

SOBREVIVÊNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE DO PIBID-UFV DURANTE A PANDEMIA: UM LIVRO SOBRE VIVÊNCIA

Rafael Gustavo Rigolon (Org.)

UFV
Universidade Federal de Viçosa



Pibid
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Rafael Gustavo Rigolon (Org.)

**SOBREVIVÊNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE
DO PIBID-UFV DURANTE A PANDEMIA:
UM LIVRO SOBRE VIVÊNCIA**

**Viçosa - MG
2024**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Sobrevivência da formação docente do Pibid UFV durante a pandemia [livro eletrônico] : um livro sobre vivência / org. Rafael Gustavo Rigolon. -- Viçosa, MG : Ed. dos Autores, 2024. PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978 - 65 - 01 - 00212 - 5

1. Experiência - Relatos 2. Formação docente
3. Pandemia - Aspectos sociais 4. Professores - Relatos I. Rigolon, Rafael Gustavo.

24-203556

CDD - 371.358

Índices para catálogo sistemático:

1. Pandemia : Ensino remoto : Educação 371.358
Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB - 8/9253

Autores

Todos os autores dos capítulos desta obra foram integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - **PIBID** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - **CAPES** da Universidade Federal de Viçosa - **UFV** durante a **edição de 2020-2022**

Sumário

- I DESAFIOS DOS PIBIDIANOS DE BIOLOGIA-CIÊNCIAS NO ENSINO REMOTO EM TEMPO DE PANDEMIA**
Isabela Rezende Tonhi, Aline Fidelis Ferreira, Helder Canto Resende 8
- II O PIBID DE BIOLOGIA-CIÊNCIAS NO ENSINO REMOTO: entre a caminhada coletiva e as travessias individuais**
Thaís Almeida Cardoso Fernandez, Bárbara Luíze Ferreira de Andrade, Miriam Ferreira do Lago, João Vitor de Almeida Milagres, Sarah Reis Morais de Melo, Mariana Dias de Melo, Ana Luisa Assis de Oliveira Souza, Caroline Alves da Silva, Camila Venturoli Vidal, Carla Aparecida Souza Pinto, Camila Rodrigues Ferreira, Amanda Rosa dos Santos, Gabriel de Souza Spínola, Júlia Pazotti Castro Baptista, Brenda de Oliveira, Larissa Lucas Coca Cuesta, Kevin Depieri Fagiani de Oliveira, Mirielly Alexia Miranda Xavier, Alisson Luiz Martins Duarte, Flávia de Souza Vieira, André Luiz da Silva, Soraia Santos de Oliveira Rodrigues Silva, Ester dos Santos Pereira, Murillo Emery de Carvalho Neto, Naiara Aparecida Maurício Fontes, Verônica das Graças Macedo, Heriane Evangelista da Silva, Leticia de Castro Araújo, Eduardo Baêta Gurgel, Ana Luiza Reis Gomes, Eduardo Brandão Nogueira Filho, Bárbara Antonucci de Almeida 15
- III MAIS QUE A QUADRA, O SUOR E A BOLA: a Educação Física para além dos 50 minutos de aula na experiência formativa do Pibid**
Doiara Silva dos Santos, Augusto Fernandes Condé, Mariana de Freitas Cabral, Guilherme Tavares Ferreira, Giovanni Fernandes Fonseca, Fernanda Paula Pimenta Silva 32
- IV AÇÕES DO PIBID DE EXATAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID**
Fernando de Souza Bastos, Érica Cristina Gonçalves, Fabiane Rita Bicalho Gonçalves Ferreira, Manoella Barbosa Morais 43
- V CIÊNCIAS COM SABOR DE MINAS GERAIS: experimentando a complexidade**
Marli Duffles Donato Moreira, Ana Carolina Mometti, Ana Paula Jerônimo Pereira, Andressa Rocha Honório de Oliveira, Bruna Medina Benhami, Fernanda Aparecida Pazeli Albuquerque, Gabriel José Soares Coura, Gabrielle Freitas Inácio Reis, Isabella Miranda Silva, Jânia Kellys Lima de Oliveira, João Luís Silva e Souza, Layane Paiva Santos, Maressa Polito Silveira, Mariana de Oliveira Silva, Mayara Stefani Ventura Silva, Milena Soares Zózimo, Mitchael Micael Silva Gomes, Neemias de Almeida Ribeiro, Nicole Fernanda Caetano Morgado, Rafael Ramalho Lopes, Rebecca Câmara Oliveira da Costa, Vanessa Bicário Massi, Victor Pires e Couto 52
- VI AGAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA**
Gabriela Rodrigues da Silva, Isabela Barbosa Cesário Aguiar, Samira Santos Macedo, Aline Pagio Kuster, Pedro Vítor Lana Gonçalves, Edson Soares Fialho, Roberta de Melo Figueiredo 65
- VII PIBID ESPANHOL: experiências e saberes em contexto remoto**
Joziane Ferraz de Assis, Beatriz Kyanne Pereira de Lima, Flaviana Barcelos de Castro, Joice da Silva Moura 76

