-mail: gabilimasantos.gs@gmail.com.

3 Profissional de Educação Física, Doutor, Docente da Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (Univap), coordenador voluntário do PIBID, e-mail: dede@univap.br.

em equipe e implementando as habilidades motoras. Em vista disso, Piaget, que ficou conhecido por suas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo na infância, destacou a importância da interação entre a criança e o ambiente físico para o desenvolvimento das habilidades motoras, como as habilidades de manipulação (figura 1). Ele propôs que as crianças passem por estágios distintos de desenvolvimento, nos quais adquirem habilidades motoras e cognitivas específicas. Piaget enfatizou que o desenvolvimento motor está intimamente ligado ao desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, e que a exploração ativa do ambiente desempenha um papel fundamental nesse processo. Suas ideias influenciaram significativamente a compreensão contemporânea do desenvolvimento motor infantil TORRES; QUEIROZ, 2016).

Figura 1: Demonstração de uma etapa do desenvolvimento cognitivo, em que a criança empilha os blocos e explora suas habilidades.



Fonte: Frepik

Aspectos históricos do rugby

O Rugby teve sua origem no ano de 1823 na *Rugby School*, localizada em Rugby, na Inglaterra. O responsável pelo surgimento do esporte é William Webb Ellis. Este fez algo diferente do que faziam na sua escola, ele correu com a bola nas mãos, em vez de chutá-la, como costumava-se fazer (RUGBY FOOTBALL HISTORY, 2011).

Segundo a mesma fonte, no ano de 1881, ocorreu a primeira disputa internacional entre Inglaterra e Escócia, em que os escoceses foram os vencedores. A primeira participação do rugby nos Jogos Olímpicos de Paris ocorreu em 1900, onde a França consagrou-se campeã.

O rugby ficou ausente dos jogos olímpicos durante 92 anos, e em 2016, o Rugby voltou às Olimpíadas, na modalidade de 7 jogadores, chamada ‘Rugby Sevens’. A seleção de Fiji foi a campeã no rugby masculino, e a seleção da Austrália, no feminino (LUCENA, 2016).

As histórias deste esporte se estendem pelo mundo, tendo a biografia de Nelson Mandela junto ao rugby como um dos principais marcos históricos da humanidade. Nelson Mandela enxergou no esporte a chance de abrandar as divisões raciais existentes no país.

Como o rugby é um esporte de muito contato físico, é necessário que todos os participantes tenham atitudes leais, o chamado “espírito de rugby”. Entretanto, cada jogador tem seu papel, dado conforme a sua característica, todos os papéis têm grande importância para o sucesso do time. A cooperação e o trabalho em equipe resultam na vitória ou derrota.

Jogar para ganhar – mas não a qualquer preço. Ganhar com dignidade, perder com elegância. Cumprir as Leis e regulamentos do jogo. Respeitar adversários, árbitros e todos os participantes. Rejeitar batota, racismo, violência e drogas. Valorizar voluntários bem como os agentes profissionais. Divertir-se com o jogo. Isto é rugby. (RUGBY FOOTBALL HISTORY, 2011 E P.5).

Portanto, pode-se afirmar que desde a sua criação o rugby foi utilizado como um esporte construtor de caráter, onde os aspectos formativos e educativos são mais valorizados do que a competição em si e estes aspectos dialogam diretamente com o que se deve ser pregado pela escola, formação do caráter, formação do ser humano (BRASIL, 1998; GUIMARÃES et al., 2001). Sendo assim, é um excelente esporte para se trabalhar em escolas.

A prática do rugby

Mencionado anteriormente sobre o desenvolvimento motor, a teoria de Jean Piaget pode ser aplicada para compreender como as crianças desenvolvem suas habilidades motoras em conjunto com seu desenvolvimento cognitivo. Dentro dessa perspectiva, as atividades motoras desempenham um papel crucial nesse desenvolvimento, uma vez que as experiências físicas e sensoriais ajudam as crianças a explorar e entender o mundo ao seu redor. Por exemplo, as crianças podem desenvolver noções de espaço, tempo, causa e efeito através de atividades motoras como correr, pular, empilhar blocos, entre outras.

Além disso, a teoria de Piaget enfatiza a importância do jogo simbólico no desenvolvimento infantil. Nesse sentido, atividades que envolvem brincadeiras e jogos motores podem não apenas promover o desenvolvimento motor, mas também estimular a imaginação, a criatividade e o pensamento simbólico

das crianças, proporcionando assim um desenvolvimento integral e saudável (FREITAS, 2010).

Portanto, o rugby é uma ferramenta educacional poderosa. Ao incorporar o rugby nas aulas de educação física, os educadores têm a oportunidade de não apenas ensinar habilidades esportivas, mas também de promover valores fundamentais que são essenciais para a formação do caráter dos alunos.

A natureza do rugby, com seu contato físico e o trabalho em equipe, proporciona um ambiente propício para aprender sobre disciplina, respeito, integridade, paixão e solidariedade. Esses valores não são apenas ensinados verbalmente, mas são vivenciados durante cada partida e treino, onde os alunos aprendem a trabalhar juntos, respeitar seus colegas e oponentes, e a lidar com vitórias e derrotas com dignidade.

Além disso, o rugby pode ser adaptado de forma lúdica para atender às necessidades e habilidades dos alunos nas aulas de Educação Física Escolar, tornando-o acessível a todos, independentemente do seu padrão físico. Esses aspectos podem promover a inclusão e permitir que cada aluno participe ativamente, construindo confiança e autoestima, além das habilidades motoras básicas e específicas.

Foi um sucesso a implementação da atividade “Rugby Tag” no PIBID, uma iniciativa que se revelou uma experiência incrivelmente divertida, educativa e segura para todos os participantes envolvidos. Através da utilização de cones, marcadores, bolas de rugby, tags e cintos com velcro, conseguimos criar um ambiente propício para a prática do Rugby Tag, uma forma dinâmica de introduzir jovens e iniciantes aos fundamentos do rugby.

Durante a realização das atividades, observamos de forma clara a manifestação das ações fundamentais do jogo de rugby, como corrida com bola, fintas, passes e o conceito de espaço. O Rugby Tag proporcionou uma experiência inclusiva, permitindo a participação de equipes mistas em espaços reduzidos e mesmo em superfícies mais duras, tornando o jogo acessível a todos os interessados.

As regras básicas da modalidade foram implementadas de maneira eficaz, promovendo uma prática segura e respeitosa entre os participantes. Em destaque, na transportação da bola com ambas as mãos, a limitação dos passes apenas para o lado ou para trás, e a proibição do uso de força física por parte do portador da bola contribuíram para um ambiente de jogo justo e cooperativo.

Além disso, a introdução do conceito de “TAG” como a ação de retirar a fita do portador da bola (figura 5) adicionou um elemento estratégico e emocionante ao jogo, exigindo agilidade e a habilidade por parte dos participantes. Os resultados obtidos após a implementação da atividade “Rugby Tag” foram extremamente positivos.

Conclusão

Em conclusão, o rugby emerge não apenas como um esporte, mas como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento humano. Seus valores próprios, como disciplina, respeito e solidariedade, não apenas enriquecem a experiência esportiva, mas também moldam o caráter dos praticantes.

O rugby também ajuda a desenvolver habilidades socioemocionais essenciais, como empatia, liderança e resolução de conflitos (NASCIMENTO 2015). Essas habilidades são fundamentais para o sucesso pessoal e profissional dos alunos à medida que avançam na vida. Ao introduzir o rugby nas aulas de educação física, as escolas não só oferecem uma forma divertida de atividade física, mas também cultivam princípios fundamentais de cidadania e trabalho em equipe, os alunos aprendem sobre responsabilidade social e respeito pelo próximo. Sendo assim, o respeito pelas regras do jogo, pelos oponentes e pelos árbitros, ensina importantes lições sobre ética e cidadania, preparando os alunos para serem membros responsáveis da sociedade.

Esta abordagem inclusiva não apenas promove a saúde física, mas também fortalece os alicerces do caráter e da comunidade, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo com integridade e respeito mútuo. Em última análise, o rugby é muito mais do que um jogo; é uma lição de vida que transcende os limites do campo de jogo, valores e habilidades adquiridos através do rugby não apenas beneficiam os alunos durante seus anos escolares, mas também os acompanham ao longo de suas vidas. Esses valores e habilidades são transferíveis para diferentes aspectos da vida, incluindo carreira, relacionamentos pessoais e participação na comunidade.

Agradecemos a todos os participantes, colaboradores e apoiadores que tornaram possível a realização dessa atividade. Em especial, ao programa PIBID por proporcionar que alunos ingressantes em educação física trabalhem em escolas desenvolvendo projetos como esse.

Referências

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação. Educação Física, Brasília, v. 7, 1998.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE RUGBY, Tag Rugby nas escolas, manual, do professor. São Leopoldo/RS: Relato de uma prática. RBCE, 2012.

FACCHINI, M.. Rugby: o que é, história e origem e regras do jogo - Toda Matéria. Rio Grande do Sul, 2021.

FREITAS, M. L. L. U. A evolução do jogo simbólico na criança. Ciências &

Cognição, v. 15, n. 3, p. 145-163, 2010.

GILLI, L. Mandela e o Rugby | Hoje Na História. São Paulo/ SP: História e Literatura, 2020.

GUIMARÃES, A.A.; PELLINI, F.; ARAÚJO, J.S.R.D.; MAZZINI, J.. Educação física escolar: Atitudes e valores. Motriz, Rio Claro, v. 7, n. 1, p. 17-22, 2001.

LUCENA, F. A Volta Olímpica de Golfe e Rugby - Diário do Rio de Janeiro. Cucirica/RJ: Diário do Rio de Janeiro, 2016

MELLO. J PINHEIRO. E.. O rugby na educação física escolar: relato de uma prática. Uruguaiana/RS: Cadernos de Formação, 2015.

NASCIMENTO, M.. Tag Rugby | Educação Física: Portugal, Word Press, 2015.

PEREIRA, F.; SILVA, A.C.. Sobre os conteúdos da educação física no ensino médio em diferentes redes educacionais do Rio Grande do Sul. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 15, n. 2, p. 67-77, 2008.

RUGBY FOOTBALL HISTORY. Origins of rugby. Produzido por Nigel Trueman. Disponível em: <https://www.rugbyfootballhistory.com/> . Acesso em: 20 de março de 2024.

TORRES. G. QUEIROZ M.. Experiências com o rugby na escola: primeiras aproximações. Vitória/ES: Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santos, 2016.

INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DO PIBID

Elaira Adriana Santos Garcia¹

João Vitor Duarte Coelho²

Stella Camille da Silva³

Gabriel Henrique dos Santos Ferreira⁴

Ana Enedi Prince Silva⁵

Roberto Gomes Monção Junior⁶

Introdução

Indubitavelmente, o mundo avança a largos passos rumo a tecnologias cada vez mais integradoras, isto é, tecnologias que permeiam cada aspecto de nossas vidas. As tecnologias do presente são frutos da acumulação coletiva dos mais diversos conhecimentos científicos, notadamente, por meio dos avanços nas áreas médicas, tecnológicas, comunicativas, no entretenimento, portanto, é necessário que o discente no Ensino Médio (EM) seja inserido no mundo digital e, logo, no seio destes avanços tecnológicos, saiba interagir.

Considerando o contexto supracitado, a Iniciação Científica (IC) emerge como um instrumento pedagógico de suma importância, capaz de engajar o discente presente no mundo digital. Este mecanismo permite ao educando o acesso à produção científica de vanguarda, potencializando a aplicação de descobertas no âmbito científico para a resolução de problemáticas sociais contemporâneas, mediante soluções contextualmente adequadas. Neste processo, o estudante, ao ser inserido ativamente na pesquisa científica, ascende à condição de agente principal de sua própria trajetória acadêmica e formativa, corroborando para a construção de um saber aplicado e significativo frente aos desafios sociais. (Costa; Zompero, 2017, p. 15)

1 Graduanda do curso de História da Univap, Universidade do Vale do Paraíba.

2 Graduando do curso de História da Univap, Universidade do Vale do Paraíba.

3 Graduanda do curso de História da Univap, Universidade do Vale do Paraíba.

4 Graduando do curso de História da Univap, Universidade do Vale do Paraíba.

5 Professora Doutora da Univap, Universidade do Vale do Paraíba.

6 Professor Mestre da Univap, Universidade do Vale do Paraíba.

Segundo Bazin (1983, p. 82), a fase da Iniciação Científica marca uma transição significativa no desenvolvimento intelectual dos estudantes, representando a passagem do ensino básico ao universitário. Este estágio implica uma reconfiguração da compreensão do conceito e práticas científicas pelo discente, rompendo com a concepção de ensino bancário proposta por Paulo Freire (1987, p. 37), na qual a educação se restringe a um ato de depósito, relegando aos educandos o papel de meros depositários e ao educador o de depositante.

Por meio da Iniciação Científica, esta mudança de perspectiva, conforme aponta Bazin (1983, p. 82-83), promove a autonomia do aluno e estimula o desenvolvimento de sua independência intelectual. Contribuindo com a discussão, coadunamos com o autor quanto à Iniciação Científica ser um processo de formação e ruptura, no entanto, divergimos quanto à necessidade de que esta ocorra apenas com a transição para o ensino universitário, pois Iniciação Científica pode ser introduzida e cultivada já durante o Ensino Médio, durante o período básico de ensino, preparando assim o aluno para uma ruptura progressiva em relação à Educação Bancária à medida que este avança para o Ensino Superior. (Freire, 1987).

Nesse sentido, é imperativo salientar o estudo conduzido por Oliveira (2017, p. 40), a qual se debruça sobre a investigação das contribuições acadêmicas concernentes à Iniciação Científica no âmbito do Ensino Médio. Em sua tese de doutorado, Oliveira (2017) empreendeu uma meticulosa análise servindo-se do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como base para realização de uma pesquisa qualitativa, empregando as expressões “Iniciação Científica” e “Iniciação Científica no Ensino Médio” como filtros de busca. Esta investigação culminou na identificação de um corpus restrito, consistindo em apenas 16 dissertações de mestrado e 6 teses doutorais que versam sobre a temática da IC no contexto do Ensino Médio.

Tabela 1 - Quantitativo de produções nacionais sobre IC

TIPO DE PRODUÇÃO	QUANTIDADE	OBSERVAÇÕES
Dissertações	16	Sobre IC no Ensino Médio
Teses	06	Sobre IC no Ensino Médio

Fonte: Oliveira, F. P. Z. D. (2017). Pactos e impactos da iniciação científica na formação dos estudantes do ensino médio.

Oliveira (2017) replicou essa metodologia em sua tese de doutorado para quantificar os artigos veiculados em periódicos e anais de eventos, localizando respectivamente 13 e 21 trabalhos de pesquisa dedicados exclusivamente à Iniciação Científica neste nível de ensino. Torna-se evidente que o tema da

Iniciação Científica no Ensino Médio ainda carece de alto número de produções, evidenciando-se, portanto, uma lacuna da literatura científica em relação ao tema, além de notabilizar a carência de investigações robustas e aprofundadas sobre essa temática.

O escopo deste estudo visa elucidar o modo pelo qual o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), cujos desígnios primordiais, conforme delineado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2023), é “[...] proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura”. Este objetivo, conforme se argumentará mais adiante, pode ser reconfigurado de modo a possibilitar que o estudante do Ensino Médio (EM) não apenas se familiarize, mas também contribua ativamente para a produção científica, uma esfera frequentemente percebida como exclusiva ao âmbito do ensino superior.

Ao longo deste capítulo, serão detalhadas as experiências vivenciadas por alunos da graduação do curso de Licenciatura em História da Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP) no que tange ao processo de mentoria, elaboração, apresentação e publicação de artigos científicos em colaboração com discentes da Escola Estadual João Cursino, situada em São José dos Campos, evidenciando a viabilidade e o valor desta interação interinstitucional por meio do PIBID.

1. Dificuldade de produção acadêmica no Ensino Médio: passos iniciais

O PIBID é um programa de políticas públicas de formação inicial de professores para o ensino básico de suma importância tanto para os alunos da graduação quanto para os alunos do ensino básico. Esse programa permite que estudantes de licenciatura entrem em contato direto e atuem com as escolas públicas e as comunidades onde estão inseridas. “Por meio do PIBID, os futuros professores podem desenvolver habilidades pedagógicas e práticas⁷ para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Além disso, o programa contribui para a formação de cidadãos mais críticos e atuantes na sociedade” (Garcia e Nascimento, 2023, p. 1).

Durante a visita dos bolsistas na escola receptora do PIBID surgiu o desafio de encontrar alunos do primeiro ano do Ensino Médio que se interessassem em participar do XVII Congresso de Iniciação Científica Jr, congresso este realizado pela Universidade do Vale do Paraíba, na cidade de São José dos Campos, em São Paulo, para escrever artigos científicos na área de ciências humanas.

7 A sociedade contemporânea marcada pelas incertezas, pela velocidade acelerada e ubíqua de conceitos, valores e tecnologias, requer a formação de jovens que contestem, inquiram e duvidem de proposições hegemônicas que dilaceram a essência do “ser” humano (De Oliveira; Civiero; Bazzo, 2019).

É importante que o aluno do Ensino Médio compreenda integralmente o modo de atuação do INIC Jr e sua importância no ramo da ciência, e antes de tudo, entenda o contexto em que ele está inserido: a UNIVAP. A Universidade do Vale do Paraíba, desde 1992, revela-se como uma instituição ativa do ramo acadêmico, dentro de sua estrutura, oferece recursos para os universitários, oportunizando o desenvolvimento da ciência em todas as áreas por meio de projetos e sistemas de bolsa, como o PIBID. No ano de 2017, por exemplo, ocupou o primeiro lugar do Ranking Universitário Folha de desenvolvimento de pesquisas do IESP - Instituição de Ensino Superior Privada do Estado de São Paulo (UNIVAP, 2017).

É imprescindível relatar que não foram poucos os desafios encontrados pelos bolsistas do PIBID. Foi perceptível o receio por parte dos estudantes do Ensino Médio em se candidatar para participar da escrita de um artigo científico, talvez influenciados pelas dificuldades em relação aos trabalhos que envolvem as pesquisas científicas.

Esse receio é algo para se superar dentro das instituições públicas de ensino básico, pois os alunos não têm conhecimento ou contato com a pesquisa científica ou participação em congressos, e isso se dá por inúmeros motivos, entre estes, a reprodução de conhecimentos e a formação tecnicista que ainda acompanha o nível básico da educação. A escola é vista apenas como um meio de capacitação de mão de obra para o mercado de trabalho. Poucos são aqueles que ingressam no ensino superior público depois de finalizar o ensino médio. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), dos alunos que completaram o ensino médio na rede pública, apenas 36% entram numa faculdade.

Há de se citar, que a nova reforma do Ensino Médio colocada em prática nas escolas, contribui para que não haja tempo dentro do período regular para trabalhar questões como a iniciação científica ou produção científica dentro das escolas entre outras questões, como currículo escolar etc.

[...] posta a Reforma do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) que prima pela fragmentação do currículo e pela exclusão de componentes curriculares que priorizam o ser humano. Parece que a mesma atende ao que o poder hegemônico pretende (preparar a massa para o mercado do trabalho), fomentando a massificação do pensamento e da informação em detrimento da autonomia. Dito de outra forma, é uma reforma que aproxima os jovens da reprodução de informações, distanciando-os da argumentação, da criatividade, da curiosidade, do questionamento, da formação reflexiva e crítica. (De Oliveira; Civiero; Bazzo, 2019, p. 454).

Dito isso, na escola receptora dos bolsistas e na sala proposta, o número de candidatos para participar foram apenas 10 alunos, um número relativamente

baixo, mas isso levando em consideração o contexto da educação básica pública e a primeira vez da escola envolvida em projetos acadêmicos a nível superior, foi a primeira vitória dos bolsistas e do projeto.

Após a candidatura dos alunos, foram realizadas diversas reuniões para alinhar a escrita e a elaboração dos artigos, a seleção dos temas e a preparação para a apresentação no congresso XVII Congresso de Iniciação Científica Jr da Univap em que iriam participar. Quatro bolsistas do PIBID foram designados para realizarem a coordenação na redação dos artigos. Os coorientadores, que estavam no sexto semestre do curso de História, possuíam experiência em redação e publicação de artigos, além de já terem participado do congresso selecionado. A professora receptora, com titulação de Mestre em História, atuou como orientadora nesse processo.

Todos os alunos escolheram temas da área de ciências humanas, especificamente história, e a justificativa se deu pela familiaridade com o tema e a formação acadêmica da professora e dos bolsistas do PIBID. A maior dificuldade encontrada pelos estudantes foi o método de escrita que necessitava na elaboração de um artigo. Por ser a primeira experiência dos alunos do Ensino Médio em escrever um artigo, começou-se ensinando o que é a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e quais são os métodos científicos.

Para garantir uma melhor compreensão por parte do leitor, este capítulo incluirá relatos e experiências individuais tanto dos bolsistas do PIBID quanto dos alunos participantes. Antes de prosseguir, é importante mencionar que se iniciou o projeto de Iniciação Científica Júnior com a participação de 10 voluntários, alunos do Ensino Médio, para a participação do congresso. No entanto, ao final, algumas desistências ocorreram, justificadas por falta de tempo e dificuldades na escrita, conforme relatado pelos alunos. Ao término do processo, foram submetidos 5 artigos ao congresso em questão, porém apenas 3 foram aceitos e apresentados. São exatamente esses 3 artigos aprovados e 1 reprovado nos quais vamos nos concentrar para relatar as experiências vivenciadas.

1.1 Panorama da história da saúde no Brasil: mudanças importantes e significativas

As questões que envolvem o ensino público de saúde no Brasil tornaram-se temas de debates que se intensificaram após a pandemia de COVID-19. Muitos questionamentos surgiram: quem idealizou o SUS? Como ele surgiu? E como funciona na prática? Essas indagações despertaram o interesse de um aluno do 1º ano do Ensino Médio pelo tema.

O aluno visou trazer um breve panorama sobre o Sistema Único de Saúde do nosso país. Mesclando um pouco de história e atualidades, escreveu um artigo com o intuito de abordar a importância do SUS e suas mudanças ao decorrer do tempo.

Segundo relatos do aluno, umas das suas principais dificuldades na elaboração deste artigo foi a escrita e a leitura. Por ser aluno do ensino público, ele nunca teve contato com o meio acadêmico, portanto, não tinha ideia de como começar a escrever. Ele não sabia como eram a estrutura e as normas que permeiam a elaboração de um artigo científico, e afirmou que isso dificultou o seu processo de escrita.

Também foi evidente a dificuldade que o aluno enfrentou ao buscar fontes literárias ou artigos confiáveis. Durante o ensino básico, é comum que os alunos recorram a sites desconhecidos ou com pouca credibilidade. De acordo com Bittencourt (2008, p.108) este é: “[...] Um dos problemas para entender o papel das tecnologias na cultura contemporânea é o alcance delas como difusoras de informações e o modo de tais informações se integrarem na configuração do conhecimento escolar”. Diante disso, foi crucial realizar um alinhamento prévio, orientando-a na escolha das fontes que seriam utilizadas.

Todo esse processo de definição do tema, escolha das fontes, leitura e escrita durou em torno de três meses. Foi preciso alinhar o tempo dos alunos com o tempo dos bolsistas, pois muitos levam uma dupla jornada no seu dia a dia, estudando no período da manhã e trabalhando no período da tarde.

Isso fez com que o processo da leitura e escrita fosse lento e cansativo, visto que o aluno precisava conciliar os estudos e o trabalho. Mas isso é um fato recorrente para muitos alunos do ensino público no Brasil, dado que três em cada dez alunos do ensino médio na rede pública também trabalham (G1, 2022). Isso distancia ainda mais o aluno na possibilidade de cursar alguma graduação, optando por trabalhar para se sustentar ou ajudar sua família.

Mesmo com muitas dificuldades ao decorrer do tempo, o aluno se dedicou e realizou com maestria a elaboração do artigo, destacando-se ao ser um dos poucos artigos apresentados na área de ciências humanas do Ensino Médio durante o Congresso.

1.2 Uma análise histórico-narrativa da consolidação das Leis do Trabalho

A “Era Vargas” foi o período compreendido entre os anos de 1930 até 1945, na qual Getúlio Vargas era o presidente do Brasil. Uma figura muito marcante na história nacional como Getúlio Vargas divide opiniões e controvérsias, mas ainda é uma referência essencial para a compreensão da história política brasileira até os dias atuais (CAPELATO, 2019).

Foi a partir de um gosto pessoal sobre a chamada “Era Vargas” e a partir desta temática sobre as leis que envolvem a questão do trabalho que o aluno escolheu a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para ser o seu objeto de estudo para a realização de um artigo científico. Para um aluno de 1º ano de

ensino médio de uma escola pública, é um tema bastante complexo para ser desenvolvido, o qual decorre de muito estudo acerca deste conteúdo.

Para falar sobre a CLT era necessário pensar em todo um contexto a fim de introduzir sobre o tema: como surgiu a CLT? Em qual momento da história do Brasil? Quais foram as principais consequências a partir da criação de leis trabalhistas? E por fim, qual a importância da CLT para os dias de hoje, tendo em vista as mudanças ocorridas recentemente?

Além disso, foi necessário pensar no objetivo principal da pesquisa, que foi conhecer sobre o processo de criação da CLT e a sua relevância no cenário atual, tendo em vista as mudanças na legislação ocorrida no governo Michel Temer em 2017, por meio da Reforma Trabalhista.

A partir desta temática, o aluno começou o seu processo de escrita do artigo. No início, foram utilizados diversos sites e vídeos sobre este tema, além de entrevistas publicadas em mídias digitais para começar um maior embasamento. A partir das orientações da sua professora e deste que vos fala, também foram explorados uma literatura mais acadêmica, específica para tratar destas questões, como outros artigos publicados em revistas, teses de doutorado e livros que abordam o tema das questões trabalhistas. Tudo isso aplicado junto a uma leitura mais leve e direcionada e com ajuda dos seus orientadores.

Apesar de ser um tema bastante complexo e longo, o aluno foi muito bem escrevendo sobre a CLT, abordando tópicos importantes como as suas inspirações, a criação dela, suas principais utilidades, as suas consequências principais e após destrinchar estes temas, escreveu sobre as mudanças a partir da Reforma Trabalhista de 2017 e o fenômeno da uberização do trabalho.

Uma das primeiras dificuldades que o aluno teve para começar a escrever um artigo científico foi a questão do vocabulário, o qual a discente teve bastante dificuldade em achar sinônimos para evitar a repetição excessiva das mesmas palavras durante o texto. O aluno mesmo tendo apoio em sites na internet para se basear na sua pesquisa, não poderia copiar de forma igual a essas fontes, e sim parafrasear-las, tendo bastante dificuldade com isso.

Uma das questões que precisa se levar em consideração é que o aluno estava no primeiro ano do ensino médio, e por toda a estrutura da escola e por onde ela estudou, o acesso a uma linguagem acadêmica e uma literatura mais aprofundada sobre o assunto eram praticamente nulos.

Por fim, vale destacar: todo o contexto em torno do aluno, uma adolescente que acabara de sair do ensino fundamental, fazendo o ensino médio em um colégio público que enfrenta as suas dificuldades diárias, poder realizar um artigo científico, falar sobre a temática da Era Vargas e, especificando sobre a CLT, além de fazer um panorama sobre as Reformas Trabalhistas, venceu suas

dificuldades e pôde apresentar sua pesquisa para um congresso consolidado, que apesar de apresentar na própria modalidade do ensino médio, é realmente algo de se exaltar.

1.3 Uma breve reflexão sobre a violência contra as mulheres na ditadura brasileira (1964-1985)

Com frequência, discute-se sobre o papel da mulher na sociedade brasileira e que, indiscutivelmente, ainda sofre de constante violência. Uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2023) mostra que a partir do ano de 2019, a taxa de feminicídios sobe de 0,43 a cada 100 mil habitantes para 1,2 a cada 100 mil habitantes. É com base nessa realidade vivida por milhares de mulheres brasileiras em que este artigo foi pensado e desenvolvido, debruçando-se com uma breve reflexão dos horrores que as mulheres enfrentaram durante a ditadura militar-empresarial brasileira (1964-1985).

Em primeira instância, fora discutido com o aluno do primeiro ano do Ensino Médio, sobre a estruturação da pesquisa e sua metodologia; Praça (2015) descreve a estruturação de um artigo “[...] em diferentes etapas, sendo elas, a formulação do problema a ser questionado, a concepção de hipóteses a ser verificada, a coleta de dados, tabulação dos dados, análise dos dados, discussão dos resultados, conclusões, redação do texto e apresentação do trabalho científico.” No contexto específico do artigo descrito, a análise da literatura bibliográfica disponível foi central para o aprofundamento do discente acerca do tema, assim como a escrita do trabalho.

O aluno demonstrou interesse sobre a História Oral, utilizando-se dos relatos coletados pela Comissão Nacional da Verdade (CNV)⁸ com o intuito de evidenciar as dinâmicas de violência de gênero, que não somente se davam nos porões de tortura da ditadura militar-empresarial (1964-1985). Esta pesquisa destaca que a violência de gênero não se restringe aos episódios explícitos de agressão física e psicológica ocorridos nas instâncias de repressão estatal. Ao contrário, evidencia-se que a violência é perpetuada de maneira sistemática e hierarquizada, infiltrando-se nas esferas do cotidiano e manifestando-se, inclusive, nas relações simbólicas de poder. Este enfoque analítico permite uma compreensão ampliada sobre como as estruturas de dominação de gênero são produzidas e naturalizadas no tecido social.

Destarte, o discente após realizar as leituras bibliográficas, seguiu para a escrita do trabalho. O ingressante no primeiro ano do Ensino Médio revelou

8 Órgão temporário criado pela Lei 12.528 de 2011 e instituído em 16 de maio de 2012, com o objetivo de apurar graves violações de direitos humanos entre o período de 1946 a 1988 no Brasil. (BRASIL, 2014)

uma hesitação inicial ao iniciar a tarefa de transpor seus pensamentos para o papel. Identificamos a dificuldade como resultado de sua inexperiência em lidar com a linguagem técnico-científica exigida em contextos acadêmicos. Nós, na condição de orientadores, assumimos a responsabilidade de apresentar e orientar o estudante nesse primeiro contato com o universo acadêmico, até então desconhecido para ele. Não obstante os obstáculos iniciais, o discente, fortalecido pela confiança adquirida após a leitura bibliográfica pertinente, conseguiu empregar os conhecimentos assimilados na redação e conclusão de seu trabalho.

Após a finalização do trabalho escrito, começava-se o processo de preparação para apresentação no XVII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica Júnior realizado pela Universidade do Vale do Paraíba em 2023. O discente demonstrava receio quanto à apresentação, mas após constantes leituras e revisões do trabalho, sentiu-se seguro e realizou a apresentação dentro do prazo estipulado pelo Congresso.

Por fim, resalto que a participação de discentes do Ensino Médio em produções de Iniciação Científica, torna-se de importância inquestionável para que este primeiro contato ocorra o mais cedo possível, e não somente quando este aluno ingressar no Ensino Superior.

1.4 A contribuição Árabe na Matemática

Dentro do estudo da História, o debate acerca da invisibilização dos feitos que os povos não-ocidentais possuem se faz presente. Sabe-se que o eurocentrismo, ideologia que enxerga o povo europeu como superior a outros povos, impregnou não só o nicho político, como também o cultural, social e, neste caso, educacional. A escritora Chimamanda Adichie (2019) nos chama atenção para uma pauta importante nos estudos acadêmicos: não devemos cair no perigo da história única. Isso se dá pois, no caso da História, as narrativas construídas e propagadas carregam visões da elite social, impedindo a compreensão correta do processo histórico.

Esse pensamento não se aplica somente nas áreas de humanas, sendo possível entendê-lo no ramo das exatas, como por exemplo a matemática. Ao analisar os livros didáticos e os conteúdos aplicados em sala de aula, é notório a presença massiva de matemáticos, químicos e físicos europeus. Pouco se fala sobre a contribuição de outros povos na matemática e em todas as outras linhas de estudo. Neste caso em específico, o aluno buscou desenvolver as contribuições árabes na matemática, visando ressaltar essas produções e sua relevância.

Em primeira mão, a estudante visou discorrer acerca do início do desenvolvimento matemático do povo árabe. Após isso, explicou e analisou sobre a realidade de suas produções e o contexto histórico em que foram produzidas. Aspectos

como desenvolvimento dos cálculos com número superior, dos princípios da óptica e da propriedade da luz foram conquistas no ramo matemático produzidos por esses povos, sendo ressaltados e explicados pelo aluno ao longo de seu artigo.

No que tange à metodologia e o processo da escrita, a estudante apresentou-se apta e com relativa facilidade para escrever e expor seus argumentos. Dentro de um padrão para sua faixa etária e nível escolar, houve dificuldades na colocação de termos formais e acadêmicos em detrimento de termos coloquiais. O maior obstáculo encontrado refere-se à obtenção das fontes e das informações e maneira de colocá-las ao longo do texto, dentro do que é exigido pela ABNT. Ao final, o artigo não foi aprovado.

Mesmo assim, cabe ressaltar que a experiência da estruturação e elaboração de um artigo científico por parte da estudante do 1º ano do Ensino Médio enriqueceu sua bagagem acadêmica, proporcionando um maior repertório científico. O processo da escolha do tema, da leitura de produções acerca da pauta escolhida, da iniciação da escrita e do desenvolvimento das argumentações possibilitaram um olhar aprimorado do que é a realidade no ramo universitário.

2. A Iniciação Científica Júnior e sua produção a partir do PIBID

A criação do CNPq em 1951⁹ trouxe consigo alguns programas institucionais, sendo o de maior importância para o presente trabalho, a política de concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC). Institucionalizada com o propósito de viabilizar a capacitação de graduandos, sob tutela de orientadores, e com isso, incentivar a pesquisa nos anos iniciais da formação. Durante o Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), seria criado a Iniciação Científica Júnior (ICJ)¹⁰ no ano de 2003, e posteriormente normalizada pela RN 017/2006 que em parceria com as Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa (FAPs) passou a conceder bolsas aos estudantes do Ensino Médio e Ensino Fundamental. (Oliveira; Bianchetti, 2018. p. 09)

Em 2010, o CNPq apresentou o Pibic-EM para que os alunos do Ensino Médio tivessem a oportunidade de desenvolver projetos de pesquisa sob orientação de seus professores. Os participantes do Pibic-EM¹¹ recebem uma bolsa com duração de 12 meses no valor de R\$ 300,00 mensais. Constatamos que os discentes com os quais nós atuamos não receberam a bolsa ofertada pela CNPq, visto que

9 Lei nº 1.310 de 15 de Janeiro de 1951.

10 Anexo V dispõe sobre a finalidade: despertar a vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes do ensino fundamental, médio e profissional da Rede Pública, mediante sua participação em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, orientadas por pesquisador qualificado, em instituições de ensino superior ou institutos/centros de pesquisas. (RN 017/2006)

11 Regulamentado pela RN 017/2006.

eram voluntários em uma proposta pensada, e posteriormente, posta em prática por alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ligados ao curso de licenciatura em História da Universidade do Vale do Paraíba.

A ICJ em 2003, seu ano de criação, ofertava apenas 377 bolsas por todo o território nacional. Em 2010 o número passava para 4.053 bolsas ofertadas, já em 2015 para 10.672 concessões de bolsas para alunos do Ensino Médio e Ensino Fundamental. O pagamento mensal realizado para bolsas de ICJ é de R\$100,00 mensais e uma quantia de R\$1.000,00 em forma de pagamento único para a família (BRASIL, 2024). Os dados apresentados evidenciam uma preocupação em fomentar políticas públicas que desenvolvam a Ciência, Tecnologia e Inovação no país, incentivando o jovem ainda em seu ciclo básico a se interessar e manipular novas tecnologias, com o intuito de posteriormente seguir carreira acadêmica ou científica. (Oliveira; Bianchetti, 2018)

2.1 Os benefícios da Iniciação Científica Júnior

Em sua pesquisa, Santos (2011. p. 27) ressalta que “[...] a maioria dos alunos que participaram da Iniciação Científica na graduação atingem um bom desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional, motivou a expansão dessa prática para a educação básica.” Portanto, podemos afirmar que os frutos dos investimentos em bolsas de Iniciação Científica Júnior estão assegurados, visto que o contato precoce com a produção da ciência, em suas diferentes áreas, resultará em um discente mais preparado e motivado, com maiores chances de inserção no meio acadêmico. Contudo, apresentaremos alguns cuidados que os orientadores devem ter com seus discentes na Iniciação Científica Júnior, visto que estes alunos certamente enfrentarão dificuldades durante todo o processo, e caso não sejam trabalhadas estas dificuldades, ocorra o efeito inverso, de desinteresse do aluno pela ciência e pesquisa. (Santos, 2011)

Num estágio inicial da ICJ, o discente deve ponderar acerca do tema que deseja trabalhar, tema este que deve ser de importância pessoal para o aluno, e somente após definido o tema, deve-se partir para o levantamento de fontes primárias e secundárias relevantes à pesquisa. É nesta etapa que o aluno tem o primeiro contato com a pesquisa acadêmica de fato, de acordo com (Santos, 2011. p. 29) “[...] elaboração de estratégias metodológicas, a sistematização e debates de suas ideias com os referenciais teóricos, a produção escrita e apresentação de resultados em eventos.” Também é neste momento que ressaltamos a necessidade de se atentar se o aluno está sobrecarregado ou não, afinal, entendemos que possa ser exaustivo a quantidade de leitura a ser realizada; tipo de escrita específica requisitada pela academia; apresentação presencial ou não-presencial em evento, dentre outras particularidades que possam gerar receios no discente.

É de suma importância destacar que o discente, durante o estágio inicial, deve possuir liberdade e autonomia. A escolha de que leituras realizar, quais ideais defender a partir de quaisquer perspectivas que sejam de seu interesse, desde que forneça os argumentos para a defesa de seus posicionamentos. Concordamos com o ponto de vista de Neves (2001) ao dizer que é neste momento em que o aluno “[...] adquire a crítica própria da ciência e de sua aplicação no cotidiano.”

Em outro momento, deve ser cautelosamente analisada a distribuição de orientadores e seleção de discentes participantes na ICJ. Em nossa experiência prática - discutida na seção anterior - os discentes selecionados eram aqueles que inicialmente demonstraram interesse em participar e compromisso em produzir, não houve quaisquer outros critérios de escolha. Na atribuição de orientadores para cada trabalho, utilizamos o quesito de finalidade pessoal do orientador com os temas escolhidos pelos discentes. Este processo encontra embasamento teórico em Neves (2001):

[...] as qualidades dos bolsistas que os orientadores desejavam eram relativas à responsabilidade, às habilidades específicas, ao interesse por pesquisa, ao desempenho acadêmico e às qualidades pessoais. Com relação aos bolsistas, as qualidades que seus orientadores deveriam ter para serem considerados como competentes estavam relacionadas à vocação para pesquisa, a qualidade de relacionamento, as características pessoais e específicas dos orientadores e relativas à sua responsabilidade. Neves (2001, p. 37)

Portanto, é imperativo para o sucesso a longo prazo do discente que participe de uma ICJ, que tenha boas relações com seu orientador, visto que o contrário disto, acarretará em experiências problemáticas para o participante, com potencial de ameaçar os princípios básicos da finalidade da Iniciação Científica Júnior.

Por fim, os discentes participantes devem estar preparados para a apresentação presencial ou remota de seus trabalhos. Em caso de apresentação remota, o orientador deve se assegurar que o aluno saiba interagir com os softwares necessários para a apresentação. Deve, também, garantir que este tenha acesso a internet de boa qualidade para a apresentação, e caso o mesmo não a possua em sua residência, que lhe seja ofertada a possibilidade de apresentação na instituição em que estuda.

Considerações finais

O PIBID, um programa de políticas públicas, emerge como uma ferramenta transformadora capaz de ajudar a preencher lacunas na educação ao envolver estudantes ainda na graduação (bolsistas) que se dirigem às escolas para implementar projetos que abordam desafios, incluindo aquele discutido neste artigo.

Em síntese é válido afirmar que a Iniciação Científica durante o Ensino Médio representou uma experiência desafiadora, tanto para os alunos quanto

para os bolsistas do PIBID envolvidos no projeto. No entanto, inúmeras dificuldades foram encontradas durante o processo de aplicação do projeto.

A falta de familiaridade com a pesquisa científica, a carência de apoio institucional e as limitações do currículo escolar são alguns dos obstáculos enfrentados. No entanto, apesar das dificuldades, a experiência foi marcada por conquistas significativas, como a participação no congresso e a submissão de artigos científicos. Essa iniciativa destaca a importância de promover o acesso à ciência desde a educação básica e reforça a necessidade de investimentos e reformas educacionais que incentivem o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas nos alunos.

Mas é importante salientar que as dificuldades encontradas pelos bolsistas e alunos do ensino básico não foram exclusivas desta experiência. A falta de incentivo em sala de aulas, currículos, projetos políticos pedagógicos também é fator determinante para que assuntos relacionados à iniciação científica ou pesquisa acadêmica para alunos do ensino básico e em escolas públicas num contexto geral, mostrando grandes lacunas a serem preenchidas em nosso sistema educacional.

Referências

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo da história única**. 1. e.d. São Paulo: Companhia das Letras. 2019.

BAZIN, Maurice Jacques. **O que é iniciação científica?** Revista de Ensino de Física, v.5, n.1, 1983.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. e.d. São Paulo: Cortez. 2008.

BRASIL. **A CNV - Comissão Nacional da Verdade**. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/institucional-acesso-informacao/a-cnv.html>. Acesso em: 27. fev. 2024.

_____, Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Bolsa de Iniciação Científica Júnior**. Disponível em: https://www.gov.br/mds/pt-br/auxilio-brasil/copy_of_beneficiocompensatorio. Acesso em: 05. mar. 2024.

CAPELATO, Maria Helena. O Estado Novo: o que trouxe de novo? In: FERREIRA, Jorge. DELGADO, Lucila de Almeida Neves. **O Brasil Republicano: o tempo do nacional-estatismo**. 1. e.d. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2019.

CAPES. **Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 26. fev. 2024.

COSTA, Washington Luiz da. ZOMPERO, Andreia de Freitas. **A iniciação científica no Brasil e sua propagação no Ensino Médio**. Revista de Ensino de

Ciências e Matemática, Apr 7;8 (1):14-25. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Elaira Adriana Santos. NASCIMENTO, Camila Oliveira. O PIBID como uma estratégia para a construção de políticas públicas efetivas contra o analfabetismo. In: **XXVII Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica, 2023**, São José dos Campos. Anais eletrônicos. São José dos Campos: UNIVAP, 2023.

G1. Três em cada dez alunos do ensino médio da rede pública também trabalham. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/08/12/tres-em-cada-dez-alunos-do-ensino-medio-da-rede-publica-tambem-trabalham.ghtml>. Acesso em: 28. fev. 2024.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/ce915924b20133cf3f9ec2d45c2542b0.pdf. Acesso em: 28. fev. 2024.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas 2023: violência contra a mulher**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/276/atlas-2023-violencia-contra-mulher>. Acesso em: 27. fev. 2024.

NEVES, Rosa Maria. **Lições da iniciação científica ou pedagogia do laboratório**. História, ciências, saúde. vol. VIII, n. 1, 2001.

OLIVEIRA, Adriano de; BIANCHETTI, Lucídio. Iniciação Científica Júnior: desafios à materialização de um círculo virtuoso. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 26, p. 133-162, 2018.

OLIVEIRA, Fátima Peres Zago de. **Pactos e impactos da Iniciação Científica na formação dos estudantes do Ensino Médio**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

OLIVEIRA, Fátima Peres Zago de; CIVIERO, Paula Andrea Grawieski; BAZZO, Walter Antonio. **A iniciação científica na formação dos estudantes do ensino médio**. Debates em Educação, v. 11, n. 24, p. 453-473, 2019.

PRAÇA, Fabíola Silva Garcia. “**Metodologia da pesquisa científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão**.” Revista Eletrônica Diálogos Acadêmicos 8, n. 1, 2015.

SANTOS, Janes Kened Rodrigues dos. **Oportunidades de aprender sobre pesquisa na iniciação científica júnior de uma bolsista no clube de ciências da UFPA**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

UNIVAP. **O evento: a UNIVAP e o INIC**. Disponível em: https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2017/. Acesso em: 04. mar. 2024.

PIBID E O NOVO ENSINO MÉDIO: CRÍTICAS E DESAFIOS

João Vitor Duarte Coelho¹

Gabriel Henrique Dos Santos Ferreira²

Elaira Adriana Santos Garcia³

Ana Enedi Prince Silva⁴

Roberto Gomes Monção Junior⁵

Introdução

O Novo Ensino Médio (N.E.M) fora implementado durante o Governo Michel Temer, a partir da Lei nº 13.415/2017⁶. A proposta ancorou-se em três pilares principais, foram estes: a flexibilização do currículo escolar, com a implementação de itinerários formativos que supostamente permitiriam maior poder de escolha ao estudante, para que pudesse decidir os rumos de sua formação básica. A ampliação da carga horária total, totalizando um aumento na ordem de 25%, passando de 800 horas anuais para 1.000 horas anuais, somando ao todo 3.000 horas de formação. E o último pilar se destacou por propor a qualificação profissional para o estudante que não desejasse prosseguir os estudos no ensino superior.

A proposta do N.E.M veio acompanhada e respaldada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷, documento de caráter normativo que define o con-

1 Graduando do curso de História da Univap, Universidade do Vale do Paraíba.

2 Graduando do curso de História da Univap, Universidade do Vale do Paraíba.

3 Graduanda do curso de História da Univap, Universidade do Vale do Paraíba.

4 Professora Doutora da Univap, Universidade do Vale do Paraíba.

5 Professor Mestre da Univap, Universidade do Vale do Paraíba.

6 Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

7 Em 2015 foi apresentada a proposta preliminar da BNCC, inicialmente ela contava com uma comissão de 116 especialistas de 37 universidades. A sua versão final definiu os objetivos, conteúdos e habilidades a serem trabalhadas em sala de aula, nas quais os alunos ao redor do país terão que aprender a cada etapa vencida no ensino básico.

junto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, sem data). Entendemos que as alterações propostas pela reforma, em especial os três pilares supracitados, criam lacunas na estruturação do ensino brasileiro. Partindo da percepção de que o paradigma epistemológico moderno suscita, concomitantemente, lacunas que, por sua vez, engendram desigualdades, este discurso neoliberal engaja-se em um diálogo intertextual com as obras de Paulo Freire (2013), notadamente *Pedagogia do Oprimido*, e *Vigiar e Punir* de Michel Foucault (2014), a fim de evidenciar a presunção, apatia e nocividade inerentes a reforma do N.E.M e a BNCC. Com essas lacunas assim delineadas, revelam-se como uma estrutura de dominação de classes, na qual engendram injustiças, invisibilidades e inexistências, enquanto coisifica os saberes, vulnerabiliza a autonomia, desumaniza o labor docente e descaracteriza o discente em suas diferenças.

Muito tem sido questionado qual é o propósito da criação da BNCC, considerando que existem os Parâmetros Curriculares Nacionais⁸ (PCNs) e os currículos estaduais e municipais que formam e abrangem o ensino básico público do país. Sobre suas finalidades e objetivos o Ministério da Educação afirma:

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (Brasil, 2024)

A agenda neoliberal tem se esforçado para fazer valer as políticas de desmonte que precarizam a formação integral dos trabalhadores, reservando a eles o conhecimento em doses mínimas e fragmentadas. Este esforço consiste em dispor, principalmente para a educação pública, apenas o necessário para que se possa formar sujeitos meramente adaptáveis aos mecanismos do sistema capitalista (Johann, 2021). Em alinhamento com as ideias apresentadas, Jakimiu (2023) corrobora e acrescenta:

“Fundamenta-se na responsabilização, individualização, meritocracia, flexibilização, resiliência, empreendedorismo, ou seja, aliena e reduz a formação a uma dimensão instrumental visando a formação do trabalho flexível e descartável.” (Jakimiu, 2023, p. 10)

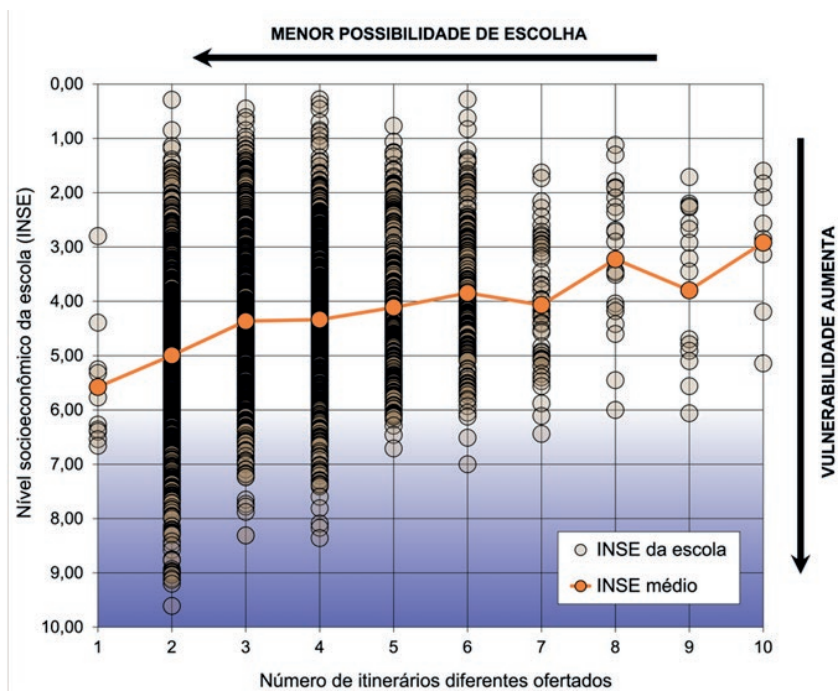
Destarte, com alguns anos após a implementação da reforma do Novo Ensino Médio, é imprescindível entendermos como a suposta “liberdade de

8 Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (Brasil, 1997)

escolha” ofertada aos alunos, é uma falácia neoliberal, pois existe apenas uma ilusão de escolha. A Rede Escola Pública e Universidade (2022) traz alguns dados interessantes que corroboram com a ilusão de escolha. Cerca de 83,1% do total da rede de escolas públicas de Ensino Médio oferta entre dois - o mínimo exigido por lei - e quatro itinerários formativos. A Rede Escola Pública e Universidade (2022) destaca que pelo menos 25,7% do total da rede oferece exatamente os mesmos itinerários formativos.