Sumário

VIII	A CRIATIVIDADE COMO ELEMENTO MOTIVADOR NA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: experiência docente das pibidianas de Língua Inglesa Hilda Simone Henriques Coelho, Ana Vitória Brito Assis, Eneida S. P. dos Santos C. Costacurta de Aguiar, Kelma Aparecida Saraiva Lopes, Lais Rodrigues e Silva, Luana Rodrigues Gomes, Luciene dos Santos Soares, Vitória Tavares Marques	88
IX	A PRÁTICA DOCENTE DO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO REMOTO Gabriela da Silva Pires, Juliana Regina Cardoso Ferreira, Ana Cláudia Mello da Silva, Ana Carolyne Pires Barbosa	96
X	A EXPERIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES FORMATIVAS DO SUBPROJETO PEDAGOGIA DO PIBID/UFV 2020–2022 EM TEMPOS DE ENSINO EMERGENCIAL REMOTO: aprendizagens da docência e saberes docentes compartilhados entre licenciandos e professoras colaboradoras Flávia Russo Silva Paiva, Alaércio Francisco Emídio Júnior	108
XI	A PANDEMIA DE COVID SEU IMPACTO NA REPRODUÇÃO DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL Thamara Rosa Pedro, Marcelo José Oliveira	127

Prefácio

Durante uma reunião nossa, sugeri aos Coordenadores de Área (CAs) que escrevêssemos um livro compilando nossas experiências didáticas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal de Viçosa (UFV) durante a edição de 2020–2022, pois, apesar da pandemia e das aulas on-line, entendi que tínhamos algo a compartilhar aos professores e licenciandos. Pensei num título bacana para o livro, que fizesse um jogo de palavras com o que vivemos. Sugeri algo como Pibid vencendo a covid, pois rimava. A maioria gostou. A professora Joziane, CA do núcleo de Língua Espanhola, no entanto, discordou e falou num tom meio de baixo-astral: “Não estamos vencendo, estamos sobrevivendo! E não tem sido fácil... Está difícil manter o bom-humor e fazermos um trabalho formativo legal”. Sim, foi um reconhecimento dolorido. Como faríamos para extrair algo de positivo naquele clima apocalíptico em que vivemos?

Então, eu lhe respondo contando do começo.

O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que integra a Política Nacional de Formação de Professores (PNFD) do Ministério da Educação (MEC) e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da Educação Básica pública brasileira. O Programa visa proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior.

A UFV participou de todas as edições do Pibid, desde sua implementação no edital de 2007. O Pibid-UFV iniciou suas atividades em novembro de 2008 com 97 bolsistas de iniciação à docência. Em 2009, foram 130 bolsistas e, em 2012, 388 bolsistas, nos câmpus de Florestal e Viçosa. Com o crescimento demandado pelas licenciaturas, o Pibid UFV chegou a ter 598 bolsistas em 2014. Atualmente, contamos com 240 pibidianos que constituem 16 núcleos compostos por alunos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação do Campo, Educação Física, Educação Infantil, Física, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química.