Outro fator importante a se pensar sobre a “liberdade de escolha” é a desigualdade inerente da sociedade capitalista. A Rede Escola Pública e Universidade (2022) traça um panorama interessante sobre a quantidade de oferta de itinerários formativos e o Índice de Nível Socioeconômico (INSE) das escolas do Estado de São Paulo.

Figura 1 - Oferta de itinerários formativos por Índice de Nível Socioeconômico (INSE) das escolas de Ensino Médio da rede estadual de São Paulo em 2022.



Fonte: REPU (2022)

O gráfico acima representa a desigualdade escancarada, os estudantes pertencentes a escolas com perfil socioeconômico mais baixo, ou seja, discentes mais socialmente vulneráveis, de maneira geral, possui menor possibilidade de escolha de itinerários formativos do que aqueles com melhores índices. (REPU, 2022)

As desigualdades e problemáticas do Novo Ensino Médio se apresentam em diversos aspectos da reforma, como Jakimiu (2023) destaca “[...] superficializa a formação escolar, intensifica drasticamente o trabalho docente, barateia a qualificação profissional da juventude, cria novas barreiras para o acesso ao ensino superior” dentre outras problemáticas. O presente capítulo não buscará solucionar estes problemas - que apenas podem ser resolvidos com a revogação da reforma - mas propõe uma medida paliativa aos seus problemas, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID é uma iniciativa governamental brasileira, criada em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de incentivar a formação de professores para a educação básica, através da aproximação entre a teoria e a prática, com o objetivo de valorizar o magistério, bem como a melhoria da qualidade do ensino. O programa é destinado a estudantes de licenciatura, que são selecionados por meio de edital para desenvolverem atividades da iniciação à docência em escolas públicas, sob a supervisão de professores da rede de ensino e orientação dos docentes da universidade. Durante a atuação no PIBID, os estudantes recebem bolsas de estudo para auxiliar na manutenção e dedicação ao programa, que em fevereiro de 2023 obteve um reajuste de 75%, saindo de R\$400,00 para R\$700,00 após mais de 10 anos sem qualquer aporte por parte do governo, assim incentivando a ingresso de novos participantes. (BRASIL, 2010). Por meio da atuação dos alunos de ensino superior nas escolas públicas, é possível desenvolver atividades e formações contrárias à proposta neoliberal da reforma do Novo Ensino Médio, mesmo que paliativamente.

1. Novo Ensino Médio: ferramenta de controle e superexploração do trabalho

Paulo Freire (2013) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, discorre sobre a educação bancária, apresenta-a como uma “narração ou dissertação que implica um sujeito - o narrador - e objetos pacientes, ouvintes - os educandos.” (Freire, 2013, p. 64). Descreve a educação bancária como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante.” (op. cit. p. 64). Dito isso, a reforma do Novo Ensino Médio (N.E.M) pode ser analisada sob a luz do conceito de educação bancária freiriana, visto que há apenas uma ilusão do poder de escolha do discente. Na prática, o N.E.M reduz a criticidade da formação básica, transformando o ensino em puro tecnicismo⁹, voltado à formação

⁹ Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. A organização do processo garante a eficiência. Para a pedagogia tecnicista o que importa é

de uma mão de obra barata.

O Projeto de Lei 5.230/2023¹⁰ altera algumas ordenações sobre a reforma do N.E.M, como a carga horária, com aumento da quantidade total de horas para as disciplinas básicas, e em contrapartida, redução das optativas, todavia, não altera o funcionamento do Ensino Técnico, previsto no artigo 36, inciso 7º, que diz:

“os sistemas de ensino poderão ofertar cursos de qualificação profissional técnica, asseguradas a continuidade e a coesão entre os cursos disponibilizados e observado o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos ou o ato normativo editado pelo Ministro de Estado da Educação.”

Nos dados disponibilizados no site oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, há uma tabela contendo as ofertas de cursos disponíveis em cada município. Tomemos São José dos Campos como exemplo: das 25 escolas de Ensino Médio descritas na tabela, 20 escolas ofertam o curso técnico em Administração, sendo destas, 9 escolas em que Administração é o único curso disponível. Apenas uma única escola oferta 4 cursos técnicos, enquanto todas as outras ofertam entre um único curso ou dois. Torna-se evidente a ilusão de escolha, especialmente quando entendemos que o aluno por vezes, não possui condições de se matricular em uma nova escola para estudar o que deseja, devido a distância, custo do transporte, alimentação, horário, dentre outras possíveis dificuldades.

1.1 Entre a formação crítica e a docilização: o debate sobre o Novo Ensino Médio

O Novo Ensino Médio (N.E.M) se materializa em meio a um conjunto de reformas gerenciais do Estado. Sua reforma predecessora era a do Regime Fiscal, instituído pela emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016¹¹. No mesmo ano de instituição do N.E.M, ocorreu a Reforma Trabalhista, a partir da Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017¹². Estas e outras reformas não citadas, dão o cenário geral do Brasil desde o Golpe de 2016, até as eleições de 2022, cenário este de avanço do neoliberalismo e políticas de destruição dos direitos sociais, trabalhistas e previdenciários.

Com a vitória do petista Luiz Inácio Lula da Silva nas eleições de 2022, os sindicatos da categoria e grupos de militância estudantil criaram pressão para a

aprender a fazer. (SAVIANI, 2000, pp. 14)

10 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio.

11 Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

12 Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.

revogação completa da reforma do Novo Ensino Médio. O Governo, em contrapartida, apresentou o Projeto de Lei 5.230/2023, que dispõe de algumas alterações, mas não altera a essência neoliberal da reforma. Destaquemos o aumento da carga horária para disciplinas básicas e tradicionais do antigo Ensino Médio, este é o ponto chave do debate entre uma formação crítica e uma formação acrítica.

Em concordância com o supracitado, Paulo Freire (2013) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, destaca a necessidade da crítica no processo de ensino:

“a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna *curiosidade epistemológica*.” (Freire, 2013, p. 22)

Esta crítica é imprescindível para que o discente seja capaz de interpretar o mundo ao seu redor, que saiba identificar as mazelas da sociedade, as injustiças, e como o próprio Freire coloca em seu texto: “[...] desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.” (Freire, 2013, p. 23). De fato, a crítica é necessária para a compreensão da realidade, todavia, a crítica caminha contrária ao desejo de “docilizar” a classe oprimida. Portanto, a reforma do Novo Ensino Médio é uma ferramenta de docilização dos oprimidos, por parte dos opressores.

O resultado do avanço neoliberal na educação brasileira é observado diretamente no esvaziamento do currículo das escolas públicas - historicamente atribuídas às classes pobres - além do sucateamento na parte estrutural, gerando a falta de infraestrutura, professores para ministrar as aulas, e também agrava o problema de evasão escolar ao aumentar a quantidade de horas mínimas de permanência na escola. (Cássio; Goulart, 2022, p. 289)

É indubitável que a reforma do Novo Ensino Médio configura um sistema de controle de classes, fato que se torna escancarado ao observarmos as diferenças entre as escolas públicas e escolas privadas no contexto do N.E.M. As classes médias e altas, que frequentam as escolas particulares de mensalidades altíssimas, não desejam perder a sua posição na estratificação da sociedade, enquanto a reforma do currículo dilui o conteúdo acadêmico geral no ensino público, sem oferecer substitutos adequados, que compromete a formação básica dos alunos; a mesma situação não ocorre no ensino privado, que segue praticamente intocado pela reforma. (Cássio; Goulart, 2022, p. 289)

No lugar da diluição curricular supracitada, a reforma oferece uma formação técnica voltada ao mercado de trabalho. No site oficial da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo, as formações técnicas ofertadas são, respectivamente em: Administração, Agronegócio, Ciência de Dados, Desenvolvimento de Sistemas, Enfermagem, Farmácia, Hospedagem, Logística e Vendas. Contribuindo com a discussão, Cássio e Goulart (2022, p. 286) observam

que este tipo de formação gera um “[...] grande contingente de jovens egressos do Ensino Médio que não prosseguem os estudos no ensino superior e nem encontram uma colocação profissional”, no decorrer de sua pesquisa, também nota que “[...] oferece um arremedo de ‘qualificação profissional’ muito aquém (em quantidade e qualidade) da Educação Profissional e Tecnológica ofertada nas escolas técnicas estaduais e no sistema federal, cujo acesso continuará restrito a poucos.” (Cássio; Goulart, 2022, p. 289) Consideramos, portanto, que o ensino técnico e a diluição do currículo são medidas para formar mão de obra barata e acrítica, para que não ameacem os interesses da classe dominante.

As ferramentas para o controle e docilização vão além da imposição de novas matérias sem conexão com a realidade dos discentes, da diluição dos componentes curriculares de formação crítica, dentre outros fatores, também se utiliza do espaço como medida de controle, de adestramento, como Michel Foucault (2014) descreve:

“O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais — pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina “fábrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.” (Foucault, 2014, p. 167)

Foucault (2014) descreve perfeitamente o processo de controle que o neoliberalismo impõe aos estudantes, transforma a escola em uma fábrica de complacência, e ao fabricar indivíduos, também individualiza os problemas da ordem coletiva, portanto, a falha sistêmica da educação neoliberal não mais se torna um problema coletivo, mas de fracasso ou falha do indivíduo.

2. A relação entre o PIBID e a reforma do Novo Ensino Médio

Para atender a essa necessidade de aprimoramento da formação docente, em 2007, como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o MEC criou o PIBID. (CASTRO, 2023) O PIBID é gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e oferece bolsas de estudos para estudantes de licenciatura e cursos superiores com o objetivo de integrar a academia e o ensino público através da participação ativa

desses estudantes. (FERREIRA, COELHO, 2023).

Dentro do que foi abordado nas seções acima, é importante parar para analisar como foi a relação entre os bolsistas do PIBID e o Novo Ensino Médio. Na prática, os bolsistas do PIBID participaram simultaneamente da reforma do N.E.M enfrentando desafios significativos. A questão da flexibilização do currículo, fez com que as aulas planejadas pelos bolsistas fossem aplicadas apenas no dia em que a disciplina da sua formação estivesse sendo ministrada na escola. Em outras palavras, se um bolsista estuda História, o plano de aula só poderia ser aplicado nos dias em que os alunos estivessem tendo essa disciplina.

Figura 2: Matriz Curricular do Ensino Médio diurno nas 1ª e 2ª séries em 2022 e 3ª série em 2023.

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			Total Aulas Anuais	Total Horas Anuais	
			1ª série	2ª série	3ª** série			
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	3	2	400	300	
		ARTE	2	0	2	160	120	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2	160	120	
		LÍNGUA INGLESA	2	0	2	160	120	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	5	3	2	400	300	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	0	160	120	
		FÍSICA	2	2	0	160	120	
		QUÍMICA	2	2	0	160	120	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	2	0	160	120	
		GEOGRAFIA	2	2	0	160	120	
		HISTÓRIA	2	2	0	160	120	
		SOCIOLOGIA	2	2	0	160	120	
	TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			30	20	10	2400	1800
	ITINERÁRIO FORMATIVO	PROJETO DE VIDA	2	2	2	240	180	
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO		1	1	1	120	90		
LÍNGUA INGLESA		0	2	0	80	60		
ELETIVAS 1		2	0	2	240	180		
ELETIVAS 2 **		0	2	2	80	60		
ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS**		0	3	3	240	180		
EDUCAÇÃO FÍSICA***		0	2	0	80	60		
APROFUNDAMENTO CURRICULAR****		0	10	20	1200	900		
TOTAL ITINERÁRIO FORMATIVO PRESENCIAL DENTRO DO TURNO			5	15	25	1800	1350	
TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS PRESENCIAIS DENTRO DO TURNO			35	35	35			
TOTAL ITINERÁRIO FORMATIVO EXPANSÃO NO CONTRATURNO			0	7	5	480	360	
TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS			35	42	40			
TOTAL GERAL DE AULAS ANUAIS			1400	1680	1600	4680		
TOTAL GERAL DE HORAS ANUAIS			1050	1260	1200		3510	

Fonte: Governo do Estado de São Paulo (2022)

A reforma do N.E.M retirou as disciplinas de formação geral básica do ensino médio tradicional e atribuiu estas aulas para os itinerários formativos, além de ter diminuído a minutagem de hora/aula de 50 para 45, ampliando o número de disciplinas por dia de 6 para 7 tendo 1 disciplina adicionada a cada dia da semana.

No entanto, com a reforma do N.E.M e a redução da carga horária das disciplinas, tornou-se complicado entrar regularmente na sala de aula para aplicar o projeto. Além disso, quando tínhamos essa oportunidade, nem sempre nosso planejamento de aula coincidia com o conteúdo que os alunos estavam estudando com a professora. Essa situação levou a um desinteresse dos alunos pela disciplina e a uma sobrecarga de conteúdo.

Além disso, a realidade escolar do colégio é peculiar, por se tratar de uma escola localizada na região central de São José dos Campos, fica em uma via de fácil acesso para todas as regiões da cidade e até mesmo de municípios vizinhos, tendo histórico de alunos de Caçapava, Jacareí, Jambeiro e Paraibuna. Com alunos se deslocando diariamente de suas casas, alguns em distância superior a 10km, realizando o trajeto para ir à escola.

Conseqüentemente, segundo dados do IBGE (s/a), a escola possui cerca de 1.500 alunos regularmente matriculados entre o ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA). Aproximadamente 600 estão regularmente matriculados em 15 turmas do ensino médio, possuindo em média 40 alunos por turma, acima das regulamentações propostas a partir do projeto de lei 4.731/2012¹³, na qual assegurava que o total de alunos por turma não exceda 35 no ensino médio. (BRASIL, 2012)

Tendo em vista o desinteresse dos alunos, somada a superlotação das salas de aula, foi levada em consideração todo o contexto da escola para a preparação das aulas. Iremos focar especificamente em 2 aplicações de aulas que tiveram relação com o que foi proposto pela universidade para a CAPES no edital do PIBID. Vale ressaltar que a turma que participou das aplicações de aula pelos bolsistas foi o 1º ano do ensino médio.

Outras aulas que foram ministradas não estavam de acordo com o edital do PIBID que foi proposta pela universidade, muito por conta que as temáticas propostas não haviam relação com o Currículo Paulista, que rege o currículo das escolas do estado de São Paulo e a BNCC, a base comum para se seguir em todo o Brasil. Houve bastante dificuldade em desenvolver aulas que tivessem relacionadas ao edital e ao currículo.

Uma solução seria os bolsistas entrarem em sala nos dias designados para as disciplinas chamadas de itinerários formativos, como por exemplo as eletivas. No entanto, nessas disciplinas, há uma proposta feita pelo professor que precisa ser aprovada pela direção da escola. Nem sempre esta proposição se alinhava com a proposta apresentada para a CAPES pelos coordenadores do PIBID nas universidades.

13 Altera o parágrafo único do art. 25 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o número máximo de alunos por turma na pré-escola e no ensino fundamental e médio.

A primeira aula destacada foi relacionada à temática da História Local, por mais que este tema esteja disponível nas normas curriculares que permeiam e dirigem o currículo nas escolas, não era o conteúdo no qual a professora da escola estava desenvolvendo no momento para a turma. Para esta aula, utilizamos o conceito de “aula-passeio”, apresentado pelo pedagogo francês Célestin Freinet (1966).

Para Freinet, “a função educativa não está de modo algum confinada às paredes da escola” (FREINET, 1966, p. 296). Portanto, o uso de aulas-passeio, ou seja, sair do ambiente escolar para os alunos é de suma importância para a construção do conhecimento. Para a aula dada, o local selecionado para a aula-passeio foi o Parque Vicentina Aranha¹⁴.

Nesta aula os bolsistas do PIBID abordaram sobre quem foi Vicentina Aranha, nome da personalidade atribuída, e que nomeia o parque, além de explicações sobre o que foi o período sanatorial em São José dos Campos e os principais lugares do sanatório, onde iam os enfermos da tuberculose, a lavanderia, os principais pavilhões, dentre outros.

A experiência de muitos alunos e os seus relatos foram positivos. Apesar do parque ser relativamente perto da escola, alguns discentes ainda não haviam ido até o local, muito menos conhecido sobre a sua história. Por mais que não fosse um tema que estivesse sendo passado dentro da sala de aula, despertou bastante curiosidade dos alunos em conhecer a história local, da cidade onde moram, muitas vezes desconhecida devido aos apagamentos das memórias da cidade.

Por fim, outra experiência de aula foi - dentro da escola - uma temática que esteve em enorme debate nos últimos anos e que fazia conexão com o edital da universidade para a CAPES com o que a professora estava passando no momento: “questões raciais, territoriais e filosóficas”. Nesta aula, chamou a atenção dos bolsistas a quantidade de conteúdos a serem passados em somente 90 minutos, sendo praticamente impossível falar detalhadamente destes assuntos com alunos do 1º ano do ensino médio. Os assuntos envolvidos foram o regime do *apartheid*, na África do Sul, a segregação racial nos Estados Unidos, a luta de Malcolm X e a indústria cinematográfica americana, o mito da democracia racial de Gilberto Freyre (2019) e o conceito de banalidade do mal de Hannah Arendt (1964).

Como em 90 minutos seria possível trazer esta diversidade de temas, que apesar de trazer as relações étnico-raciais de plano de fundo, mostram realidades tão diferentes como na África do Sul, Estados Unidos e Brasil? Além disso,

14 O Parque Vicentina Aranha foi inaugurado em 1924 como um sanatório em São José dos Campos, tendo sido um dos maiores sanatórios da América Latina no momento de sua inauguração. Com o passar dos anos, o lugar foi tombado pelo CONDEPHAAT e transformado em um parque em 2007, com a preservação de diversos ambientes do antigo sanatório (VIANNA, 2010).

como abordar temas tão complexos, que exigem uma maturidade maior para alunos do 1º ano melhor compreenderem estes assuntos? Neste sentido, entra uma das grandes dificuldades em relacionar o PIBID com o N.E.M: a falta de tempo para a preparação das aulas e para conseguir aplicar com maestria uma gama de conteúdos que ainda consiga prender a atenção dos alunos. Como consequência, uma das dificuldades também vistas foi a diluição do conteúdo, tendo que abordar esta quantidade de temas de maneira superficial, de modo que não haja a reflexão crítica do conteúdo.

No começo da aula, utilizando uma apresentação de slides, foi explicado o que era o *apartheid*, regime segregacionista ocorrido na África do Sul durante a maior parte do século XX, a partir da palavra-chave “segregação”, ocorreu a mudança de tema para a segregação dos Estados Unidos e a explicação da luta de Malcolm X. Após estas explicações, foi abordado sobre a indústria cinematográfica americana, utilizando vídeos do *sitcom* *Todo Mundo Odeia o Chris*¹⁵, popularizado no Brasil, demonstrando o racismo presente na série.

Para definir conceitos como a “democracia racial¹⁶”, do historiador Gilberto Freyre (2019) e a “banalidade do mal¹⁷” da filósofa Hannah Arendt (1964), foi necessário pensar em maneiras de como explicar estes assuntos, muito vistos em um ambiente acadêmico, para adolescentes na faixa dos 15 anos, faltando menos de 20 minutos para a aula encerrar após abordar temas tão diferentes?

Isto prova um erro estrutural: a quantidade de assuntos abordados em um único dia dentro de uma sala de aula superlotada, dentro de um contexto de escola pública em que não existe uma tendência conteudista (como existe em colégios particulares), além de conceitos que requerem uma base teórica e filosófica bastante ampla para o pleno conhecimento, isto posto em uma turma de 1º ano - recém-saída do ensino fundamental - para ser explicado em pouco menos de 90 minutos.

15 *Todo Mundo Odeia o Chris* é uma série estadunidense de 2005 que se passa a partir dos anos 1980, na qual o regime de segregação racial nos Estados Unidos já havia sido superado. Entretanto, o racismo presente na sociedade americana neste momento permeia a maior parte dos episódios de maneira humorística, por meio da estrutura social que é visível na série, falas, comentários, atitudes, etc (Crema, 2014).

16 A teoria da democracia racial tem a ideia de que o Brasil era uma sociedade sem distinção de cor ou raça, com brancos, pretos e pardos vivendo em harmonia, sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza ou prestígio, sem discriminação racial e preconceitos. Já foi desmistificado a partir de diversas obras e análises sobre a sociedade brasileira. (Guimarães, 2002)

17 A banalidade do mal, conceito desenvolvido pela filósofa judia Hannah Arendt, traz uma definição na qual - tomando por exemplo o caso analisado por ela: o julgamento de Eichmann - na qual os funcionários do alto escalão nazista durante a Segunda Guerra Mundial não sabiam distinguir o certo e o errado, tendo apenas “ordens a cumprir” dos seus superiores. (Andrade, 2010)

Consequentemente, observando a ótica do professor e dos bolsistas, trabalhar seis temas diferentes em 1 hora e meia é um desafio imensurável, tanto na preparação das aulas como na aplicação delas, além da proposição de atividades para a fixação do conteúdo. O N.E.M deixou pouquíssimo espaço para que os professores - e os bolsistas que estão se formando como docentes - consigam trabalhar de maneira ideal uma aula como esta, já que pela quantidade de temas que foram abordados e que tiveram que ser trabalhados para cumprir o determinado pelo currículo, seriam temas para se trabalhar em, pelo menos, 3 aulas diferentes.

O N.E.M precarizou - ainda mais - o trabalho docente, e para o bolsista do PIBID que está inserido nesta realidade, precariza a sua formação, pois o licenciando praticamente é impedido de se aprofundar em diversos conteúdos de uma maneira mais crítica, sendo em apontamentos durante a aula e atividades sobre os mais variados temas. O conceito de “educação bancária” de Paulo Freire (2013) é o que melhor define o N.E.M, devido a baixa reflexão crítica causada pela quantidade enorme de conteúdos que devem ser passados durante o ano escolar em um tempo de apenas 90 minutos por semana, com o professor, sendo o depositário de informações, e o aluno, o depositante, que recebe informações de maneira passiva.

Considerações finais

Considerando a conjuntura atual em que se insere a educação brasileira, os bolsistas do PIBID enfrentaram enormes desafios em sua formação como professores nas escolas públicas. O Novo Ensino Médio (N.E.M.) não traz grandes perspectivas para ajudar os bolsistas em sua formação docente, principalmente devido aos obstáculos impostos pela reforma, como a diminuição da carga horária e a diluição de disciplinas críticas e reflexivas.

Um aspecto crucial para uma implementação eficaz do PIBID é o curto tempo de permanência dos bolsistas em sala de aula. Os bolsistas seriam melhores inseridos dentro do ambiente escolar e conseguiriam lidar melhor com a realidade do ensino público local e com o N.E.M se a carga horária total fosse ampliada.

Ao analisar o cenário neoliberal que vem ganhando força e ainda mais prestígio das elites no Brasil, o N.E.M se torna um grande atrativo para eles, principalmente visando a formação de uma mão-de-obra barata e acrítica. É mais rentável para as empresas e os grandes empresários pagar em funcionários com formação precarizada e que saiba fazer as atividades básicas para exercer o trabalho.

As obras de Paulo Freire e Michel Foucault, por mais que tenham ideias e conceitos diferentes de serem aplicados de maneira literal, fazem sentido quando a utilizamos dentro do Novo Ensino Médio. A análise feita neste capítulo demonstra que o N.E.M segue à risca a agenda neoliberal, atrapalhando na

formação dos alunos e também, na formação dos futuros professores por meio do PIBID.

Entretanto, o PIBID consegue ser uma medida paliativa para mitigar os impactos da reforma dentro das escolas. Não é capaz de realizar mudanças drásticas ou retornar para o que era no passado, mas surge como uma importante iniciativa para a formação de professores comprometidos com uma educação crítica e reflexiva, possibilitando a formação continuada dos docentes, por meio da inserção no ambiente escolar, contribuindo para a aproximação da teoria e prática e a reflexão crítica sobre a prática docente. O investimento em programas como PIBID pode ser uma das soluções para a formação de professores mais preparados para lidar com as mudanças do N.E.M.

Referências

- ANDRADE, Marcelo. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 109-125, 2010.
- ARENDDT, Hannah; KROH, Jens. **Eichmann in Jerusalem**. New York: Viking Press, 1964.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06. mar. 2024.
- BRASIL. **Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências. Brasília, DF: 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606872-publicacaooriginal-127693-pe.html>. Acesso em: 05. mar. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União: Brasília, 2017.
- BRASIL. **Lei 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Diário Oficial da União 2017; 14 jul.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação, 1997.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 4712/12**. Congresso Nacional: Brasília, 2012.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 5230/23**. Congresso Nacional: Brasília, 2023.
- CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-

-nem. **Retratos da escola**, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022.

CASTRO, Francisco Leonardo Nogueira de, et al. O PIBID no contexto do Novo Ensino Médio e da BNC-Formação: impactos na formação docente. In: **IX Congresso Nacional de Educação**, 2023, João Pessoa: Editora Realize, 2023.

CREMA, Daniele. **Por que todo mundo odeia o Chris? Uma análise discursiva sobre o imaginário de afro-americanidade na série *Everybody Hates Chris***. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

EC 95 (2016). Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm.

FERREIRA, Gabriel Henrique dos Santos. COELHO, João Vitor Duarte. O papel do PIBID para a formação de professores no Novo Ensino Médio. In: **XXVII Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica**, 2023, São José dos Campos. Anais eletrônicos. São José dos Campos: UNIVAP, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis - RJ; Editora Vozes, 2014.

FREINET, C. **Para uma Escola do Povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 2013.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2019.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Democracia racial. **Cadernos Penesb**, v. 4, p. 33-60, 2002.

IBGE. **Biblioteca IBGE: Acervo dos municípios brasileiros**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=446144>. Acesso em: 08. mar. 2024.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Retrocessos do “Novo Ensino Médio”: uma década de lutas e resistências (2013-2023). **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 8, p. 1-23, 2023.

JOHANN, R. C. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) – Secretaria Estadual de Educação do Paraná - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2021.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]**. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em: 06. mar. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 33 ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2000.

SECRETARIA da Educação do Estado de São Paulo. **Novo Ensino Médio - Material de Apoio. 2022**. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2022/03/apostila-do-novo-ensinomdio-16-03-2022.pdf>. Acesso em: 12/03/2024.

VIANNA, Paula Carnevalle. A Estância Climatérica de São José dos Campos: condição natural ou construção social? In: ZANETTI, Valéria Regina (org.). São José dos Campos História & Cidade. Fase **Sanatorial de São José dos Campos**. 4. ed. São José dos Campos: Univap, 2010.

AULA DE CAMPO EM HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II: TRABALHANDO PATRIMÔNIO E PERTENCIMENTO NO PARQUE VICENTINA ARANHA, EM SÃO JOSÉ DOS CAMPOS - SP

Isaac Ribeiro Silva¹

Rian Henrique Rodolfo Izidro Silva²

Sdenka Jannyne Melo Silva³

Ana Enedi Prince Silva⁴

Roberto Gomes Monção Junior⁵

Introdução

Enquanto bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência - PIBID, propomos explorar, neste capítulo, o eixo de Educação Patrimonial, suas contribuições para a formação de professores de História voltados para o ensino das noções patrimoniais, assim como as dificuldades que podem ser encontradas para a execução de aulas em campo, sobretudo em contextos da educação pública brasileira, o que escancara os abismos em relação ao pertencimento, sob o qual edificamos o nosso projeto de atuação.

Primeiramente, cabe destacar que o ano de 2023 foi particularmente essencial para a nossa formação enquanto docentes, à medida em que pudemos vivenciar semanalmente, a partir do segundo semestre, a realidade de estudantes do Ensino Fundamental II, por meio do PIBID. Dessa maneira, foi exigido do grupo, como um todo, a adaptação e flexibilização necessárias para alcançar aquele público que nos era apresentado. Entender suas necessidades e para elas voltar os nossos esforços foi não somente desafiador, mas imprescindível para o repertório que adquirimos até o presente momento. Tendo em vista a pertença então buscada:

1 Graduado em História pela Universidade do Vale do Paraíba, onde foi bolsista PIBID pela CAPES. isaacrs236@gmail.com.

2 Graduando o último ano em História pela Universidade do Vale do Paraíba, onde foi bolsista PIBID pela CAPES. rianrodolfoizidro@gmail.com.

3 Graduando o penúltimo ano em História pela Universidade do Vale do Paraíba, onde foi bolsista PIBID pela Capes. sdenkamelo09@gmail.com.

4 Professora Doutora da Univap, Universidade do Vale do Paraíba. prince@univap.br.

5 Professor Mestre da Univap, Universidade do Vale do Paraíba. roberto.moncao@univap.br.

As intervenções didático-pedagógicas que consideram a criatividade humana em lidar com os artefatos e com as paisagens engendrados pela própria cultura em seu lugar de pertença devem tomar esse ato consciente como um saber acerca de si e do mundo, por mais que ele pareça encoberto aos olhos de quem o vê de fora por não pertencer ao lugar e por não dominar os códigos culturais ali vigentes. (SILVEIRA, F. L. A,D; & ALMEIDA, M. B. D, 2007).

Nosso grupo era composto por nove integrantes de diferentes turmas do curso de Licenciatura em História da UNIVAP, o que contribuiu para que a experiência de planejar e estar dentro de uma sala de aula fosse muito rica, nos momentos em que trocamos saberes, conhecimentos e vivências diferentes, mas que agregaram valor em nosso aprendizado, como um todo.

1. Por trás da aula: o planejamento da aula de campo

Enquanto ferramenta que propicia processos de ensino-aprendizagem mais significativos, a excursão escolar promove integração e dá forma ao conhecimento que é abordado em sala de aula. Como forma de cristalizar o entendimento acerca do patrimônio que nos cerca, surgiu a motivação por um projeto que contemplasse formas diversas de alcançar o público em questão. Por intermédio de diálogos, os quais lançariam questionamentos que, até então, não encontravam-se à sua disposição, e que poderiam despertar o sentimento de pertencimento em relação àqueles espaços que, como é o caso do Parque Vicentina Aranha, mesmo sendo públicos, lhes haviam sido negados. Braga (2011), é enfático ao afirmar: “A educação patrimonial e a formação da cidadania são os fundamentos de qualquer ação, programa ou processo de preservação do patrimônio cultural”, buscamos nortear nossas ações em fidelidade à premissa supracitada.

Em primeiro lugar, cabe destacar que a ideia da excursão surgiu como forma de ultrapassar os limites impostos pela rotina em sala de aula. Afinal, muitas vezes a exposição do conteúdo da disciplina histórica pode ser tediosa. Na escola, em linhas gerais, observamos a História principalmente a partir de textos e imagens, o que acaba por ser pouco tangível ou prático. Todavia, em uma aula de campo, o professor pode conduzi-los a um ambiente histórico familiar, embora desconhecido, como foi o caso da experiência particular desse grupo, criando um interessante paradoxo em relação à cidade em que vivem. A “aula-passeio”, como é conhecida, traz novos olhares em relação aos processos de ensino-aprendizagem, como é possível notar em:

Nessa perspectiva, as aulas-passeio foram capazes de nos mostrar o quanto sair “fora da sala de aula” é eficaz para a mobilização da quebra de paradigmas e na construção de novas formas de pensar e agir, na melhoria da convivência entre professor/aluno/a, homem/ natureza e na compreensão acerca da relação teoria e prática discutida em sala de aula. Conduzir o aluno para além das paredes da escola é proporcionar um novo sentir sobre o mundo. (Barros; Souza Vieira, 2019, p.84).

Para uma maior contextualização, é imperioso frisar que a escola está situada em um bairro da periferia da cidade de São José dos Campos- SP, o que produz relações ambíguas e assimétricas entre os alunos e o próprio espaço no qual se inserem. Além disso, as noções de Patrimônio trabalhadas em sala de aula nos possibilitaram, a partir das discussões promovidas na escola, descobrir que a maioria dos estudantes, embora identificassem espaços de sua cidade através de imagens, nunca havia tido oportunidades de vivenciá-los, o que os restringia ao seu próprio bairro. Foi partindo dessa singularidade contextual, de uma escolha unânime entre os alunos, que o espaço escolhido foi o Parque Vicentina Aranha, localizado na região central da cidade.

Em continuidade, para realizar o desejo da turma de conhecer o Parque, um plano de ação foi definido para que as medidas iniciais cabíveis fossem tomadas. Antes de qualquer ação, avisamos à professora-supervisora que nos acompanha no PIBID que tínhamos a ideia de uma aula de campo, para que fosse possível verificar com a diretoria da escola a viabilidade da nossa ideia, pois toda e qualquer ação, curricular ou extramuros da escola, necessita do respaldo de uma coordenação e diretoria conscientes de seu papel de liderança e influência, a saber:

A interlocução é peça-chave no desenvolvimento da reflexividade, na revisão dos pontos de vista, ressignificação das posições assumidas, negociação de perspectivas, construção de consensos provisórios, no diálogo teoria-experiência” (Cunha & Aragão, 2010, p.15).

Com a visita agendada, tivemos a reunião com a coordenadora para firmar a questão burocrática em relação aos alunos, buscando a assinatura dos pais para a liberação para o passeio no parque. Começamos a planejar pela parte financeira: qual o valor necessário para custear a viagem e o piquenique que pensamos em fazer? O primeiro item foi transporte, procuramos algumas pessoas que fazem o serviço pela cidade, buscamos empresas prestadoras de serviço de transporte escolar. O quesito financeiro seria, desde o início, nossa principal preocupação, mas a aula foi propiciada a partir do apoio coletivo, viabilizado pela venda de rifas e consequencial divulgação do projeto.

A professora coordenadora da escola foi a nossa parceira durante o tempo em que ficamos na Escola, e foi dela a sugestão de preparar um momento de

um “lanche coletivo” para os alunos, em um eventual intervalo durante a aula de campo no parque. Após reuniões, foi posta em prática a parte operacional do nosso planejamento.

O preparativo do lanche dos alunos começou no dia anterior à aula de campo. O grupo se dividiu entre tarefas de comprar os lanches e demais materiais necessários, além da preparação do lanche em si. Desse modo, foi fortalecida e efetivada uma experiência inédita para nós, bolsistas e professores em formação, e para os estudantes que puderam dar concretude às noções de patrimônio e pertencimento trabalhadas em sala de aula.

Já com os alunos no Parque Vicentina Aranha de São José dos Campos iniciamos pela manhã a visita guiada feita por um funcionário do parque. A visita em si levou em torno de uma hora e passou por pontos específicos do parque, onde se contou e se viu a história do parque e de uma parte importante da cidade de São José dos Campos, iniciando ainda no período sanatorial da cidade progredindo até os dias de hoje, já como parque público.

Os alunos se mostraram muito curiosos com a história do local e se interessaram em fazer perguntas ao guia, responsável por mediar desde o agendamento, até a recepção do grupo. Após o término da visita guiada, realizamos o lanche comunitário com os alunos e, com algum tempo livre, os estudantes se sentiram à vontade para brincar no *playground* do parque enquanto esperávamos o transporte de volta para a escola.

Ao final do passeio, pudemos constatar que tudo saiu conforme o planejado, não tivemos qualquer problema em relação aos alunos, conseguimos o transporte e o lanche comunitário, o que compensou todo o esforço despendido na ação, tendo em vista que pagamos com dinheiro de doação de colegas e familiares. O *feedback* dos alunos foi incrível e todos eles adoraram aquela manhã. Sendo assim, ficou claro para nós, bolsistas PIBID, que o acesso aos espaços públicos urge por ser ampliado, e que esse mesmo acesso consegue quebrar paradigmas e transformar perspectivas. Sobre o tópico, pudemos observar o resultado:

“(…) de uma reivindicação política e cultural em relação à vida urbana, entendida, sobretudo, ao nível dos processos de sociabilidade urbana e de fruição plena da cidade (...) o que remete para os processos de apropriação pública do espaço urbano” (Matias Ferreira, 2000: 15).

1.1 Patrimônio e pertencimento

Nosso objetivo enquanto grupo foi trabalhar o eixo patrimonial no PIBID com nossos alunos. Nesse ínterim, abordamos diversos temas diferentes em sala de aula, todos com a temática do ensino do patrimônio com a turma, em algumas das suas vertentes. Nesse sentido aprender sobre a questão patrimonial é

de suma importância para o ensino-aprendizado na disciplina de História e nas Ciências humanas como um todo, assim mostrando seu caráter transdisciplinar ao não se prender apenas na História, afinal entender os monumentos e diferentes fatores culturais contidos dentro daquilo o qual se denomina patrimônio é fundamental na formação dos alunos como cidadãos.

Ela pressupõe que a tarefa principal a ser contemplada em uma política de preservação e produção de patrimônio coletivo que repouse no reconhecimento do direito ao passado enquanto dimensão básica da cidadania, é resgatar estas ações e mesmo suas utopias não realizadas, fazendo-as emergir ao lado da memória do poder e em contestação ao seu triunfalismo. (PAOLI, Maria Célia et al, 1992, p.2)

Conforme destacado anteriormente, os educandos estavam matriculados em uma escola Estadual localizada na periferia de São José dos Campos-SP, mais especificamente no bairro do Campo dos Alemães, zona sul da cidade. Sendo assim, o perfil socioeconômico dos alunos era de baixa renda familiar e situação, via de regra, bastante vulnerável. Muitos haviam relatado nunca ter visitado alguns dos cartões postais da cidade, como os Parques Santos Dumont e Vicentina Aranha, além de outros locais históricos. O motivo não foi a falta de interesse por parte dos alunos ou de seus responsáveis, e sim os mais variados fatores, para além da limitação financeira, que os impediam de vivenciar plenamente aqueles espaços.

Na ocasião, tratava-se de uma turma mista contendo alunos de todos os anos do ensino fundamental II, com suas idades variando entre 10 e 13 anos. Realizamos semanalmente diversas aulas expositivas e atividades interativas entre os alunos, buscando trabalhar o ensino de História de forma a aproximar os alunos com a disciplina, que muitas vezes é considerada difícil e desagradável. Após algumas semanas, o grupo pôde diagnosticar, por meio de avaliações, que os alunos da turma não conheciam a fundo a história local e regional, tendo sido esse desconhecimento inicial o nosso ponto de partida para todo o processo supramencionado. Se o aluno não se sente pertencendo ao local no qual vive, na cidade onde está situado, o ensino de história local dificilmente vai ser realizado de forma a acrescentar algo para o estudante enquanto cidadão, tendo em vista que:

Pertencer a uma organização, grupo, movimento, torna-se uma exigência e um problema, quando os referenciais se turvam, as fronteiras se tornam incertas e a ameaça a desagregação ou perda de identidade se amplia. Mais do que uma questão afeita ao indivíduo, trata-se de algo que atinge os atores coletivos e as organizações. (BURITY, Joanildo A, 2001, p.192)

Nós, enquanto grupo de universitários em um programa de iniciação à docência, resolvemos planejar novas dinâmicas para aproximar o ensino de História desses alunos. A nossa maior preocupação no que tange ao planejamento das

aulas e atividades, foi nos afastar de práticas mais “engessadas” e menos dinâmicas para o ensino, buscamos sempre alcançar o desenvolvimento de um senso sócio crítico e histórico nos alunos, entendendo que a formação cidadã transpassa por tais discussões desde os anos iniciais de formação, consolidando uma base mais satisfatória.

Como se tratava de uma turma ainda do ensino fundamental II, a ideia de uma aula de campo em um lugar histórico do município foi um enorme acerto e serviu como o meio pelo qual os alunos se aprofundaram ainda mais na disciplina. Tendo em vista que a História Regional será abordada por professores em sala de aula, o fato de que os alunos puderam experimentar o sentimento de pertencimento ao acessar um local histórico (e público) da cidade onde vivem, mas que tinham e têm difícil acesso, irá viabilizar seus futuros trabalho, uma vez que foi iniciada sua Alfabetização Científica, onde:

A alfabetização científica se torna fundamental, porque a aula de campo proporciona grande diversidade de artefatos pedagógicos e quando o aluno não aprende cientificamente o significado do objeto em estudo ficará difícil ter um olhar crítico-reflexivo, o impedindo de explorar as potencialidades do ambiente em estudo. (MOREIRA, Gileno Santos; MARQUES, Roseane Neves, 2021, p.3)

1.2 Um exemplo da importância da aula de campo para a disciplina de História no Ensino Fundamental II

Como citado anteriormente, nossa turma era mista e tinha alunos do 6º ano ao 8º ano, portanto, com faixa etária variada. Sendo assim, tivemos o cuidado de planejar as aulas de forma a minimizar as disparidades em nível de conteúdo, linguagem e formato, sem que um grupo fosse privilegiado em detrimento do outro. Todavia, trata-se de uma tarefa muito difícil de ser posta em prática de forma a ser bem-sucedida. Nesse sentido, a aula de campo realizada em forma de passeio ao Parque Vicentina Aranha em São José dos Campos foi a forma encontrada para fazer o fechamento dos trabalhos sob o eixo de patrimônio, de maneira a mostrar aos alunos, na prática, tudo aquilo que eles viam apenas em imagens que lhes foram apresentadas por terceiros. Soma-se isso ao fato dos anos iniciais da Educação Básica ter o papel formador de cidadãos. Assim, veremos o quão impactante se torna a experiência de uma aula de campo, independentemente da disciplina na qual se vincula:

Nesse sentido, quando defendemos a potência educativa da rua (da cidade), saímos da lógica da rua enquanto um espaço do qual as crianças precisam ser retiradas, em detrimento do espaço educativo fechado da escola. (CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira; COELHO, Olivia Pires, 2020, p.54).

Conclusão

Em linhas gerais, pudemos testemunhar o quanto o esforço coletivo para fazer acontecer práticas pedagógicas alternativas pode ser o combustível necessário para que se fortaleçam condutas de maior compromisso com os preceitos que nos foi apresentado por meio do PIBID, revertido em ações na Escola que nos apoiou em teoria, iniciativa e demais práticas. Pode-se concluir que a Educação Patrimonial se consolida, sobretudo, através da experiência material de ocupar espaços públicos e reconhecê-los como parte de sua própria identidade.

Além disso, a prática dentro e fora de sala de aula nos deu uma dimensão maior de que todo e qualquer ambiente escolar no qual nos propusermos a estabelecer nossas atividades, deve ser antes analisado em suas particularidades, pois os indivíduos nele inseridos possuem demandas distintas. O entendimento de parte dessas demandas resultou numa aproximação e diálogo mais eficientes com os alunos em questão, ainda que fossem de turmas diversas.

Os objetivos práticos propostos foram alcançados e, mais que isso, foram superados, uma vez que foi possível vislumbrar o sentido geral do eixo patrimonial disposto pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, do qual fizemos parte. Não haveria sentido permanecer na ortodoxia de textos e imagens, somente, era necessário que a experimentação, impulsionada pela criatividade e curiosidade, fosse o guia interno de cada um daqueles indivíduos.

Em síntese, fica claro e ratificado aqui que existem formas outras de ensinar e aprender, e para alcançá-las é necessário que haja uma mobilização de todo um conjunto de pessoas, assim como foi feito na situação aqui disposta, para que se efetivem objetivos a curto, médio e longo prazo, e seus potenciais efeitos sejam reafirmadores de uma educação inclusiva, pertencente e plural.

Referências

- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; SOUZA VIEIRA, Andréia Maria de. **A aula-passeio como experiência vivida: Freinet no ensino superior.** Revista Internacional de Formação de Professores, v. 4, n. 4, p. 79-91, 2019.
- BRAGA, Emanuel Oliveira. Memória, patrimônio e cidadania. IPHAN/PB. **Educação Patrimonial: orientações ao professor.** João Pessoa: Superintendência do IPHAN-PB, p. 19-21, 2011.
- BURITY, Joanildo A. **Identidade e múltiplo pertencimento nas práticas associativas locais.** Cadernos de Estudos Sociais, v. 17, n. 2, 2001.
- CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira; COELHO, Olivia Pires. **Escola da infância, cidade e democracia: em busca do exercício da cidadania infantil.** Práxis Educacional, v. 16, n. 40, p. 47-65, 2020.

Cunha, R.C.O.B.; Aragão, A.M.F. **A interlocução como experiência de formação docente.** Revista Comunicações, v.17, n.2, p.7-19, 2010.

MATIAS FERREIRA, Vítor, 2000, **Cidade e Democracia. Ambiente, Patrimônio e Espaço Público.** Cidades. Comunidades e Territórios, 1, Lisboa, CET/ISCTE, pp. 9-35.

MOREIRA, Gileno Santos; MARQUES, Roseane Neves. **A importância das aulas de campo como estratégia de ensino-aprendizagem.** Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 5, p. 45137-45145, 2021.

PAOLI, Maria Célia et al. **Memória, história e cidadania: o direito ao passado. O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania.** São Paulo: DPH, v. 99, p. 5-8, 1992.

SILVA, Assis Leão da; VASCONCELOS JR, Luciano B de. **Aula de campo: uma possibilidade de investigação.** 2013.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da, and Marcia Bezerra de ALMEIDA. Educação **Patrimonial: perspectivas e dilemas.** *Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos*, 2007.

CULTURA AFRO-BRASILEIRA: PROPOSIÇÃO DE ELETIVA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO

Stella Camille da Silva¹

Eliza Miguel Cordeiro²

Ana Enedi Prince Silva³

Roberto Gomes Monção Junior⁴

Introdução

O atual meio acadêmico vem, atualmente, desenvolvendo um extenso e complexo debate acerca das ferramentas de aplicação do ensino afro-brasileiro nas escolas públicas do país. Nesse sentido, o capítulo presente entende o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência) como uma dessas ferramentas. No ano de 2023, os alunos do curso de História da Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP) participaram ativamente no programa de bolsas, iniciando suas experiências no meio da docência por meio de uma proposição de eletiva denominada “Cultura Afro-brasileira”, aplicada na Escola Estadual João Cursino em São José dos Campos.

Em primeiro instante, é fundamental discorrer sobre a importância do PIBID e sua contribuição para a vida acadêmica dos universitários prestigiados com a bolsa. Segundo o Ministério da Educação (MEC, 2018), o PIBID é um programa do governo que visa acelerar o contato do graduando com o ensino básico da rede pública. Tendo benefício remunerado, os universitários são recebidos pelas escolas públicas do município que colaboram com o programa, podendo ter a oportunidade de enriquecer sua bagagem no âmbito docente.

Desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PIBID ambienta os universitários na sala de aula. O bolsista consegue participar na proposta de atividades, desenvolvendo um olhar mais apurado e verídico da demanda existente dentro de uma escola quando se ocupa o cargo de docente. O graduando consegue, por meio do programa, perceber o

1 Graduanda do curso de História da Univap, Universidade do Vale do Paraíba.

2 Graduanda do curso de História da Univap, Universidade do Vale do Paraíba.

3 Professora Doutora da Univap, Universidade do Vale do Paraíba.

4 Professor Mestre da Univap, Universidade do Vale do Paraíba.

contexto em que a comunidade escolar está inserida, desenvolver a capacidade de observação e investigar a prática de ação educativa. (Zordan, 2015)

Uma vez inseridos no contexto vivido na Escola Estadual João Cursino, os bolsistas puderam entender as necessidades educacionais do colégio, utilizando o PIBID como ferramenta direta para a concretização dessas demandas. Notou-se, dessa maneira, a ausência de atividades e projetos pedagógicos que abordem a causa racial e a cultura afro-brasileira com os alunos do Ensino Médio do colégio, resultando na criação da eletiva.

Visto que o ensino da cultura afro-brasileira é obrigatório, garantido pela lei nº10.639/2003, a disciplina eletiva nasceu com o objetivo de suprir esta carência. Por meio de produções literárias e acadêmicas de pessoas negras como Silvio Almeida (2019), Djamila Ribeiro (2019), Bárbara Carine Pinheiro (2023) e Jarid Arrae (2020), o projeto foi estruturado visando a explicação do termo Racismo, a assimilação de como ocorre a discriminação racial na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas, a valorização da cultura do povo preto e de seus descendentes e de seus feitos e a inserção dos estudantes da escola no debate racial.

Este capítulo visa discorrer sobre a realidade educacional e sua relação com a lei nº10.639, a experiência vivida pelos universitários dentro do colégio público, o processo de criação e estruturação de uma eletiva, os resultados obtidos com a aplicação do projeto e, por fim, a ênfase da importância do ensino afro-brasileiro nas escolas públicas enquanto tema formador na cidadania dos estudantes brasileiros.

1. A realidade escolar e a estruturação da eletiva

1.1 Problemáticas do ensino público e a formação étnico-racial

A relação professor-aluno é um ponto importantíssimo em uma sala de aula, uma vez que se a relação é bem construída, o passar do conhecimento se torna cada vez mais fácil, possibilitando uma troca saudável entre docente e discente (Belotti; Faria, 2010). Tendo pleno conhecimento desse fato, é perceptível que nos dias atuais se torna mais trabalhoso a construção dessa relação, pois a constante desvalorização da profissão nos mais diversos âmbitos públicos gera um descontentamento por parte dos professores, refletindo na aplicação do conteúdo pragmático, que muitas vezes já é pré-estabelecido pelo Ministério da Educação, fazendo com que nem sempre englobe as matérias necessárias para o pleno entendimento de um determinado assunto, frustrando os docentes. (Belotti; Faria, 2010)

Os professores enfrentam cada vez mais dificuldades de estabelecer essas relações, impactando diretamente a forma que cada aluno absorve o conteúdo.

Segundo Belloti e Faria (2010, p. 4): “O professor deve ser um facilitador do processo de ensino-aprendizagem junto ao aluno, em todo o contexto no qual ele está inserido, e estar em atualização continuada mediante as mudanças que ocorrem no mundo globalizado de hoje.” Para além da relação aluno-professor, é necessário enfatizar que, dentre as problemáticas do ensino público encontra-se a formação descontinuada de professores devido a precarização do trabalho docente, acarretando a escassez do debate étnico-racial e a dificuldade de aplicabilidade da lei 10.639/2003.