Desde o início de suas atividades, o Pibid UFV produziu um imenso conjunto de ações que causaram impactos em todos os seguimentos de sua atuação, como na formação do licenciando, melhorias nas escolas de atuação e mudanças na prática dos professores envolvidos com o Programa. Os bolsistas aplicam e disseminam, no contexto de sala de aula, suas experiências e conhecimentos adquiridos no trabalho conjunto realizado. Esse conhecimento muitas vezes extrapola a sala de aula, atinge os professores e outros licenciandos que se sentem estimulados a concorrer a uma bolsa.

Apesar das dificuldades encontradas no ambiente das escolas públicas, percebe-se que, para a maioria dos bolsistas, estar inserido na realidade da Educação Básica, buscando novas estratégias de docência.

Na visão dos bolsistas, o Pibid UFV trouxe mudanças positivas no processo de formação pela vivência no cotidiano escolar, ampliando seus conhecimentos e complementando, por vezes, a matriz curricular do curso. É possível perceber a realidade das escolas, com seus problemas, deficiências, mas também inúmeras possibilidades de fazer diferente, alterando, assim, a realidade da Escola e da formação de professores. Para as escolas participantes, o Programa tornou-se um grande apoio, contribuindo na formação dos alunos da escola por meio de atividades como: apoio extraclasse aos alunos, auxílio ao professor em sala de aula, novas metodologias e materiais didáticos desenvolvidos para contextos específicos das escolas. Dessa forma, os resultados se multiplicam e extrapolam a UFV e a rede de escolas que participam diretamente do Programa.

É certo que, no Pibid, temos a oportunidade de aplicar e testar novas e diferentes metodologias de ensino em sala de aula, mas ninguém esperava uma grande pandemia afetaria o Brasil e o mundo desde 2019, interferindo não só na saúde e na vida da população, incluindo a Educação. Desde o começo de 2020, a realidade escolar passou por diversas alterações devido à necessidade de retornar o ensino que passou a ser totalmente remoto. Professores, alunos, pais, diretores e todos os envolvidos no processo educacional, precisaram se adaptar às diferentes ferramentas e formatos de aula para dar continuidade ao ensino de forma remota. Questões delicadas como as desigualdades sociais e o déficit educacional ficaram ainda mais evidentes no cenário de pandemia, sendo a acessibilidade tecnológica um dos maiores desafios para à promoção execução do ensino remoto.

Outro grande desafio foi a adequação das aulas, materiais e atividades, que antes eram pensados para o ensino presencial que precisaram, de alguma forma, passar por transformações para se adaptarem ao novo contexto do ensino remoto emergencial. Muitas tecnologias, programas, aplicativos e plataformas precisaram ser consideradas e aprendidas nesse momento de crise educacional, como: Google Meet, YouTube, Skype, Google Hangout, Zoom, Moodle, Microsoft Teams, e Google Classroom.

A necessidade de utilização dessas tecnologias é um dos grandes desafios educacionais durante a pandemia. No que concerne ao Pibid, por diversas vezes, a falta de infraestrutura e planejamento adequados para se realizarem as aulas remotas. Muitos alunos não possuem um ambiente doméstico tranquilo e agraciado de tecnologias suficientes para que possam ter o acesso às aulas de forma igualitária e não excludente. Ainda no cenário do Pibid, também se pode citar outros desafios para promoção da Educação em tempos remotos. Primeiramente, pode-se citar que não é possível supor que todos os alunos – aqueles das escolas da rede pública de ensino bem como os estudantes bolsistas do Pibid – têm acesso contínuo e ilimi-

tado à internet. Além disso, possivelmente nem todos os professores supervisores e coordenadores de área vivenciaram experiências de contato com as tecnologias educacionais durante a sua formação. No mais, em muitos casos, também é possível que além dos alunos das escolas da rede pública de ensino, os professores e pibidianos também não tenham os recursos necessários para a produção de metodologias diferenciadas para suas aulas.