No ano de 2004, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos termos do Parecer CNE/CP 3/2004. Esse documento afirma que a educação étnico-racial visa a formação de cidadãos comprometidos com a igualdade no exercício de direitos, sendo eles sociais, econômicos, políticos e etc. Um dos termos enfatizados no documento é a necessidade da promoção de formação continuada dos funcionários e a distribuição de materiais didáticos relacionados à diversidade racial. (Brasil, 2004)

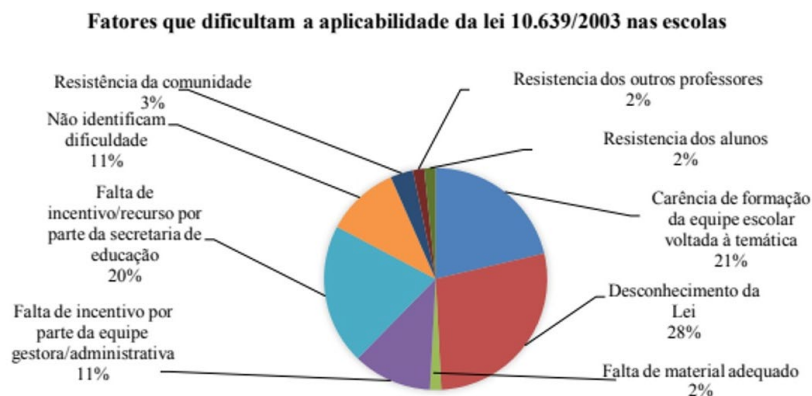
Ainda segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, essa formação constante de todos os profissionais da educação acerca da lei 10.639/2003 deve ocorrer de forma regular e sistêmica, visto que abordagens específicas e sem formação crítica acabam por não surtir o efeito necessário na jornada acadêmica dos estudantes. (Brasil, 2004) A partir do momento em que professores preocupam-se com o debate antirracista dentro da sala de aula, a educação torna-se efetivamente enriquecedora, promovendo então a cidadania e um maior debate sobre a diversidade cultural (Canen; Xavier, 2011).

Outra consequência marcante da escassez da formação contínua de docente acerca dos debates raciais é a dificuldade de aplicar os temas em sala de aula e de ministrar as relações étnico-raciais dentre os próprios alunos. Os materiais didáticos presentes no ensino público acabam por carregar visões européias e coloniais acerca do povo preto, sendo necessário o uso crítico deste material. Segundo Siss (2001),

O professor, assim formado, não estará instrumentalizado para a prática docente no seio de uma sociedade plural. Sabe-se que a clientela da escola pública não é cultural e nem racialmente homogênea e que o alunado de origem Afro-brasileira é parcela expressiva dessa escola. Em presença de uma clientela assim caracterizada, esse professor certamente terá grande dificuldade de identificar e desmistificar as visões estereotipadas e preconceituosas, bem como as ideologias racistas veiculadas pelos currículos escolares oficiais e pelos demais materiais pedagógicos colocados à sua disposição [...] (Siss, 2001, p.12)

Para além da escassez da formação de professores acerca da questão racial, existem também outros fatores que impedem a aplicação da lei 10.639/2003 ou de seu desenvolvimento correto. Segundo o Observatório de Discriminação Racial da Educação Básica (2018), aspectos como a falta de incentivo, a falta de material adequado e até mesmo o desconhecimento da lei se fazem presentes no cotidiano educacional. Percebe-se que a ausência de debates conscientes acerca do racismo possui múltiplos fatores, acarretando a permanência de conceitos coloniais e racistas na educação.

Gráfico 1 - Fatores que dificultam a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 nas escolas



Fonte: Observatório de Discriminação Racial da Educação Básica (2018/2019)

1.2 Escola Estadual João Cursino e a eletiva Cultura Afro-brasileira

Os bolsistas foram recebidos em uma escola parceira do PIBID. Considerada de grande porte, localiza-se no centro da cidade de São José dos Campos, recebendo alunos de regiões periféricas do município e da própria região central. De maneira geral, a escola acolhe e recebe alunos em situações vulneráveis socialmente. No que tange sua grade curricular, o colégio segue, justamente por ser estadual, as diretrizes estabelecidas pela Secretaria da Educação de São Paulo e o próprio Currículo Paulista.

Em uma das reuniões realizadas entre os bolsistas e a professora mediadora, debateu-se acerca da demanda dos alunos e do ensino. Foi colocado em pauta como se dava o ensino da cultura afro-brasileira com os estudantes do colégio, e percebeu-se a ausência de atividades de cunho étnico-racial para além do tradicional existente nos materiais didáticos. É justamente neste contexto em que os bolsistas entenderam a necessidade de criar um projeto que abordasse, de forma crítica, a cultura afro-brasileira e, neste caso, por meio da eletiva.

Os universitários montaram um planejamento para ser apresentado à

direção do colégio. Neste documento, constava o objetivo e a justificativa do projeto, assim como qual seria o conteúdo programático e os autores que seriam usados de referência. Na montagem desse planejamento, aspectos como o desenvolvimento crítico dos alunos e a abordagem decolonial da questão racial foram priorizados, buscando apresentar aos alunos as produções acadêmicas de pessoas pretas acerca da pauta.

Tabela 1 - Planejamento da Eletiva

Eletiva Cultura Afro-brasileira	
Público Alvo	1º ano do Ensino Médio
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecer o conceito de Racismo - Entender as teorias existentes acerca do Racismo (Individual, Institucional e Estrutural); - Compreender como o Racismo se aplica na realidade brasileira; - Analisar como o Racismo se aplica na realidade escolar; - Validar a cultura afro como embaçadora da cultura brasileira; - Ressaltar grandes feitos realizados por pessoas negras; - Enfatizar a importância do debate antirracista nas escolas.
Justificativa	- Visto que a temática se faz cada vez mais presentes em todos os âmbitos (sociais, acadêmicos, culturais e etc.), a eletiva se faz necessária ao introduzir os alunos no debate racial e formá-los enquanto cidadãos justos que defendem a igualdade racial e social.
Ementa	<ul style="list-style-type: none"> - PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. - RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. - ALMEIDA, Sílvio Luiz de. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen, 2019. - ARRAE, Jarid. Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis. São Paulo: Seguinte, 2020.
Conteúdo Programático	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que é Racismo? 2. A escravidão Brasileira: tráfico negreiro e período colonial; 3. Racismo: suas aplicações na história do Brasil. 4. O racismo existe nas escolas? 5. Em cordéis: 15 mulheres negras que fizeram história no Brasil. 6. O Brasil atual: liderança de pessoas negras. 7. Sua vez: qual pessoa negra que você conhece fez história?

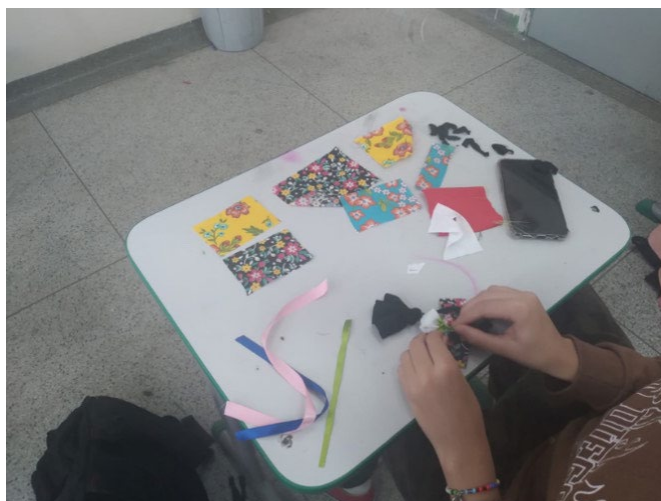
Fonte: Autoras (2023)

A partir dessa organização, os bolsistas do PIBID colocaram em prática o que antes estava somente na teoria. O primeiro contato dos estudantes da escola parceira do programa com a eletiva foi por meio de uma apresentação realizada pelos universitários sobre os conceitos existentes na academia sobre o racismo. Utilizando a obra “Racismo Estrutural” de Sílvio Almeida (2019), foi explicado os termos de racismo Individual, Institucional e Estrutural. Ao longo da exposição desses conceitos, o conhecimento prévio dos alunos foram utilizados no

momento em que os universitários indagavam-os sobre como eles definiriam o termo Racismo e, na visão deles, quais situações já viram ou presenciaram que se enquadram como discriminação racial.

Apesar de ter como público alvo o 1º ano do Ensino Médio, as eletivas da dessa escola são de escolha dos próprios alunos, fazendo com que haja turmas mistas do mesmo seguimento. Dentro do projeto, os estudantes deviam elaborar um trabalho para ser apresentado no final do semestre, representando a conclusão do que construíram ao longo do programa. As atividades realizadas pelos alunos foram dois jogos da memória, contendo uma mini biografia de figuras negras da história e a produção de bonecas Abayomi, totalizando 120 bonecas ao final.

Foto 1 - Produção da boneca Abayomi pelos estudantes do Ensino Médio



Fonte: Camila Oliveira, 2023.⁵

O retorno dos alunos e o interesse, também estimulado e guiado pela professora mediadora, se deram de maneira positiva ao longo da aplicação do projeto. Os estudantes tiravam suas dúvidas e compartilhavam suas visões de mundo e experiências anteriores, colaborando para o enriquecimento da aula e cumprindo um dos principais objetivos da eletiva: o desenvolvimento do pensamento crítico, visando a não manutenção da história factual acerca da cultura afro-brasileira.

5 A foto foi tirada pela professora Camila Oliveira, parceira do programa PIBID, no ano de 2023 ao longo da atividade proposta pela eletiva.

Foto 2 - Jogos da Memória Histórico realizado pelos alunos do Ensino Médio



Fonte: Camila Oliveira, 2023.6

Percebe-se, desta forma, que a proposta elaborada pelos bolsistas do PIBID juntamente com a professora mediadora do colégio agregaram de forma significativa na formação acadêmica dos educandos, proporcionando um contato seguro e verídico com o legado do povo africano e de seus descendentes por meio da educação. Os conceitos e as atividades que ocorreram dentro de sala de aula possibilitaram a inserção dos discentes dentro da luta racial, assim como ofertou aos bolsistas uma experiência prática de como aplicar efetivamente os parâmetros prescritos na lei nº10.639 e no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

2. A importância do ensino afro-brasileiro nas escolas públicas com base na lei nº10.639/2003.

A estruturação desta eletiva e seus consequentes retornos dado pelos alunos gera um debate essencial dentro do campo educacional: a importância do ensino afro-brasileiro nas escolas, e no caso deste estudo, nas escolas públicas. A realidade da grade curricular da E.E João Cursino nos revela, na verdade, a realidade de grande parte das escolas do país: a ausência do ensino africano e de seus descendentes, assim como a carência de debates antirracistas dentro da sala de aula.

No ano de 2003, foi sancionada a lei nº10.639, tornando obrigatório o ensino afro-brasileiro nas escolas públicas do país. Cinco anos depois, o decreto mencionado é alterado pela lei nº11.645, incluindo a cultura indígena nos planos de ensino. Apesar da obrigatoriedade estabelecida por lei do ensino dessas pautas, a ausência desses temas ainda se faz presente nas escolas do país.

Antes de compreender de fato de onde nasce essa problemática, torna-se necessário que, mesmo que com suas pendências, a lei nº10.639 representa uma grande conquista para o país no âmbito da educação. Entende-se, desta maneira, que a luta negra no Brasil lutou e ainda luta por avanços sociais que, paulatinamente, são conquistados. Essa vitória é fruto de anos de luta do Movimento Negro que, desde o século XX,

Ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana. (Gomes, 2017, p.38)

A pedagoga Nilma Lino Gomes ressalta, inclusive, o papel do Movimento Negro enquanto ferramenta educadora. No ano de 1961, por exemplo, as organizações negras reivindicaram a inclusão dos negros na escola pública, nascendo então a lei nº4.024 (Gomes, 2017, pg.31). Nesse cenário, o Movimento Negro tem sido, enquanto organização política e social, um importante mediador entre o Estado, a sociedade, as escolas e a comunidade negra. (Gomes, 2017, p.42).

Tendo em vista a conquista e o avanço representado pelo decreto nº10.639/2003, torna-se possível continuar a argumentação acerca das falhas da aplicação da lei citada. Ao analisar as argumentações aqui expostas, entende-se que a falha no ensino da cultura Afro-brasileira nas escolas públicas do país se dá, antes de tudo, como um problema social e, principalmente, estrutural. Cabe às escolas e ao seu corpo docente a adoção de práticas que mitiguem essa problemática, assim como o incentivo e a realização de projetos antirracistas.

Dentre as negligências cometidas pelas escolas, a primeira a ser citada é a produção europeia dos materiais didáticos e a perpetuação dos valores coloniais em sala de aula. Os livros utilizados para a aplicação do conteúdo são estruturados por meio de argumentações que inferiorizam o povo negro e indígena, anulando, no caso deste estudo, saberes e conquistas do povo preto e de seus descendentes. O currículo escolar acaba por perpetuar um ritual pedagógico do silêncio ao excluir a história da luta negra dos livros, impondo aos estudantes o ego branco europeu. (Cavalleiro, 2010, p.39)

A reprodução de estereótipos, aqueles que afirmam que a história do povo africano resume-se à miséria e fome ou que reafirmam comentários racistas sobre a estética afro, acontecem não somente por meio dos materiais escolares, mas também pela socialização que ocorre dentro do ambiente educacional. Por muitas vezes, o próprio corpo docente reproduz falas e medidas racistas e acabam não intervindo em situações étnico-raciais dentro do colégio. A isenção da tomada de medidas contra o racismo que ocorre nas salas de aula é uma forma de ser conivente com a discriminação racial.

O silêncio permanente das professoras a respeito das diferenças étnicas no espaço escolar, somado ao das crianças negras, parece conferir aos alunos brancos o direito de reproduzir seus comportamentos, pois não são criticados ou denunciados, podendo utilizar essa estratégia como trunfo em qualquer situação de conflito. (Cavalleiro, 2010, p.66)

Apesar de ser uma problemática estrutural, não deve ser vista como uma pauta sem solução. A constante luta antirracista nos colégios requer um paulatino processo de humanização e conseqüentemente, desumanização, visto que o debate racial exige uma desconstrução dos saberes que recebemos e sua ressignificação. As instituições escolares e seu corpo docente devem ter uma preocupação sobre que tipo de ensino aplicam em suas escolas. Para Freire,

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir da dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade - a de sua desumanização. (Freire, 1987, p.241)

Dessa forma, quais os caminhos efetivos para a humanização do ensino afro-brasileiro? Na prática, como ser um educador antirracista? Esses questionamentos, pelo menos em teoria, deveriam estar presentes em todo processo de estruturação curricular do ensino básico. A realidade é que não há um manual com ordens prontas e objetivas sobre de que forma uma educação antirracista deve proceder, visto que cada colégio possui suas particularidades e demandas. Mesmo assim, existem atividades e dinâmicas que permitem a realização da lei nº10.639/2003 e de forma leve e didática.

Dentro do calendário escolar, é notório a presença de datas festivas de cunho católico, como por exemplo a Festa de São João e a Páscoa. Da mesma maneira, os colégios devem incluir em suas programações datas importantes para a cultura afro-brasileira, como por exemplo o Dia de Ogum, Fogueira de Xangô e Festa de Yemanjá, visando a valorização da mitologia produzida em África. Esses eventos aproximam a cultura africana dos estudantes e permitem a quebra de preconceitos estabelecidos pela sociedade. (Pinheiro, 2023, p.104).

Outra maneira de ressaltar a luta negra do Brasil dentro dos colégios é, de forma didática e lúdica, apresentar pessoas pretas que colaboraram com a história do país e que representam a resistência e força do povo negro. Citar nomes, suas histórias e seus feitos mantém viva suas memórias, trazendo sentimento de pertencimento e representatividade aos estudantes negros presentes no ambiente. Uma forma interessante de abordar essas figuras históricas são por meios de cordéis que contem a história do povo negro.

No livro “Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis”, Jarid Arraes (2020) traz a história de mulheres negras do país que representam a resistência africana.

Nomes como Aqualtune, Dandara dos Palmares, Maria Felipa, Antonieta de Barros, Carolina Maria de Jesus e Luísa Mahin estão presentes em sua obra. Em sala de aula, mostrar esses cordéis utilizando do ritmo típico deste estilo de escrita é uma maneira de captar a atenção dos estudantes, envolvê-los no tema e trazer significado para os conceitos que aprenderão ao longo da aula.

“Nos quitutes que vendia
Ela neles enrolava
As mensagens escondidas
Que em Árabe espalhava
Ajudando nos motins
Que também organizava.

Muita das rebeliões
Dos escravos na Bahia
Tinham a participação
Que Luísa oferecia
Sua contribuição
Era de grande valia.

Se fosse vitoriosa
A revolta organizada
Luísa Mahin seria
De rainha coroada
No estado da Bahia
Ela seria aclamada.”
(Arraes, 2020)

Atividades de cunho que trabalham o antirracismo são necessárias em sala de aula. O ensino público brasileiro deve ofertar a seus estudantes debates acerca da equidade racial, apresentar aos alunos figuras negras e indígenas por uma óptica de positivação, incentivar a leitura de autores negros, assim como preocupar-se com o letramento racial de seus professores e com sua construção curricular. A escola é “um complexo social fundamental no processo de transformação da realidade social” (Pinheiro, 2023, p.147).

Considerações finais

A realidade encontrada pelos bolsistas do PIBID nas escolas públicas é comum no cenário brasileiro: a escassez do debate crítico acerca do antirracismo. Porém, torna-se válido aqui destacar que essa demanda é possível de ser mitigada por meio de programas e projetos como o PIBID, que possibilitam a inserção de atividades que trabalhem o debate racial. Sem a participação dos bolsistas, da professora mediadora, da coordenação da escola estadual e dos próprios alunos do colégio, a concretização do projeto não seria possível. Dessa

maneira, percebe-se que o incentivo e o apoio à essas propostas educacionais são de suma importância.

Muitos são os fatores que compõem a problemática educacional no Brasil no que tange a aplicabilidade da lei nº10.639/2003, e todos eles devem ser levados em consideração na montagem de qualquer programa no ramo da educação. A eletiva Cultura Afro-brasileira proposta pelos universitários contribui não somente com o repertório acadêmico dos estudantes do colégio, mas também com todos os envolvidos em sua concretização. O debate sobre antirracismo é necessário nas escolas justamente por visar a formação de cidadãos conscientes social e politicamente.

A história dos afrodescendentes e de seus ancestrais não resumem-se à história dita como correta estabelecida pelos parâmetros europeus de cultura, e é papel do educador e das instituições educacionais a promoção de qualquer ferramenta que possibilite a desconstrução dos saberes coloniais a fim de valorizar e engrandecer a contribuição negra na história do país e seus feitos, assim como suas lutas e resistências.

Referências

ARRAE, Jarid. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Seguinte, 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BELOTTI, Salua Helena Abdalla. FARIA, Moacir Alves de. Relação Professor/Aluno. São Paulo: **Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 1 – no 1**, 2010.

BRASIL (2004). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/Secad, 2004.

BRASIL (2003). **Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura afro-Brasileira”. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>

BRASIL (2009). **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Secad/Seppir, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação racial**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CANEN & XAVIER, Formação Continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de**

Educação, v. 16, n. 48, p. 641- 813, set/dez 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17°.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. (Org.). **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MELO, Natali. LIRA, Keyla Alves P. **A importância do PIBID e do PIBIC: uma reflexão sobre programas de formação docente**. Iniciação Científica CE-SUMAR jan./jun. 2020, v. 22, n. 1, p.133-139. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2018). PIBID - Apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>> Acesso em: março. 2024.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO ENSINO MÉDIO E GESTÃO (2018). **Desigualdade racial na educação brasileira: um Guia completo para entender e combater essa realidade**. Disponível em:<<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao>>

OLIVEIRA, Marlene de Souza. **A formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais**. São Paulo: Científica Digital. 2022.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SISS, A. **Afro-brasileiros e Ação Afirmativa: relações instituintes de práticas político- ético-pedagógicas**. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, 2001.

ZORDAN, P. Movimentos e matérias da iniciação à docência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 525-547, abr./jun. 2015

EXPERIÊNCIAS DIANTE DO JOGO “QUEM SOU EU” E A IMPORTÂNCIA DE FIGURAS HISTÓRICAS NO ENSINO PRÁTICO EM SALA DE AULA

Ana Carolina P. Amorim¹

Gabriel dos Santos Souza²

Giovanna da Silva Alves Aleixo³

Ana Eneidi Prince Silva⁴

Roberto Gomes Monção Junior⁵

Introdução

A relevância do conhecimento de figuras históricas no ensino de História está interligada a identificação dos alunos com personagens de uma época diferente, e conseqüentemente ao reconhecimento pessoal com a matéria exibida em sala de aula e sua conservação na memória. Segundo Andrade *et al* (2011), apesar da introdução de novas tecnologias nos métodos de aprendizagem, os sintomas que orientam um ensino tradicional e mecânico permanecem, como a falta de contextualização, baixa interatividade e falta de vinculação com o universo de interesse dos alunos, prejudicando a possibilidade de um aprendizado significativo.

Destarte, a apatia dos discentes pode estar refletida na ausência de um envolvimento mais aprofundado com a disciplina e em efeito, com o professor. Por conseguinte, seria imprescindível que as estratégias de educação fossem repensadas para atender a sede de saber do aluno. Andrade *et al* (2011) apontam que o ponto de partida dessa mudança comportamental deveria advir dos seguintes questionamentos:

“Como convocar o pensar e sentir a história de modo a que os sujeitos sintam-se convocados, participantes? Que sensibilidades poderemos cultivar se os estudantes poderem experienciar realidades e percepções da história – pontos de vista – que não são os seus?” (Andrade *et al*, 2011. p. 259)

1 Graduanda do curso de História da Univap, Universidade do Vale do Paraíba.

2 Graduando do curso de História da Univap, Universidade do Vale do Paraíba.

3 Graduanda do curso de História da Univap, Universidade do Vale do Paraíba.

4 Professora Doutora da Univap, Universidade do Vale do Paraíba.

5 Professor Mestre da Univap, Universidade do Vale do Paraíba.

Deste modo, com o raciocínio direcionado à busca por inovações no planejamento de aula é que foram pensadas em conjunto, a adaptação do jogo “Quem sou eu?”⁶ e sua aplicação em turmas do primeiro ano do ensino médio em colaboração com a Escola Estadual João Cursino. Para mais, a proposição descrita neste capítulo visou uma oficina lúdica e avaliativa sobre os conhecimentos dos discentes sobre História do Brasil. A memorização sempre ocupou uma posição como fator determinante nos parâmetros de aprendizagem na disciplina de História. De acordo com os moldes de ensino do catecismo, o primeiro aplicado na educação brasileira, a repetição de perguntas e respostas constituía a concepção do aprender e do sucesso escolar (Bittencourt, 2008. p. 67).

Destes métodos considerados “mnemônicos”, havia pouca ou nenhuma preocupação em se estimular a memorização ativa, e persistia-se em arquivar na memória dos alunos figuras de heróis nacionais e acontecimentos históricos julgados como importantes (Bittencourt, 2008. p. 69). Os julgamentos que definem os tópicos a serem estudados ainda são remanescentes na realidade escolar, e tendem a separar, através de uma categoria de relevância, os assuntos referentes à História da elite sobre a História dos excluídos e oprimidos, estabelecendo uma visão equivocada.

Portanto, os objetivos desta oficina almejaram não somente a realização de uma proposta lúdica que alcançasse o interesse dos estudantes, contudo também se dispôs a revisar a absorção dos conteúdos de conhecimento destes a partir da exploração de personagens históricas nacionais, frequentemente retratadas na disciplina ou pouco conhecidas, avaliando os principais pontos acerca do contexto e perspectivas dos discentes sobre o mundo.

Oficina “Quem Sou Eu?” e adversidades na proposição do jogo

A realização da proposta utilizou-se de cartazes de cartolina confeccionados manualmente, que consistiam em figuras históricas brasileiras impressas e recortadas pelos bolsistas do programa PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência), a fim de engajar os alunos com a matéria e também desligar-se momentaneamente do antropoceno do ambiente escolar tradicional por meio do jogo “Quem sou eu?”, de acordo com Sobrinho,

“Isso legitima um processo de ensino- aprendizagem da educação tecnológica pautada pela relação entre o saber e o fazer (e vice-versa). Na expectativa de dialogar com a realidade, agencia-se/negocia-se o espaço do saber com o fazer, uma vez que tal exercício contribui para o corpo discente conhecer diferentes possibilidades que implementem seu potencial reflexivo e aplicável no

6 Jogo que consiste na adivinhação de nomes conhecidos a partir de dicas dadas por outros participantes.

mundo do trabalho [...] Essa disposição ajuda o alunado a se soltar para criar com tranquilidade, incentivo e segurança. E a avaliação de aprendizagem é bastante satisfatória, pois demonstra o desempenho e o envolvimento dos/as mais criativos/as auxiliando os/as mais tímidos/as, em uma integração colaborativa de solidariedade em equipe.” (Sobrinho, 2018. p. 3)

A dinâmica foi realizada em turmas do primeiro ano do ensino médio, que compactuam com a atividade expositiva. Seguiu-se a atividade com cada bolsista do PIBID apresentando previamente seu cartaz com uma figura histórica brasileira sem a revelação de seu nome, fornecendo características e feitos do personagem, e após o breve prefácio seguindo o jogo elaborado, no qual um aluno selecionado ia à frente da sala e tinha um nome de um personagem colado em sua testa. Assim, os outros colegas lhe davam dicas sobre o nome em questão, até que este o acertasse por dedução. Posteriormente, outras rodadas seriam feitas com a rotação dos alunos.

Figura 1 - Confeção dos cartazes de cartolina pelos bolsistas PIBID



Fonte: autores (2023)

A resposta dos estudantes em relação a atividade proposta foram positivas em um cenário geral. Foram observados sintomas de comprometimento e divertimento, de modo que os discentes pareceram realmente engajados com a brincadeira.

De acordo com Andrade *et al* (2011. p. 261), é necessário que os discentes sejam descentralizados de seus pontos de vista particulares para que estes possam exercer a criatividade e imaginação ao se depararem com mundos divergentes, posicionando-se frente a épocas diferentes da sua. Acredita-se que o projeto tenha atingido este aspecto através da adaptação da brincadeira, colocando o

aluno em uma perspectiva principal à frente da sala de aula.

Sendo assim, as reações, previamente mencionadas, foram diversas. Muitos alunos gritavam e falavam alto as pistas para acertar o personagem, comportamentos que não foram interpretados de maneira negativa, e sim como uma forma de expressar a sua empolgação com a atividade. Além disso, comemoravam com gargalhadas quando o colega acertava a figura histórica.

O fator de surpresa para os universitários bolsistas, deu-se pela análise dos momentos em que os demais alunos transmitiam dicas para o colega que tinha o nome colado, ditando características que não foram mencionadas na explicação expositiva, ou ainda quando ajustaram a dinâmica para que um colega, que tirou a personagem “Dandara”, pudesse acertar por meio de um jogo de palavras e gestos⁷.

Ademais, perpassando pelas figuras históricas menos conhecidas, ou ainda menos citadas na disciplina sem uma tipificação das interpretações de seus feitos, bem como Lampião, Dandara, Zumbi dos Palmares, Zuzu Angel, entre outros, a resposta foi satisfatória, com todos os discentes fazendo o seu reconhecimento sem demais dificuldades. Segundo Oriá (2004, p. 135), a historiografia brasileira tradicional tende por privilegiar a ação dos heróis nacionais, advindos de segmentos dominantes, e sobretudo, de origem européia, negando a pluralidade cultural do país e excluindo a versão dos oprimidos. Diante disso, é de suma importância que outras narrativas sejam revisitadas pelos alunos, ainda que não se saiba com certeza se este reconhecimento foi feito por dedução com o auxílio da aula expositiva anterior à oficina, ou por conhecimento prévio dos estudantes.

A euforia dos discentes, aos olhos tradicionais, pode ser entendida na oficina somente como uma “brincadeira” ou “bagunça”, contudo por mais que aos universitários, que exerciam o papel de professor, faltasse a técnica da experiência no ambiente escolar para acalmar os alunos em polvorosa, a proposta não mostrou-se menos proveitosa.

Por fim, no encerramento da dinâmica, obtivemos uma devolutiva favorável, em que os discentes notoriamente esboçaram contentamento com uma oficina que distanciava-se de um ensino tradicional e incluía uma metodologia mais ativa. Para mais, verificou-se a necessidade de ajustes para a repetição da dinâmica, e de um maior tato dos professores para auxiliar na orientação dos alunos quando necessário, adquiridos com a prática e vivência no exercício da docência.

⁷ O colega em questão havia se mudado da Colômbia há pouco tempo, por isso ainda não compreendia totalmente a História nacional e a personagem que tirara na dinâmica. Fica registrado a percepção dos bolsistas em repetir a atividade atentando-se a possíveis adaptações para alunos como o caso relatado.

Considerações finais

Em conclusão, a dinâmica proposta revelou-se um sucesso no ensino de figuras históricas no ensino médio. A abordagem inovadora, utilizando cartazes confeccionados pelos bolsistas do PIBID por meio do jogo interativo “Quem sou eu?”, conseguiu não apenas engajar os alunos, mas também romper com a monotonia do ambiente escolar tradicional.

A interação entre os estudantes durante a atividade demonstrou não apenas aprendizado, mas também entusiasmo, evidenciando que é possível promover o entendimento da história de maneira lúdica e participativa. Dessa forma, a metodologia não convencional revelou-se eficaz, integrando criatividade, colaboração e aprendizado, proporcionando uma experiência educativa enriquecedora.

Em síntese, a dinâmica revelou-se uma excelente aplicação, com os alunos demonstrando um notável engajamento diante de uma aula mais interativa. O uso dos cartazes e do jogo “Quem sou eu?” não apenas enriqueceu o aprendizado sobre figuras históricas, mas também estimulou a participação ativa dos estudantes. Para mais, esta experiência mostrou-se enriquecedora para os universitários bolsistas do PIBID, tendo observado a positiva receptividade, a qual reforça a eficácia de abordagens inovadoras para tornar o ensino mais envolvente e se demonstra propício ao aprendizado significativo.

Referências

- ANDRADE, G. B. *et al.* Empatia histórica em sala de aula: Relatos e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a História. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p. 257-282, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.5433/2238-3018.2011v17n2p257>> Acesso em: 28. fev. 2024.
- BITTENCOURT, F. M. C. **Ensino de História**: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- CAIMI, E. F. **Fontes Históricas em Sala de Aula**: Uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? Anos 90. Porto Alegre, v.15, n.28, p. 129-150, dez. 2008.
- DOSSE, F. **O desafio biográfico**: escrever uma vida. São Paulo, Edusp, 2009.
- ÓRIA, R. Memória e Ensino de História. In: BITTENCOURT, F. M. C. (Orgs.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 128-148.
- SILVA, Kalina Vanderlei. Biografias. In: **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo, Editora Contexto, 2009.
- SOBRINHO, Wilton Garcia. O CARTAZ COMO ESTRATÉGIA DE DIVULGAÇÃO NO ENSINO APRENDIZAGEM. **Fórum de Metodologias Ativas**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 061–065, 2018. Disponível em: <<https://publicacoesu.cps.sp.gov.br/fma/article/view/167>>. Acesso em: 1 mar. 2024.

EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Johann Caleb de Oliveira Santos¹

Lucas Oliveira Rodrigues dos Santos²

Matheus Campos³

Yasmim Christine de Oliveira Severino⁴

Ana Enedi Prince Silva⁵

Roberto Gomes Monção Junior⁶

Introdução

O presente capítulo propõe uma discussão teórica que tem como base as pesquisas realizadas por Gohn (2006 e 2009), com foco nas experiências individuais e coletivas dos universitários que participaram do PIBID e suas reflexões a partir disso. Trata-se de um recorte bibliográfico que destaca a utilização da educação não formal como aliada da educação formal no processo de ensino-aprendizagem nos temas propostos pelo programa, evidenciando a importância da ação educativa no entorno da Escola, integrando o ambiente escolar na vida da cidade, propondo uma discussão sobre escola cidadã e cidade que educa, temas incluídos no capítulo com base em Gadotti (2006). Será discutido também, a educação pública a partir da análise dos universitários enquanto futuros educadores, a partir do resgate de teóricos como Vasconcellos (et al., 2020) e Garcia (et al., 2017), atrelando com a desvalorização do ensino de história no Brasil com base nas pesquisas de Bittencourt (2017) e os impactos e desafios do uso da tecnologia em sala de aula, na educação pós pandemia, sob a análise de Streck (2009) e Paniago (2017). Nessa esteira, a relevância desta pesquisa está pautada no resultado da utilização de novas metodologias no ensino tradicional, de modo a aproximar e desenvolver laços de pertencimento e identidade nos

1 Graduando do curso de História da Univap, Universidade do Vale do Paraíba.

2 Graduando do curso de História da Univap, Universidade do Vale do Paraíba.

3 Graduando do curso de História da Univap, Universidade do Vale do Paraíba.

4 Graduanda do curso de História da Univap, Universidade do Vale do Paraíba.

5 Professora Doutora da Univap, Universidade do Vale do Paraíba.

6 Professor Mestre da Univap, Universidade do Vale do Paraíba.

alunos com os temas trabalhados ao longo do semestre, analisando a estrutura estatal no ensino público e estadual do Brasil, atrelando a desvalorização do ensino de história a novos desafios em sala de aula. Sob essa ótica, é imperioso destacar que a metodologia adotada se refere ao tipo qualitativo, exploratório, e bibliográfico, haja vista que se utilizou como base livros, artigos, revistas, para composição do trabalho.

1. Experiências:

O recorte temporal deste registro figura-se no segundo semestre do ano de 2023. O primeiro dos alunos a entrar no programa a fim de atuar na escola foi o universitário Matheus, entrando ainda no primeiro semestre deste mesmo ano. Em seguida, entrou o universitário Lucas, que ingressou no mês de agosto. Por último, entraram Johann e Yasmim, no mês de setembro.

O primeiro ponto que seria interessante ser contado é que havia duas reuniões semanais, sendo a primeira na universidade com todos os alunos universitários que participavam do programa e a segunda sendo logo pela manhã no horário de aula, e era nesta segunda reunião que tinham a oportunidade de atuar em sala de aula.

Na Escola Estadual Maria Luíza Guimarães Medeiros, a primeira vez que todos os quatro integrantes estavam juntos, trabalhava-se sobre a história da cidade, fazendo com que os alunos pudessem desenvolver laços de pertencimento e se sentissem parte da história local. Lembrá-los de que prédios antigos são mais do que apenas tijolos desgastados no meio da cidade, que estes contêm uma história, um significado, e tentar deste modo passar aos alunos o que os universitários de história enxergavam, o fulgor de possuir em mãos, ou de poder vislumbrar algo que fez parte da história, algo que constitui de algum modo a realidade do tempo presente.

Motivar os alunos, prender a atenção deles, conseguir passar o que se tinha preparado, provou-se uma tarefa mais desafiadora do que o pensado. Logo o prazer de fazer aquilo que os universitários estavam sendo preparados para fazer, desempenhar o papel de professor, foi uma tarefa desafiadora.

Ainda assim, os universitários não desistiram, tinham um trabalho, uma missão a cumprir e fosse qual fosse o ânimo dos alunos do ensino médio numa terça-feira de manhã, os universitários estavam lá, presentes, a postos e não houve qualquer desistência.

Definitivamente a faculdade de educação cumpre o propósito de abrir os olhos dos estudantes para as diversas metodologias, pedagogias, teorias, mas nenhuma delas pode superar a experiência empírica de se estar numa sala de aula com 26 alunos encarando os “professores” que, se por fora demonstraram sorrir, por vezes, por dentro desejariam chorar.

Por vezes esquecem-se de que os professores não são uma máquina, uma enciclopédia ambulante que tem todas as respostas para as perguntas dos alunos, esquecem-se de que os professores não são móveis da escola, mas são pessoas, com seus próprios problemas, sonhos, propósitos e que têm uma vida fora da sala de aula. Há dias em que acordar de manhã não é uma tarefa fácil que qualquer pessoa teria a garra para cumprir. E por isso, de discentes para docentes, após terem uma amostra do que é a vida do professor, os alunos reconheceram o papel dos profissionais da educação, sua garra e reconheceram que ser professor não é uma profissão fácil. Entretanto, o professor tem algo inigualável, um sentimento impossível de se manifestar em palavras, o sorriso na face de um aluno, que é perceber a evolução deles conforme passa o tempo, lembrar que como eles também estiveram naquela posição e que de igual modo também construirão seu futuro.

Após a experiência desse semestre no PIBID, os autores deste capítulo saíram transformados, com uma nova visão do que é ser professor, gratos pela grande oportunidade, e entendendo mais sobre como funciona uma escola e a educação brasileira. Mediante a isso, os alunos compilaram suas observações e como integrantes deste meio desejam por meio de suas reflexões contribuir na construção de um sistema educacional mais efetivo.

2. A importância da educação não formal e da cidade que educa no ensino das temáticas do PIBID:

Segundo Gohn (2006, p. 29), “a educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo no mundo por meio de conteúdos que possibilitam uma aprendizagem capaz de oferecer uma leitura de mundo que os cerca”. A partir disso, é possível relacionar a educação não formal com os temas trabalhados pelos educandos do curso de história ao longo do segundo semestre do ano de 2023, os quais foram, História Regional e Local e Patrimônio Material e Imaterial, temas extremamente capazes de gerar novas concepções de mundo a partir do entendimento do lugar em que estão inseridos.

Foi preciso observar a necessidade, o problema e os interesses dos próprios estudantes sobre os temas para que gerasse uma intenção da parte deles em aprender sobre sua história local e regional e se enxergar como um indivíduo que participa desse processo, sendo a educação não formal um processo voltado para os interesses e necessidades de um determinado grupo, problematizando a vida cotidiana sendo a intencionalidade como característica singular na educação não formal, de acordo com a autora. Com esse propósito, foi necessário conhecer o que os alunos sabiam sobre o lugar em que eles viviam e quais eram as concepções deles sobre este espaço (Gohn, 2006, p. 29).

Por isso, fez-se imprescindível que o contato inicial entre os universitários

e os estudantes da educação básica fosse o de compartilhar experiências e concepções de cada um sobre o bairro e a cidade em que estão inseridos, uma característica da educação não formal (Gohn, 2006, p. 28). Baseado nesse contato inicial, foi observado que a maioria dos alunos possuía uma concepção extremamente negativa do bairro e da cidade em que vivem, portanto, mostrava-se urgente a necessidade de trabalhar história regional e local, patrimônio material e imaterial, de uma forma que fugisse das longas tradicionais aulas expositivas.

A partir desta necessidade, a educação não formal se tornou o grande foco utilizado para aproximar os alunos aos temas abordados. Ainda de acordo com Gohn (2006, p. 30), é justamente nesse aspecto que a educação não formal trabalha, na construção e na reconstrução de concepções de mundo, resgatando, dessa forma, o sentimento de valorização por si.

A educação não formal, não tem um objetivo a priori, ela se constrói durante o processo, gerando, assim, o que a autora chama de processo educativo (Gohn, 2006, p. 29). No contexto dos temas abordados pelos universitários, existia um propósito, desenvolvido durante o processo de aprendizagem, por se tratar de um conteúdo programático disponibilizado pelo próprio programa, no qual seu foco era o de desenvolver ou resgatar laços de pertencimento e identidade por meio da história regional e dos patrimônios materiais e imateriais. A compreensão do lugar em que se está inserido, se mostra imprescindível na construção de laços de pertencimento e de identidade, como afirma Helena Callai (2004, p. 2), em seu artigo:

Considerando que é no cotidiano da própria vivência que as coisas vão acontecendo, vai se configurando o espaço, e dando feição ao lugar. Um lugar que é um espaço vivido, de experiências sempre renovadas, o que permite que se considere o passado e se vislumbre o futuro. A compreensão disto necessariamente resgata os sentimentos de identidade e de pertencimento (Callai, 2004, p. 2).

A partir do momento em que o estudante sabe sua origem e compreende o seu espaço, ele, também, compreende os seus direitos, desenvolvendo o que Gohn (2006) ressalta no texto, com base em outros especialistas, como o capital social do grupo em que ele está inserido (Gohn, 2006 p. 30).

Para Silva (2018, p. 133), “pertencer constitui, dividir, características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, desenvolvendo sentimento de pertença”. Atrélendo, com que Gohn (2006, p. 31) afirma em seu artigo, a educação não formal se desenvolve no coletivo, pois parte de problemas gerados pela vida cotidiana, assumindo a importância do papel do outro no espaço, trabalhando com as diferenças e como a própria autora escreve, com o “estranhamento”. Silva, ainda complementa que o pertencimento leva a sentimentos de valorização e cuidado com o ambiente em que estão inseridos, como ela mesma

afirma “a ideia de pertencimento institui uma identidade no indivíduo que o fará a refletir mais sobre a vida e o ambiente, desencadeando uma postura crítica e reflexiva dentro do local onde ele se encontra” (Silva, 2018, p. 133).

Mas onde o ambiente escolar está atrelado com o sentimento de pertencimento e identidade? De acordo com Silva, é na escola em que se aprende sobre o meio, capacitando os estudantes a entender o ambiente em que estão inseridos, colocando-os como agentes transformadores do meio e que a partir disso, buscam soluções “em um mundo tão complexo marcado pelas intolerâncias culturais/ religiosas conflitos e conflitos socioambientais” (Silva, 2018, p. 133).

Entendido os papéis do pertencimento e identidade nos temas programáticos, os universitários precisaram buscar metodologias por meio da educação não formal que contemplasse todas as experiências e trajetórias de vida que os alunos compartilharam e como realizá-las em um ambiente que se define na educação formal. Segundo Gohn (2006, p. 31), a metodologia é um dos pontos fracos na educação não formal, justamente por ser construída durante o processo, se baseando em problematizações cotidianas, já citadas aqui anteriormente. Como a autora mesma afirma:

Penetra-se, portanto, no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas. Supõe a existência da motivação das pessoas que participam. Ela não se subordina às estruturas burocráticas. É dinâmica. Visa à formação integral dos indivíduos. Neste sentido tem um caráter humanista. Ambiente não formal e mensagens veiculadas “falam ou fazem chamamentos” às pessoas e aos coletivos, e as motivam. Mas como há intencionalidades nos processos e espaços da educação não-formal, há caminhos, percursos, metas, objetivos estratégicos que podem se alterar constantemente (Gohn, 2006, p.32).

Como aplicar um método tão dinâmico e que não é subordinado às estruturas burocráticas em um espaço formalizado que segue normas e é fundamentada na burocracia? Gohn (2009, p. 39), afirma, “As práticas da educação não-formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas indenitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais”, como desenvolvê-la então dentro da sala de aula?

A realidade é que a educação não formal pode ser uma grande aliada da educação formal. Gohn (2006, p. 32), define que a educação não formal e formal tem objetivos parecidos em formar cidadãos plenos, mas que a educação não formal se difere ao se especificar em objetivos atrelados à formação de conselhos e lutas contra preconceitos e processos discriminatórios. A autora ainda completa que não é objetivo da educação não formal entrar em confronto com a educação formal ou substituí-la, “poderá ajudar na complementação desta

última, via programações específicas, articulando escola e comunidade educativa localizada no território de entorno da escola” (Gohn, 2006, p.32).

Gadotti (2006, p. 135), considera o todo que cerca a escola como imprescindível para a sociedade da informação e chama atenção para a integração da escola na vida da cidade, adquirindo um novo caráter para a cidadania:

A comunidade educadora reconquista a escola no novo espaço cultural da cidade, integrando-a a esse espaço, considerando suas ruas e praças, árvores, bibliotecas, seus pássaros, cinemas, bens e serviços, bares e restaurantes, teatros, suas igrejas, empresas e lojas... enfim, toda a vida que pulsa na cidade. A escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida. Ela se transforma num novo território de construção da cidadania (Gadotti, 2006, p. 135).

Podemos ainda atribuir a essa discussão, as reformas neoliberais, realizadas nos anos 90, em escolas públicas de ensino fundamental e médio, que modificaram o cotidiano escolar dando a base para novas lutas a movimentos sociais no espaço educativo que Gohn (2006, pg. 34) atribuí como motivo pela ampliação do papel desempenhado pela escola, em muitos bairros, como centro comunitário:

Assim, as escolas passaram a ser, além de espaços de formação e aprendizagem da educação formal, centros de desenvolvimento da educação não-formal, agentes de construção de territórios civilizatórios, articuladoras de ações que retomem o sentido da civilidade humana (Gohn, 2006, p. 35).

Visto que a educação não-formal pode ser uma grande aliada na educação formal em sala de aula e que ela já atua na configuração atual da escola, é possível dar continuidade às ações realizadas pelos universitários. De acordo com Gohn (2006, p. 32), o papel do mediador é crucial em todos os tipos de educação, uma vez que ele é o responsável por transmitir visões de mundo, estabelecer diálogos, estabelecer vínculos, estabelecer valores aceitos ou não através do compartilhamento de experiências. É por meio deles que se define o projeto político-cultural do grupo (Gohn, 2006, p. 32).

A partir do papel dos universitários como mediadores, era necessário trazer ao cotidiano dos alunos a história de São José dos Campos, começando pelo bairro em que eles residem e pela localidade da própria escola. Dessa forma, foi trabalhado a história de São José dos Campos por meio de pontos turísticos localizados em Santana (bairro em que se localiza a Escola) e em outras localidades da cidade de conhecimento ou não dos alunos, atribuindo-lhes novos significados. Essa foi uma das formas encontradas pelos educandos, de mostrar para os alunos que o próprio espaço da cidade nos conta e nos educa sobre algum aspecto do processo histórico do espaço, Gadotti (2006, p. 134) afirma que a cidade educa por si só, de forma espontânea. O autor complementa sua afirmação, com o trecho retirado do livro “Política e Educação”, de Paulo Freire (1993):

“Há um modo espontâneo, quase como se as Cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou dissessem de si, falando quase como se as Cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por mulheres e homens que por elas passaram, mas ficaram, um modo espontâneo, dizia eu, de as Cidades educarem” (Freire, 1993, p.23).

Essa foi uma das formas encontradas pelos futuros educadores, de mostrar para os alunos que o próprio espaço da cidade nos conta e nos educa sobre algum aspecto do processo histórico do espaço, assim como, nomes de ruas, praças, bibliotecas, museus, também poderiam ser utilizados como ponto de partida, como deixa explícito Moacir Gadotti em seu artigo (Gadotti, 2006, p. 135). O bairro de Santana, localidade que a Escola se localiza e que a maioria dos estudantes reside, apresenta inúmeros espaços utilizados pelos educadores para exemplificar as gesticulações que a própria cidade produz, um exemplo disso, é as ruínas da Cerâmica Weiss, localizada próximo a um tradicional supermercado do bairro, em que funcionava uma indústria de cerâmicas que representou os primeiros avanços industriais de São José dos Campos na primeira fase industrial da cidade (Zanetti *et al.*, 2017, p. 246).

Ao final do semestre, para concluir os estudos sobre a história da cidade e os patrimônios materiais e imateriais que nela estão presentes, os universitários do programa PIBID juntamente com os alunos, organizaram um passeio ao Parque da Cidade, situado próximo à escola e onde se situa o Museu do Folclore de São José dos Campos, que tem como principal foco o Patrimônio Imaterial e o Arquivo Público de São José dos Campos, além de inúmeros programas voltados para arte, pintura e música que compõem o espaço do parque. Curiosamente, nenhum dos alunos tinham ciência de que o parque que eles sempre frequentavam dispunha de todos esses equipamentos culturais, o que nos leva, a afirmação de Gadotti (2006, p. 139), “desconhecemos a nossa própria cidade ou subutilizamos as suas potencialidades”.

É necessário pontuar aqui, que nenhum dos alunos são culpados por não conhecer esses equipamentos culturais que estão dispostos em um ambiente que a vida toda frequentaram e continuarão frequentando. A fala de Moacir Gadotti, ilustra bem o que acontece nas cidades brasileiras e de todo o mundo, de não conhecer o próprio espaço que está inserido e a partir disso é possível concluir a importância de uma cidade educadora de forma intencional:

Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa quando, além de suas funções tradicionais — econômica, social, política e de prestação de serviços — exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora, ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos — crianças, jovens, adultos, idosos — na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora (Gadotti, 2006, p. 134).

Diante disso, é possível citar mais um ponto levantado pelo autor em seu artigo, da importância da cidade dialogar com a escola, o que nos retorna a discussão, já levantada anteriormente no capítulo, de inserir a escola no espaço vivo da cidade “É a cidade, como espaço de cultura, educando a escola e todos que circulam em seus espaços, e a escola, como palco do espetáculo da vida, educando a cidade numa troca de saberes e de competências” (Gadotti, 2006, p. 134).

Concluimos a partir do trecho acima que apenas a partir dessa interação entre a cidade e a escola, que equipamentos culturais que estão dispostos no espaço da cidade poderão ser utilizados como uma extensão da escola, uma vez que, a escola também fará parte da vida pulsante dos cidadãos. Porém, vemos o contrário acontecer: cidades como mercados e estudantes sendo formados para serem consumidores, todos esses aspectos partindo da lógica da pedagogia neoliberal e isso explica o porquê de os estudantes não conhecerem o próprio espaço que estão inseridos, por serem formados consumidores, não cidadãos plenos e conscientes de seus direitos (Gadotti, 2006, p. 136).

A educação não formal esteve presente na elaboração de metodologias e de ensino nas abordagens relacionadas aos temas História Regional e Local e Patrimônio Material e Imaterial, uma vez que, o ensino foi baseado na importância de experiências coletivas por meio de um problema coletivo que afeta o sentimento de afeição, pertencimento e identidade de todo um grupo social que está inserido em uma região, onde se mostrou com urgência a construção de uma nova concepção sobre o espaço de origem ou não, de jovens do segundo ano do ensino médio que deveriam ser protagonistas do seu espaço. Pode-se analisar, também, a importância da luta social na educação não formal na formação de cidadãos que conhecem os seus direitos por meio do pertencimento e da identidade, que caminham para preservá-los:

É a partir dos direitos que fazemos o resgate da cultura de um povo e de uma nação, especialmente em tempos neoliberais que destroem ou massificam as culturas locais, regionais ou nacionais. Partir da ótica dos direitos de um povo ou agrupamento social é adotar um princípio ético, moral, baseado nas necessidades e experiência acumulada historicamente dos seres humanos e não nas necessidades do mercado (Gohn, 2006, p. 35).

É possível identificar razões e motivos do porquê os alunos não se interessavam pela história do próprio lugar onde, sem perceberem, “é um espaço cheio de história, de marcas que trazem em si um pouco de cada um”, como Callai (2006, p. 2) afirma em seu artigo. Retornando ao trecho de Gohn (2006, p.35), novamente o neoliberalismo traz consigo o desprezo, ou nas próprias palavras da autora, a “destruição” de culturas locais e nacionais de uma forma que não seja possível criar laços pelo ambiente em que se vive.

O próprio PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

Docência, que nasce em sua essência de aproximar universitários com estudantes da educação básica, a partir do compartilhamento de experiência entres esses agentes, têm aspectos da educação não formal em sua estrutura, debatida ao longo do tópico. Gadotti (2006, p. 139), afirma que precisamos conhecer os equipamentos culturais da cidade e que “qualquer programa que tenta interconectar os espaços e equipamentos é fundamental”, e é exatamente isso que o PIBID trabalha, aproximando os alunos do lugar de onde vieram a partir da sala de aula, desenvolvendo novos saberes por agentes que estão iniciando a sua formação na docência, que se desenvolvem profissionalmente a partir das trocas ocorridas nesse ambiente.

Como foi visto ao longo do tópico, a sociedade da informação, citada por Gadotti (2006, p. 138) necessita de programas que contemplem novas concepções de mundo que ampliem a formação de cidadãos plenos e ativos, que tenham ciência de seus direitos e que a partir de temas brevemente abordados pelo conteúdo programático tradicional, possam ser aprofundados nesses programas emancipatórios, que trabalham com mais de um agente da sociedade em um mesmo espaço. O resultado de uma escola que aproveita todos os equipamentos culturais de uma cidade, depende do diálogo entre a Escola e a Cidade, para que essas, se tornem educadoras e educadas, sendo assim (Gadotti, 2006, p. 135).

Portanto, é possível refletir a importância da educação não formal em construir e reconstruir concepções de mundo, muitas vezes engessadas ou tão poucas interessadas em assumir a riqueza do diferente e contemplar o papel do outro coletivamente. Programas como o PIBID, mostram que o contato de aluno para aluno, do novo para o novo, é extremamente importante na construção do saber e do pensamento crítico e o impacto que essas políticas públicas têm na vida dos estudantes, seja na graduação ou na educação básica.

3. Educação pública, breves observações

3.1 Sobre o preparo dos profissionais:

A partir da experiência PIBID se nota que o professor tem um ofício que o obriga a todos os dias a se defrontar com uma realidade que difere da dele. Alunos de diversas famílias que têm suas próprias dificuldades do cotidiano, contextos, classes sociais, crenças, culturas e valores diferentes. Cada aluno carrega consigo uma história, cada um tem um sonho, um porquê de estar naquele ambiente com aquelas pessoas. Em suma, cada ser tem a sua particularidade e o professor tem que ser capacitado para lidar com cada uma dessas particularidades sociais.

Para criar um bom ambiente de trabalho, o professor deve demonstrar que todos os alunos têm o mesmo direito de estar ali, e que apesar das diferenças,

devem entender que nas adversidades devem cooperar. Cada um tem suas habilidades e suas faltas, para trabalhar isto podem ser utilizadas dinâmicas de grupo ou o desenvolvimento de trabalhos que estimulem isto.

O professor deve antes de tudo ser um exemplo para seus alunos de modo que isto afeta diretamente o comportamento que o professor deve ter como cidadão, não apenas em sala de aula e no ambiente escolar, mas fora dele. O professor tem um serviço que é preparar o jovem para a vida, para realizar sonhos e para dar aos jovens e adolescentes a chance de aumentarem seu conhecimento sobre o mundo. Apesar de ter tamanha importância, os professores não são pagos como deveriam ser devido à importância e impacto de seu cargo.

O trabalho do profissional da educação não é um trabalho fácil, pelo contrário, é desgastante em demasia. Os professores trabalham em várias turmas, preparam aulas, corrigem provas, trabalhos, atividades, lidam com questões dos alunos dentro de sala de aula, e, devido a condição de muitas escolas, muitas vezes não têm bons materiais para lecionar melhor.

Assim, os professores mediante a uma situação de falta de apoio para seu trabalho e falta de incentivo não se veem motivados para o trabalho e muitas vezes esse fator de baixo salário se une à falta de preparo do profissional para lidar com alunos de realidades diferentes.

Os professores se veem cada dia mais com a necessidade de compreender fenômenos e condições psíquicas inerentes aos alunos, questões que abrangem acompanhar e ajudar um aluno com TEA, TDAH, por exemplo, que são questões muito pertinentes atualmente, respeitando os limites dos alunos.

3.2 Sobre as estratégias de ensino:

Na faculdade de educação são ensinadas muitas teorias pedagógicas, entretanto aplicá-las é algo que praticamente não é visto. Os professores optam geralmente por um método mais tradicional de ensino com quadros, aulas longas, explicações complexas e atividades para fixação. Os materiais utilizados em sala para fazer o aluno alcançar o alvo, que é o aprendizado do aluno, são quase sempre os mesmos, livros, lousa, caderno, dentre outros.

Num mundo dinâmico que busca tornar todas as coisas fáceis, fazer uso de um método de ensino assim não incentiva o aluno e faz com que busque formas mais agradáveis de se passar o tempo, não prestando atenção ao que diz o professor. Lança então sua atenção a um livro de ficção, a tela de seu celular, ou em conversas paralelas e quaisquer outras coisas que lhe sejam mais interessantes do que a aula.

Cabe ao professor buscar cada dia mais, modos de, ao mesmo tempo que ensina, inovar. Se a explicação da matéria se torna imprescindível, que a faça de

modo simples, na linguagem dos alunos e não de modo complicado e maçante.

A escola tradicional dos velhos tempos, em que o professor era uma autoridade de voz absoluta dentro da sala de aula, em que os alunos tinham pouca voz, está no passado. Os métodos mudam, porque os tempos mudam, porque as pessoas, a cultura e os valores de uma sociedade mudam, hoje já não existe o mesmo homem de ontem, ele se transformou por meio de suas experiências. Se as pessoas mudaram, por que não mudar também os meios de se lecionar?

Conclusão

Os tempos, a sociedade e as necessidades estão em constante mudança, no entanto, o sistema público de ensino não parece ter acompanhado bem essa mudança. Observa-se isso ao ver que muitas escolas públicas carecem de infraestrutura e dependências inclusivas. Os profissionais da educação não podem querer manter as estratégias de ensino do passado (mais uma vez reforçando o que foi dito mais acima, a força do educador não reside na rigidez, ou no saber, mas sim no tentar de novo e não desistir até que os seus alunos, cada um deles, tivesse conseguido abstrair alguma coisa e não podem continuar a se sustentarem com um salário que tem pouco reajuste, inerte aos reajustes dos custos de vida do brasileiro.

Cabe ao Estado a interferência nesses aspectos. Não apenas entregando mais verbas, mas garantindo que as verbas sejam aplicadas da maneira correta, isto é, de forma a dar boas condições aos estudantes, que por virem de muitos contextos diferentes muitas vezes estão nas escolas públicas, pois de fato dependem do ensino público, não tendo condições para pagar uma instituição particular.

“(…) mais de 80% dos alunos do ensino fundamental e médio estudam na rede pública em todo o país. (...)Dados da Pnad 2019 mostram ainda que 11 milhões de brasileiros acima de 15 anos são analfabetos e 52% da população acima de 25 anos não concluiu o ensino básico” (G1, 2020).

A escola é onde se forma o cidadão, onde se ampliam os limites do ser, forma cidadãos para o mundo, ensinando-lhes como conviver com as diferenças num ambiente pacífico que propicie o desenvolvimento, isto deve ser para qualquer pessoa independente de suas particularidades físicas, sociais e econômicas.

Portanto, a educação desempenha um papel transformador na realidade nacional, papel que não pode ser tratado com pouco caso, como pode-se notar que tem acontecido. Os cidadãos precisam de uma educação de qualidade e de um ambiente que propicie sua evolução acadêmica e isto só poderá ser conquistado por meio do apoio do Estado e de seu empenho em mudar a realidade educacional do país.

Referências

- BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 2017.
- CALLAI, H.; PROF, G. O ESTUDO DO LUGAR COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E PERTENCIMENTO. **VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais Coimbra**, 2004.
- COUTINHO, D. Acessibilidade e inclusão: por que é importante discutir o tema na escola, 2023.
- Escolas da rede pública atendem mais de 80% dos alunos do ensino fundamental e médio, aponta IBGE**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/15/escolas-da-rede-publica-atendem-mais-de-80percent-dos-alunos-do-ensino-fundamental-e-medio-aponta-ibge.ghtml>>.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993, p. 23.
- GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec** | Nova série, v. 1, n. 1, 20 jan. 2006.
- GARCIA, P. S.; GARRIDO, É. L.; MARCONI, J. Um estudo sobre da infraestrutura da educação infantil da região da grande ABC paulista. **HOLOS**, v. 1, p. 139–154, 18 jul. 2017.
- GOHN, M. G. Educação Não-Formal e o Papel do Educador (a) Social. **Revista Meta: Avaliação**, v. 1, n. 1, p. 28, 9 jun. 2009.
- GOHN, M. DA G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 27–38, mar. 2006.
- GOMES, M. M. Consumo de drogas lícitas e ilícitas entre jovens nas escolas da cidade de Antônio Martins-RN. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 7, 9 abr. 2019.
- LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.19, n.38, p.125-38, 1999.
- PANIAGO R.N.; SARMENTO, T. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. v. 42, n. 2, p. 771–792, 5 abr. 2017.
- SILVA, A. S. Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 8, n. 16, p. 130–141, 2018.
- STRECK, D. R. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 539–560, 1 ago. 2009.
- VASCONCELOS, J. C. *et al.* Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, p. 874–898, 2 set. 2020.
- ZANETTI, V.; PAPALI, M. A. C. R.; COSTA, S. M. F. DA. Uma análise geo-histórica da construção de um mito em São José dos Campos (SP) entre 1930 e 1964. **urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 9, p. 244–261, 23 mar. 2017.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: OLHARES E PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO DE ARTES

Anne Carolina Fulaneto Batista¹

Daena Lee de Jesus²

Juliana Ferreira de Lima e Silva³

Natália Josepha Cunha Cardoso⁴

Natane Almeida Espíndola⁵

Jéssica Monteiro Pinto⁶

Olhares e perspectivas, dentro da proposta desse texto, são como portas que se abrem para compartilhar dos diferentes aprendizados, anseios e demandas de arte-educadoras, em formação ou já formadas, que se propuseram com alegria e empolgação a participar do Programa de Residência Pedagógica, aprovado em 2022 para a Univap de São José dos Campos em parceria com uma Escola Estadual localizada no centro da mesma cidade. Com essas portas, cada leitor é convidado a adentrar, ouvir, refletir e levar consigo o que seus horizontes se identificarem. Ao longo dessa leitura, convida-se o leitor a lembrar brevemente a história da Arte-Educação no Brasil até a contextualização do Programa da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que tornou essas experiências possíveis e, posteriormente, a conhecer os olhares e perspectivas, em forma de relatos das residentes sobre: *1. Reflexões sobre o ensino tradicional e construtivista; 2. O ensino e práticas em desenho nos clubes*

1 Graduada de Artes Visuais da Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (Univap), bolsista do Programa de Residência Pedagógica, e-mail: aewsrct@gmail.com

2 Graduada de Artes Visuais da Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (Univap), bolsista do Programa de Residência Pedagógica, e-mail: daenalee3727@gmail.com

3 Graduada de Artes Visuais da Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (Univap), bolsista do Programa de Residência Pedagógica, e-mail: julianajusilva59@gmail.com

4 Graduada de Artes Visuais da Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (Univap), bolsista do Programa de Residência Pedagógica, e-mail: masaomichan@outlook.com

5 Graduada de Artes Visuais da Faculdade de Educação e Artes (FEA) da Universidade do Vale do Paraíba (Univap), bolsista do Programa de Residência Pedagógica, e-mail: espindolanatane@gmail.com

6 Mestre em Engenharia, Graduada em Artes Visuais e voluntária do Programa de Residência Pedagógica, e-mail: jessica@univap.br

juvenis; 3. Reflexões e aprendizados de uma Residente de licenciatura em Artes Visuais; e 4. As relações da presença queer no ambiente de ensino.

Breve contextualização da Arte-educação e do Programa de Residência Pedagógica

A história da Arte-Educação no Brasil, já percorreu diferentes caminhos e esforços para chegar no atual cenário. É certo que, ainda antes da chegada dos portugueses ao Brasil, já existia o ensino de manualidades e outros fazeres, entretanto, pode-se dizer que os moldes que visam uma “padronização nacional” se iniciam com o ensino dos jesuítas, que permearam tanto questões religiosas quanto questões de comunicação (Seco, Amaral, 2006, INNOVATIO, 2011). Após a expulsão dos jesuítas do Brasil por Marquês de Pombal, desdobra-se um novo pensamento para o ensino no Brasil, que se iniciava basicamente do ‘vazio’ deixado com a saída dos professores anteriores e admissão de mestres e professores seculares para o ensino de aulas régias. Vale ressaltar que Pombal não tinha como prioridade a educação do povo brasileiro, e sim “preparar homens suficientemente capazes para assumir postos de comando no Estado absolutista.” (Seco, Amaral, 2006).

A economia de diferentes países estava em pauta, então, em 1816, inicia-se um projeto de criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que após dez anos, culminaram a gerar não a proposta inicial, mas a Escola Imperial de Belas Artes. Nascia ali a primeira escola oficial de ensino de Arte (MAPA, 2022), formada por professores da Missão Francesa (Seco, Amaral, 2006; MAPA, 2022) que envolviam diferentes artistas.

Com fortes referências europeias mescladas a uma cultura miscigenada, o ensino de Arte no Brasil continuou vigente e expandindo ao longo das décadas subsequentes. Um grande marco para sua expansão foi a Lei de Diretrizes e Bases 5692/72, que legitimou o ensino de arte nas escolas de ensino formal (BRASIL, 1972). A partir disso, diferentes movimentos educacionais foram empreendidos ao longo das décadas, tanto no âmbito do ensino formal - e.g. PCNs - quanto do ensino não formal - e.g. Movimento Escolinhas de Arte (Lima, 2012).

Atualmente, o documento que regulamenta o ensino formal de arte é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), vigente desde 2017 (BNCC, 2022). Além dele, existem outras ações para o incentivo e desenvolvimento do ensino, como é o caso do Programa de Residência Pedagógica (GOV.BR, 2018).

O Programa de Residência Pedagógica é um programa de fomento da CAPES, que possibilita discentes universitários de licenciaturas a participarem como residentes de escolas de ensino formal (GOV.BR, 2018). Dentre seus objetivos encontram-se:

Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (GOV.BR, 2018).

No ano de 2022, a Univap (Universidade do Vale do Paraíba) de São José dos Campos foi contemplada com a aprovação do edital, possibilitando entre diversos discentes, a participação de cinco estudantes do curso de Artes Visuais (Licenciatura) no programa. Além das estudantes, foi concedida a participação de uma professora de Artes Visuais como voluntária do projeto para acompanhar e orientar cada estudante por meio de reuniões semanais. Essa professora, quando discente do mesmo curso, também teve a oportunidade de participar do Programa de Residência Pedagógica e, atualmente, além de vivenciar os desdobramentos da aprendizagem adquirida com a experiência da residência pedagógica, acompanha o desenvolvimento dos futuros docentes.

A partir desses moldes, esse texto expressa os diferentes olhares e perspectivas de cada residente durante o período de conclusão da Residência Pedagógica.

Para conclusão dessa primeira parte do capítulo, evidencia-se que o Programa de Residência Pedagógica ocorreu no período de dois anos, do início de 2022 ao início de 2024, numa escola inicialmente estadual, e que durante o período do programa foi municipalizada. A escola funciona com ensino integral, propondo além das aulas formais, os clubes juvenis, com temáticas propostas pelos próprios discentes e que contam com o mínimo de auxílio do professor ou voluntários, e é localizada na região central da cidade de São José dos Campos. A seguir são apresentados os relatos de cada participante.

Reflexões sobre o ensino tradicional e construtivista: relatos de Natane Espíndola

A Residência Pedagógica foi uma experiência transformadora, proporcionando-me uma imersão profunda no ambiente escolar e uma análise detalhada das práticas pedagógicas das professoras que nos acompanharam ao longo do programa no ensino de produção artística, todas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2022). Este relato visa não apenas discutir a importância da adaptação das práticas pedagógicas à diversidade de alunos e a relevância do desenvolvimento de projetos artísticos coerentes com o currículo, mas também explorar as nuances entre abordagens tradicionais e construtivistas no contexto do ensino de artes.

A educação tradicional tem sido uma abordagem dominante na pedagogia, baseada em uma estrutura de ensino que enfatiza a transmissão unidirecional de conhecimento do professor para o aluno. Quase que na totalidade, os julgamentos feitos à aula expositiva servem para enaltecer as características das propostas ditas inovadoras (Cunha, 2008). Entretanto, apesar da enxurrada de críticas, o modelo expositivo tradicional continua sendo avassaladoramente dominante como metodologia de ensino na educação básica. Esse estilo já está massificado em função do uso de tal prática ao longo da história da educação. Em nosso país, Cândido (2012) afirma que é possível perceber que a aula expositiva “se consolidou como prática pedagógica pelas mãos dos jesuítas, se transformando na estratégia mais utilizada nas escolas até os dias de hoje”.

A educação construtivista parte do princípio fundamental de que o aluno é um construtor ativo do conhecimento. Paulo Freire (1970), renomado educador brasileiro, argumentava que a educação deve ser um ato de diálogo crítico e transformador, onde os alunos desempenham um papel ativo na construção de seu próprio entendimento (Freire, 1970). Nessa perspectiva, o ensino não é apenas a transmissão de informações, mas um processo de descoberta e reflexão.

Ana Mae Barbosa (1995), ao explorar a educação artística, enfatiza a importância da expressão intuitiva. Ela argumenta que a arte permite que os alunos se conectem com suas emoções e experiências de forma intuitiva e pessoal (Barbosa, 1995). Por meio da arte, os alunos têm a oportunidade de explorar o mundo de maneira única, expressando suas ideias, sentimentos e pensamentos de forma criativa.

Durante minha participação, observei diferentes abordagens didáticas de professoras, cada uma com seu estilo único. Uma delas destacou-se por uma abordagem prática e manual, despertando o interesse dos alunos por meio de referências de artistas e propostas concretas. Outra incentivou os alunos a explorarem o tema por meio de recursos audiovisuais e atividades de pesquisa. Enquanto isso, uma terceira estimulou os alunos a construir seu próprio repertório a partir das propostas apresentadas.

A análise dessas práticas pedagógicas evidenciou a diversidade no ensino de produção artística, refletindo a pluralidade de estilos dos docentes. A adaptação das práticas ao contexto específico de cada turma e a utilização de estratégias variadas foram fundamentais para promover o engajamento dos alunos e o desenvolvimento de competências artísticas, alinhando-se às diretrizes da BNCC (2022).

No que diz respeito à diferença entre abordagens tradicionais e construtivistas, o ensino tradicional tende a ser mais centrado no professor, enquanto o construtivista

valoriza a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

As práticas observadas nas turmas de produção artística refletem elementos de ambas as abordagens, com algumas professoras privilegiando mais a transmissão de conhecimento tradicional e outras enfatizando a participação ativa dos alunos na construção do aprendizado construtivista.

O produto apresentado pelos alunos, o modo como se organizam, os relatórios e a mudança em seus conceitos e discursos certamente dão indícios de suas aprendizagens. Se o professor usar esses aspectos para a avaliação dos alunos, isso precisa ser entendido e aceito pela comunidade escolar que não deve criticar o professor por não ter feito uma prova formal. Ao estabelecer um paralelo com a educação tradicional, percebemos que essa última muitas vezes se baseia na transmissão passiva de informações, relegando os alunos a um papel de receptores passivos. A expressão intuitiva e o diálogo crítico frequentemente são desconsiderados, limitando a capacidade dos alunos de se envolverem de maneira ativa e significativa com o conteúdo (Barbosa, 2006).

Os resultados obtidos a partir dessa experiência na residência pedagógica demonstraram a importância da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e sua adaptação às necessidades dos alunos e às diretrizes curriculares. A diversidade de abordagens observadas proporcionou-me insights valiosos sobre as diferentes formas de promover a aprendizagem em produção artística, incentivando-me a explorar novas estratégias e recursos em minha futura prática profissional.

Em conclusão, a residência pedagógica foi uma jornada enriquecedora que ampliou significativamente minha compreensão sobre práticas pedagógicas eficazes no ensino de produção artística. Estou mais preparada para enfrentar os desafios do ambiente escolar e promover uma educação artística inclusiva e alinhada com as demandas educacionais contemporâneas. Além disso, a discussão sobre as diferenças entre abordagens tradicionais e construtivistas enriquece a reflexão sobre as práticas pedagógicas observadas, oferecendo um contexto teórico para sua análise e interpretação. Ressalto por fim, que as práticas *in loco* contribuíram para o desenvolvimento do meu trabalho de conclusão de curso (Espíndola, 2023), fazendo parte do capítulo de relatos práticos na área.

O ensino e práticas em desenho nos clubes juvenis: relatos de Juliana Ferreira e Natália Cardoso

Durante o período de Residência Pedagógica, além das possibilidades de observação, participação e regência nas aulas de artes, tivemos a oportunidade de optar em participar dos clubes juvenis. Esses clubes são disciplinas eletivas que ocorreram no intervalo de 50 minutos, às sextas-feiras. Tais disciplinas

incluíam os temas de moda, artesanato, fanfarra, jogos, desenho, entre outras.

A proposta dos clubes é aberta ao envolvimento de voluntários. Um exemplo era o clube de artesanato, onde duas mulheres, mãe e filha, auxiliavam e forneciam materiais recicláveis por meio de doações, para trabalhar junto aos alunos a confecção de objetos do dia a dia, como carteiras de pano, por exemplo. As salas para os clubes, em geral, continham um espaço que abrigava cerca de 30 alunos e contavam com projetor, lousa e ventiladores. Havia também salas mais específicas que continham armários para armazenar alguns materiais artísticos.

Atuamos durante um ano no Clube de Desenho, que posteriormente passou a ser o Clube de Arte devido às novas possibilidades de aprendizagem propostas por nós residentes. A opção de participar dos clubes proporcionou nossa atuação livre desde o planejamento das aulas junto aos alunos até a aplicação das mesmas, além de observar imediatamente o desenvolvimento dos alunos dos sexto e sétimo anos com materiais, conteúdos e criação artística.

Inicialmente, logo na primeira vez que participamos do Clube, nos apresentamos aos alunos. Falamos sobre o Programa de Residência Pedagógica, apresentamos trabalhos artísticos que desenvolvemos na universidade e os ouvimos, buscando compreender o que desejavam desenvolver e aprender ao longo do ano. Os alunos reportaram nesta aula introdutória que buscavam aprender a anatomia humana, contudo, percebemos que talvez houvesse um anseio por alcançar a perfeição da imagem, muitas vezes induzida por referências midiáticas. A partir dessa compreensão, optamos por primeiro ampliar o repertório deles sobre o desenho para posteriormente compreender se era esse, de fato, o maior interesse deles. Levantamos questões sobre os padrões estéticos e a liberdade criativa nas produções dos alunos.

Durante a primeira aula também foram levantadas as atividades e técnicas que os alunos gostariam de experimentar, nesse momento também ampliamos seu repertório para que pudessem trabalhar com diferentes materialidades, como propõe a BNCC (2022).

O início do processo de experimentação, isto é, os processos pictóricos foram desenvolvidos com materiais levados por nós, os quais os alunos ainda não conheciam ou não tinham experimentado, tais como: guache, aquarela, nanquim, giz pastel, canetas marcadoras etc. Estes materiais foram utilizados inicialmente nas práticas do desenho de observação com materiais orgânicos e composições de natureza morta, os quais variavam todas as semanas.

A partir dessas aulas iniciamos uma busca pelos traços e ideais de cada aluno, sem as concepções de “certo ou errado” ou “bonito ou feio”. Foi graças a isso que percebemos características únicas e personalidades que, antes enrijecidas, começaram a se soltar aos poucos ao decorrer das aulas: no início onde

havia somente uma sala com pessoas em silêncio, agora era preenchida por grupos de amigos que partilhavam suas experiências e experimentações.

Este processo gerou um trabalho de autorreflexão entre os alunos de forma gradual. Sempre com incentivo, aos poucos as comparações dentro de sala e entre os alunos diminuíram até o ponto de se tornar saudável ao invés de idealizado e minimizador das capacidades pessoais. Com o passar das semanas fomos capazes de observar o crescimento do interesse por outros estilos além do realismo, e com isso pudemos começar a apresentar demais artistas e demais técnicas aos alunos, ainda através das aulas de desenho de observação que foram baseadas em artistas do livro “História da Arte” (GOMBRICH, 1995).

Além de Gombrich (2000), também pensamos processos com base no livro da autora Rosa Iavelberg “Desenho cultivado das Crianças: prática e formação de educadores”.

A queixa de que não sabem desenhar é característica advinda das questões que a criança ou o jovem se colocam, próprias do momento, ocasião em que os professores precisam saber orientar a aquisição da linguagem do desenho (IAVELBERG, 2006, p.70).

Dentro do curto período no qual exercemos as aulas durante as semanas foi preciso buscar formas de nos conectar com os alunos: a partir disso descobrimos as coisas que eles gostavam em comum conosco, para que a nossa troca fosse mais proveitosa em todas as sextas feiras, durante os 50 minutos de aula. Foi percebendo aspectos onde nos parecemos que as aulas puderam ser desenvolvidas com referências de mídias que eram mais atrativas e divertidas para os alunos.

Nesse quesito, a aula mais memorável para nós, residentes, e para os alunos foi a aula fundamentada no filme animado “Shrek” (2001) e na frase do filme “ogros são como cebolas, elas têm camadas”. O tema da aula se tornou então “Arte e Ogros são como cebolas” (Figuras 1 e 2), onde os alunos foram convidados a realizar uma composição de natureza morta utilizando apenas cebolas, tendo como referências, além da frase do filme, outros trabalhos artísticos que também eram compostos por cebolas. O resultado esperado desde os primeiros encontros no Clube aconteceu: a utilização de referências propostas pelos alunos aliada ao nosso conhecimento artístico tornou o ensino mais divertido e as produções deles menos enrijecidas.

Cada trabalho e estudo realizado pelos alunos foi guardado em pastas com a identificação do nome de cada um deles, propondo que estas fossem analisadas com carinho no futuro - em diálogo com a indicação de Iavelberg (2006) -, para que os mesmos pudessem reconhecer o progresso e desenvolvimento individual que ficava evidente entre uma aula e a outra, de um ano para

o outro, e assim subsequentemente.

O portfólio feito ao longo da vida da criança documenta seu desenvolvimento. Alguns pesquisadores do ensino do desenho, e mesmo críticos de arte, utilizam-se do portfólio longitudinal, que registra a produção desenhista da infância à idade adulta de uma mesma pessoa para apoiar suas ideias (IAVELBERG, 2006).

Além de todo o processo de ensino-aprendizagem de desenho e arte, também tivemos a oportunidade de incentivar os alunos a desenvolver autonomia sobre a organização do ambiente e materiais: foram instruídos a se levantarem de suas mesas, pegarem os materiais, dividirem entre si e arrumarem a sala 10 minutos antes do término das aulas. Essa prática trouxe um novo hábito para o clube, preservando os materiais utilizados e incentivando-os na experiência do método de ensino Waldorf, um método construtivista de ensino que segundo Jean Piaget, “defende que o conhecimento é uma construção, e preconiza que as crianças tenham um papel ativo na produção de seu próprio conhecimento” (ELEVEN), e na filosofia do método Reggio Emilia, que coloca o aluno como protagonista do ambiente e de si mesmo, buscando de forma autônoma o conhecimento ao seu redor.

Para finalizar esse relato, destacamos que foi possível dar atenção para os alunos em suas necessidades e/ou dificuldades individuais e coletivas, o que nos permitiu acompanhar de perto seu desenvolvimento. Foi uma experiência enriquecedora acompanhar e participar da convivência deles em sala e perceber o aumento de sua autonomia e participação no Clube de Desenho, a ponto de não ser necessário realizarmos um planejamento extenso de aula, pois os mesmos passaram a trazer para nós suas dúvidas e a decidir o rumo que a aula tomaria, trabalhando em grupos, estudando e propondo meios, utilizando os equipamentos disponíveis como o projetor na lousa, buscando auxílio para os projetos que gostariam de realizar.

Figura 1 - Desenho de cebolas.



Fonte: As autoras.

Figura 2 - Prática de criação em desenho.



Fonte: As autoras.

Reflexões e aprendizados de uma Residente de licenciatura em Artes Visuais: Relatos de Anne Batista

A Base Nacional Comum Curricular (2022) enfatiza a importância de estimular os alunos a se desenvolverem, a se relacionarem com os outros e a se posicionarem de maneira crítica, responsável e construtiva no mundo. Com base em teorias pedagógicas contemporâneas, compreendi a necessidade de transformar o papel do professor em um mediador, incentivando a autonomia e a reflexão dos estudantes, de modo a valorizar sua participação ativa e capacidade de aprender a aprender.

Paulo Freire (1996) afirmou que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”. Essa citação ressalta a importância de criar um ambiente educacional que estimule a criatividade e a construção do conhecimento pelos alunos.

Para além das leituras desses conceitos, ao final da minha participação no Programa de Residência Pedagógica, pude constatar a importância de promover a participação ativa dos alunos e estimular seu desenvolvimento criativo como elementos fundamentais para uma educação mais significativa.

Com base nessa experiência, que permeou o acompanhamento de aulas e a participação no clube de desenho (já citado anteriormente neste capítulo), gostaria de compartilhar algumas reflexões e aprendizados que tive como Residente de Artes Visuais:

1. Ressignificar o papel do professor: Como educadora, busquei me tornar mediadora do conhecimento, proporcionando um ambiente no qual os alunos se sintam encorajados a participar ativamente de sua própria aprendizagem. Essa postura envolve estar disposta a ouvir, guiar e apoiar os estudantes em sua jornada educacional.

2. Estimular a criatividade: Entendo que a criatividade é uma habilidade fundamental para o século XXI. É importante buscar maneiras de incorporar atividades criativas na prática pedagógica, permitindo que os alunos desenvolvam sua expressão artística, resolvam problemas de maneiras inovadoras e explorem sua imaginação.

3. Criar espaços de participação: Além das atividades em sala de aula, é importante criar espaços adicionais nos quais os alunos possam participar ativamente. Clubes, grupos de discussão, projetos colaborativos e atividades extracurriculares são exemplos de oportunidades para envolver os alunos e promover uma aprendizagem mais significativa.

4. Valorizar a diversidade de habilidades: Cada aluno possui habilidades e talentos únicos. É essencial valorizar e promover a diversidade de habilidades, permitindo que os alunos brilhem em diferentes áreas. Isso pode ser feito por

meio de projetos individuais ou em grupo, nos quais os alunos podem explorar e aprimorar suas habilidades específicas.

5. Proporcionar um ambiente seguro e acolhedor: Um ambiente seguro e acolhedor é fundamental para que os alunos se sintam à vontade para participar ativamente. Destaco a relevância de criar uma atmosfera na qual os alunos sejam incentivados a expressar suas opiniões, fazer perguntas, cometer erros e aprender com eles.

Finalizo afirmando que promover a participação ativa e o desenvolvimento criativo dos alunos é um desafio constante, mas extremamente recompensador.

As relações da presença queer no ambiente de ensino: Relatos de Daena Lee

No decorrer do projeto como residente, pude participar das aulas e da atividade extracurricular, o clube de moda, onde ocorria maior aproximação com os alunos. Apesar da dinâmica do clube de moda estar mais voltada para o estudo da criação de metodologia artística no ensino da arte têxtil, ela foi planejada e executada de forma a dialogar também com o universo da moda. A elaboração de um cronograma artístico visava estabelecer uma conexão com as práticas e tendências contemporâneas da área, proporcionando aos alunos uma imersão em conhecimentos relevantes para sua formação.

Além de seu caráter pedagógico, o clube de moda também se caracterizou por sua função social de criar um ambiente propício à socialização e comunicação entre os participantes. Neste processo o objetivo foi alcançado através de uma abordagem fundamentada no respeito mútuo e na valorização das produções individuais dos alunos e, partindo dessa premissa, foram estabelecidos espaços de diálogo e troca de experiências, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento pessoal e interpessoal dos envolvidos, e particularmente me impactando profundamente, principalmente minha trajetória como educadora em formação.

Nesse contexto, pude observar de forma mais aprofundada como as violências dirigidas aos nossos corpos se tornaram cada vez mais sutis e mascaradas ao longo do tempo. Essa constatação me levou a dividir essa análise em três momentos distintos, nos quais pude identificar as dificuldades enfrentadas na administração da presença queer nas escolas.

O primeiro momento diz respeito à busca de invisibilizar os corpos queer nos espaços educacionais, decorrente de uma série de estigmas e preconceitos sociais que ou as impedem ou as fazem temer de se expressarem livremente. No segundo momento, observa-se a violência simbólica e psicológica direcionada às queer que de alguma forma expressam ou flertam com feminilidade, manifestada através de atitudes discriminatórias e desrespeitosas por parte de colegas e

professores. Por fim, no terceiro momento, percebe-se a necessidade de implementação de políticas educacionais inclusivas e de combate à discriminação de gênero nas escolas, em especial um preparo para os agentes da educação, pois muitas se iniciam neles e são perpetuadas pelos os alunos.

E trago a presente reflexão pois olhos desatentos podem achar que a falta de atenção em sala, a ausência da participação em sala, as faltas e até mesmo algumas reações mais alteradas estão somente ligadas ao espaço familiar ou fora de sala de aula, no entanto, pude observar que, em alguns casos, esses acontecimentos estão diretamente relacionados ao uso de linguagem discriminatória de maneira solta, como errar o pronome ou usar o nome morto com a justificativa que foi sem querer, a exclusão social, que pode ser fomentada pelos pais que não querem os filhos perto dessa pessoa e um comportamento reiterado pelos agentes educadores que não chamam esses pais para dialogar, e o isolamento.

As considerações finais deste relato de experiência destacam a relevância do Programa de Residência Pedagógica como uma ferramenta essencial para a inserção e atuação de corpos travestis no ambiente escolar. Sem o acesso proporcionado por esse programa, seria extremamente desafiador para mim adentrar uma escola e vivenciar experiências significativas de participação e regência de aulas. Durante minha formação acadêmica, me deparei com a falta de abertura e acolhimento nos estágios em espaços de educação formal. Muitas vezes, a minha identidade travesti foi desconsiderada ou até mesmo rejeitada, impedindo-me de participar plenamente das atividades e contribuir de maneira significativa para o ambiente escolar.

Nesse contexto, o Programa de Residência Pedagógica se revelou como uma oportunidade única e crucial para minha formação. Ao proporcionar um espaço de atuação prática em uma escola, o programa permitiu que eu desenvolvesse habilidades pedagógicas, construísse uma relação de confiança com os alunos e colegas, e participasse ativamente do processo educacional. Nesse período, pude vivenciar experiências significativas que contribuíram para o meu desenvolvimento crítico, analítico e de produção, bem como para o processo de aprendizagem dos estudantes com quem tive contato. Através das atividades realizadas durante a residência, pude colocar em prática os conhecimentos adquiridos na universidade, refletir sobre minhas práticas e buscar novas estratégias de ensino-aprendizagem.

Assim, concluo que ao longo da residência, pude constatar como a presença de corpos travestis no contexto escolar pode proporcionar uma maior diversidade de perspectivas e vivências, enriquecendo o ambiente educacional e promovendo a construção de uma cultura mais inclusiva e respeitosa. O projeto

me preparou de forma significativa para os desafios e responsabilidades da minha futura prática profissional como educadora.

Considerações Finais

Se tomarmos como base os objetivos do Programa de Residência Pedagógica, e observarmos os relatos apresentados neste capítulo e as experiências individuais dos participantes do projeto, poderemos considerar que ao longo de dois anos, cinco residentes puderam fortalecer e aprofundar, de diferentes maneiras, sua formação teórico-prática para o curso de licenciatura em Artes Visuais.

A construção da identidade profissional de cada residente foi potencializada, seja com as práticas analíticas sobre os processos de ensino, com reflexões de abordagens pedagógicas e até mesmo com as portas abertas para a experimentação sem preconceitos perante às suas escolhas e cosmovisão. Para além do que foi mais significativo para cada residente, as aulas ministradas, o contato com os alunos e professores e a participação das dinâmicas da escola de educação básica somaram aos fundamentos dos estudos de licenciatura em Artes Visuais para a vida profissional que começa/começou a seguir.

A Univap e a Escola parceira puderam ao longo desse período estabelecer relações, diálogos e reuniões visando o possível para melhor desenvolvimento de cada residente, bem como propuseram manter o relacionamento após a finalização do projeto, abrindo a possibilidade para projetos futuros e para estágios de outros estudantes da universidade.

Buscou-se dentro desse projeto, valorizar a experiência dos professores da unidade escolar, propondo apoio nas aulas semanais, troca de saberes e proposta de produção de artigo em conjunto.

As produções científico-acadêmicas envolveram um trabalho de conclusão de curso, artigos individuais para o III CONEFEA (Congresso Nacional de Educação da Faculdade de Educação e Artes da Univap) e artigos colaborativos, tanto para o III CONEFEA, quanto para o XIII INID (Encontro de Iniciação à Docência), neste último, o artigo que envolveu residentes e professoras das duas instituições de ensino foi selecionado entre os melhores artigos (Espíndola, et al, 2023), ficando com a 2ª posição da categoria.

Agradecimentos

Agradecemos à CAPES, sem a qual tal projeto, conexões, oportunidades de desenvolvimento e produções científico-acadêmicas não seriam possíveis. E agradecemos a parceria com a Unidade Escolar parceira.

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos**. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 fev. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2022. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 fev. 2024.
- CÂNDIDO, W. A nova e velha mesmice da aula expositiva. In: Simpósio de Pedagogia, 12, 2012, Goiânia. **Anais...Goiânia**, 2012. Disponível em: <http://educacao.catalao.ufg.br/publicacoespedagogia/index.php/simposiopedago/article/download/126/100>. Acesso em: 5 ago. 2016.
- CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos Pedagogia Universitária USP**, São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo, v. 6, 2008.
- ELEVEN, A. **Método de ensino Waldorf**: o que é, como surgiu e como funciona. Disponível em: <https://blog.unicep.edu.br/metodo-de-ensino-waldorf/>. Acesso em: 2 fev. 2024.
- ESPÍNDOLA, N. **Desenvolvimento de proposta de vivência em produção artística contemporânea com ênfase na arte têxtil e ensino construtivista**, 2023. 81p. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Vale do Paraíba (UniVap), São José dos Campos. 2023.
- ESPÍNDOLA, D. et al. Relatos sobre o programa de residência pedagógica - CAPES: Artes para escola de ensino fundamental, PEI. **XIII INID - Encontro Latino Americano de Iniciação à Docência**. Universidade do Vale do Paraíba - 2023. Disponível em: DOI: <https://dx.doi.org/10.18066/inic1040.23>. Acesso em: 16 mar. 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970
- GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- GOV.BR. Ministério da Educação. **Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> . Acesso em: 9 set. 2023.
- IABELBERG, R. **O desenho cultivado da criança**: prática e formação de educadores. 1. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.
- INNOVATIO Laboratório de Artes e Tecnologias para Educação. **História do ensino da arte no Brasil**. Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais.

Escola de Belas Artes - UFMG. Direção Filipe Chaves. Belo Horizonte, 2011. 1 vídeo (20:27 min.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GX-JeJmE4ns>. Acesso em: 21 fev. 2024.

LIMA, S. P. F de L. Escolinha de arte do Brasil: movimentos e desdobramentos. 2012. Disponível em: https://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simp-sio3/sidiney_peterson_lima.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

MAPA. Academia Imperial de Belas Artes. 2022. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/243-academia-imperial-de-belas-artes> Acesso em: 21 fev. 2024.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/marques-de-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileira>. Acesso em: 21 fev. 2024.

SHREK. Direção de Andrew Adamson e Vicky Jenson. EUA: DreamWorks Studios, 2001. DVD.

Posfácio

Esta obra tem um significado importante para o contexto educacional. Falar sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e da Residência Pedagógica é ter a oportunidade de abordar experiências, relatos e desafios de futuros educadores que entraram no contexto escolar nas escolas públicas.

Acreditamos que os programas têm algo que é essencial na educação: a estimulação e a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura. A ação faz com que os estudantes já tenham uma ideia do que os esperam em um futuro próximo, contribuindo com a qualificação docente, além de oferecer possibilidades de reflexões entre a teoria do meio acadêmico e a prática dentro das escolas públicas.

Esperamos que este livro seja uma referência para pesquisas futuras sobre os temas abordados e que toda vez que você pensar sobre esses valiosos programas você se lembre desta bela obra! Desejamos que as ideias aqui apresentadas reverberarem e inspirem sua prática educativa.

Bruna Beatriz da Rocha
Abril, 2024.

Índice remissivo

A

- Alfabetização 12, 18, 19, 22, 27, 35, 37, 39, 46, 49, 50, 55, 56, 63, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 151, 152, 155, 157, 158, 159, 164, 166, 224
- Analfabetismo 107, 108, 119, 129, 130, 141, 173, 203
- Arte 12, 88, 97, 157, 158, 159, 164, 166, 167, 168, 250

B

- Basquete 170, 174
- BNCC 16, 38, 46, 47, 51, 101, 109, 150, 160, 179, 204, 205, 212
- Bolsistas 3, 9, 12, 15, 16, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 52, 57, 58, 61, 62, 67, 68, 70, 71, 72, 77, 79, 89, 98, 99, 100, 102, 103, 109, 110, 112, 113, 120, 122, 123, 144, 145, 146, 147, 152, 157, 161, 164, 171, 181, 192, 193, 194, 195, 201, 202, 211, 212, 213, 215, 219, 222, 228, 230, 231, 233, 236, 240, 241, 242, 243
- Brincadeira 115, 116, 125, 126, 241, 242

C

- CAPES 3, 5, 9, 11, 15, 21, 23, 24, 25, 27, 31, 40, 48, 49, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 74, 109, 110, 139, 149, 151, 155, 157, 170, 191, 202, 210, 212, 213, 219, 227
- Competência 96, 114, 159
- Comunicação 37, 69, 75, 85, 96, 99, 120, 121, 155, 159, 161, 162
- Consciência fonológica 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 109, 111, 112, 115, 117, 143, 147
- Constituição de 1824 44, 50
- Cultura 17, 18, 33, 51, 68, 70, 71, 88, 94, 97, 106, 108, 109, 142, 143, 158, 159, 163, 171, 179, 195, 220, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 251, 254
- Cultura afro-brasileira 228, 230, 232, 235
- Dificuldades de aprendizagem 15, 16, 17, 18, 21, 27, 126, 192
- Disciplina Positiva 152, 153
- Discriminação racial 214, 228, 232, 234
- Docência 16, 18, 24, 25, 26, 37, 39, 50, 60, 61, 62, 63, 109, 114, 118, 157, 180, 181, 183, 207, 219, 223, 227, 242, 252

Docente 9, 11, 16, 21, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 48, 49, 52, 54, 62, 63, 64, 74, 109, 114, 128, 135, 151, 171, 178, 181, 182, 205, 207, 210, 215, 216, 217, 226, 227, 228, 229, 234, 235, 256

E

ECA 45, 51

Educação Básica 16, 20, 21, 46, 57, 62, 63, 65, 92, 127, 150, 151, 166, 178, 204, 205, 224, 230

Educação Física 11, 24, 48, 53, 169, 170, 171, 175, 177, 179, 180, 181, 183, 184, 187, 188, 189

Educação formal 41, 42, 43, 126, 244, 248, 249

Educação Patrimonial 219, 225, 226

Educação pública 18, 32, 42, 205, 219, 244

Educação socioemocional 164, 165

Educadores 15, 20, 29, 37, 38, 52, 56, 59, 64, 114, 122, 126, 131, 134, 135, 136, 150, 163, 181, 187, 244, 250, 256

Ensino-aprendizagem 12, 15, 19, 20, 24, 27, 34, 39, 47, 53, 61, 74, 82, 123, 140, 141, 148, 164, 167, 220, 226, 229, 244

Ensino Fundamental 16, 35, 44, 63, 66, 74, 84, 113, 117, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 150, 151, 157, 165, 171, 199, 200, 219, 224

Ensino Médio 44, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 215, 216, 217, 218, 228, 231, 232, 233

Escolas públicas 9, 15, 17, 20, 26, 35, 47, 49, 56, 62, 71, 74, 87, 140, 177, 192, 202, 206, 207, 209, 215, 227, 228, 233, 234, 236, 249, 254, 256

Escrita 16, 18, 22, 28, 35, 39, 55, 60, 61, 65, 69, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 99, 101, 103, 106, 107, 109, 111, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 125, 132, 135, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 154, 155, 165, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 236

Estatuto da Criança e do Adolescente 45, 51, 52, 53

Evasão escolar 17, 209

F

Formação 9, 11, 12, 15, 16, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 47, 48, 49, 51, 52, 54, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 72, 74, 76, 83, 87, 90, 95, 97, 98, 99, 103, 109, 110, 118, 128, 136, 139, 147, 149, 150, 151, 155, 157, 159, 160, 162, 166, 170, 171, 173, 174, 177, 181, 182, 183, 186, 187, 191, 192, 193, 194, 199, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 215, 216, 217, 219, 220, 222, 223, 224, 226, 228, 229, 230, 233, 237, 248, 249, 250, 251, 252

Formação docente 9, 26, 30, 32, 33, 49, 54, 109, 210, 215, 217, 226

Futsal 170, 171, 172, 173, 175

G

Gibi 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102

H

Habilidade 28, 40, 70, 75, 85, 90, 92, 96, 99, 112, 132, 134, 139, 143, 147, 154, 161, 173, 187

História 11, 13, 31, 41, 44, 66, 73, 96, 189, 190, 192, 194, 197, 198, 200, 203, 204, 211, 213, 218, 219, 220, 223, 224, 227, 229, 239, 240, 242, 243, 244, 246, 251, 255

Histórias em quadrinhos 96, 97, 98, 99, 103

I

Iniciação Científica 24, 54, 190, 191, 192, 194, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 217

Inteligência emocional 150, 151, 152, 154, 156, 157, 158, 160, 164, 165, 166, 168

J

Jogos 19, 25, 27, 83, 91, 102, 111, 116, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 146, 152, 154, 179, 180, 183, 186, 232

L

Leitura 9, 18, 28, 55, 60, 61, 69, 75, 76, 78, 82, 83, 84, 85, 88, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 107, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 122, 132, 135, 139, 140, 143, 144, 147, 148, 152, 153, 154, 156, 165, 166, 178, 195, 196, 198, 199, 200, 236, 246

Leitura e escrita 55, 60, 69, 75, 78, 82, 85, 91, 99, 101, 103, 115, 117, 135, 148, 195

Letramento 19, 35, 50, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 87, 88, 94, 101, 102, 106, 110, 112, 116, 140, 143, 144, 147, 148, 236

Linguagem 18, 28, 71, 75, 82, 85, 88, 90, 92, 95, 97, 98, 99, 106, 109, 110, 112, 115, 116, 117, 119, 121, 122, 125, 127, 136, 139, 140, 141, 144, 147, 153, 196, 198, 224, 254

Ludicidade 115, 116, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 180

Lúdico 20, 88, 92, 109, 111, 112, 116, 117, 120, 122, 123, 124, 126, 127, 146, 147

M

Matemática 28, 198

Materiais pedagógicos 134, 229

MEC 21, 31, 46, 53, 92, 109, 119, 127, 170, 182, 183, 207, 210, 227

Municipalização 66, 67, 71, 73, 178

N

Neoliberalismo 208, 210, 251

Novo Ensino Médio 193, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 215, 216, 217, 218

P

Pandemia 95, 156, 172, 178, 194, 244

Pedagogia 11, 15, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 35, 40, 41, 48, 49, 54, 55, 63, 65, 66, 72, 74, 85, 94, 106, 109, 110, 118, 120, 129, 139, 140, 145, 147, 149, 150, 151, 157, 167, 203, 205, 207, 209, 217

Pesquisa científica 190, 193, 199, 202, 203

PIBID 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 41, 44, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 77, 78, 81, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 94, 96, 98, 99, 100, 102, 103, 139, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 169, 170, 171, 177, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 190, 192, 193, 194, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 207, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 221, 222, 225, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 236, 240, 241, 243, 244, 246, 250, 251, 252, 255, 256

Práxis 9, 11, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 166

Professor 12, 20, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 48, 49, 60, 62, 63, 64, 69, 70, 72, 78, 82, 83, 97, 98, 124, 125, 135, 137, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 151, 161, 166, 172, 175, 178, 179, 181, 188, 207, 212, 215, 220, 221, 225, 228, 229, 239, 242, 245, 246, 252, 253, 254

R

Residência Pedagógica 1, 3, 9, 11, 12, 13, 31, 35, 36, 38, 39, 40, 55, 65, 74, 88, 106, 108, 109, 110, 120, 122, 123, 125, 126, 129, 131, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 177, 256

Rugby 184, 185, 186, 187, 188, 189

S

Sala de aula 3, 20, 21, 25, 29, 31, 33, 36, 39, 48, 60, 62, 63, 71, 74, 83, 88, 98, 99, 100, 108, 114, 115, 116, 122, 124, 129, 132, 134, 135, 142, 150, 151, 153, 155, 164, 168, 170, 181, 182, 198, 204, 212, 213, 214, 215, 220, 221, 222, 224, 225, 227, 228, 229, 233, 234, 236, 239, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 252, 253, 254

T

Tecnologias 62, 190, 192, 195, 200, 239

V

Vivências 1, 9, 11, 29, 39, 63, 66, 69, 87, 116, 164, 165, 220, 247