Então, respondendo à pergunta inicial, como faríamos para extrair algo de positivo no período pandêmico que vivemos? Simples. Bastava continuarmos com o mesmo espírito que todo professor tem em si: o da perseverança aliada à esperança, em qualquer adversidade. Foi sempre assim que o professorado brasileiro se manteve sustentando a Educação Brasileira, sempre se adaptando e reinventando.

Os CAs, supervisores e pibidianos se mobilizaram como puderam e conseguiram, sobretudo, tudo, tudo, apesar de todas as dificuldades pandêmicas, realizarem trabalhos lindos, dignos de comporem um livro – e a prova está aqui. Produzimos, executamos, refletimos e transformamos nossa (sobre)vivência nas palavras aqui publicadas. Temos muito para contar.

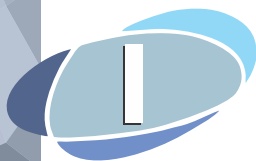
Poder dividir nossas vivências com demais colegas da Educação foi o melhor de tudo. A felicidade está na partilha.

Boa leitura a todos!

Rafael Gustavo Rigolon

Coordenador Institucional do Pibid-UFV desde 2018

Viçosa, março de 2023



DESAFIOS DOS PIBIDIANOS DE BIOLOGIA-CIÊNCIAS NO ENSINO REMOTO EM TEMPO DE PANDEMIA

Isabela Rezende Tonhi
Aline Fidelis Ferreira
Helder Canto Resende

CONTEXTO

No dia 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto do novo coronavírus era uma emergência de Saúde Pública de importância internacional (OMS, 2020) e, no dia 11 de março de 2020, decretou a pandemia do coronavírus (ONU, 2020), que se caracteriza pela propagação comunitária do vírus a nível mundial. Uma das medidas para conter o aumento acelerado da covid foi o distanciamento social (BRASIL/CNS, 2020; MINAS GERAIS/CEE, 2020) e, com isso, por meio da Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 N° 15, de 20 de março 2020, o Governo do Estado de Minas Gerais dispôs sobre a suspensão das atividades educacionais presenciais nas escolas da rede estadual de ensino (MINAS GERAIS/SEF, 2020).

Assim, diante do cenário de isolamento, as atividades escolares começaram a ser ofertadas de forma remota. O ensino remoto de emergência foi uma mudança transitória de atividades planejadas para serem presenciais ou híbridas para o on-line e que retornariam ao formato inicial quando fosse possível, já que a ideia do período remoto não é reconstruir um sistema robusto e sim possibilitar um acesso temporário durante uma crise (HODGES, et al. 2020).

A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais desenvolveu o Regime de Estudo Não Presencial. Deste modo, foram utilizadas três ferramentas para que os alunos acessassem os conteúdos escolares: o Plano de Estudo Tutorado (PET), que consistiu em conteúdos e atividades de cada disciplina e ano escolar, disponibilizados mensalmente; o programa Se Liga na Educação, de teleaulas no canal Rede Minas; e o aplicativo Conexão Escola, que reuniu os materiais de estudo das outras duas ferramentas citadas (AGÊNCIA MINAS, 2021).

A partir de uma pesquisa sobre as percepções de alguns estudantes, concluiu-se que o momento em questão trouxe mudanças para a Educação e, com elas, alguns problemas como a falta de interação social, a perda do foco nos estudos, as dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, os problemas de acesso à internet, além da falta de aulas práticas (SANTOS, J. et al. 2021).

Barbosa, Ferreira e Kato (2020) destacaram também que o ensino remoto emergencial evidenciou as desigualdades sociais e econômicas dos alunos e profissionais da Educação, uma vez que aparatos tecnológicos, conexão estável de internet e ambiente silencioso e confortável não estão ao alcance de todos os docentes e discentes.

Além disso, Fontana, Rosa e Kauchakje (2020) perceberam, por meio de uma revisão de literatura, que o ensino remoto intensificou o trabalho e a responsabilidade do professor pela qualidade das atividades realizadas neste período. Estes profissionais precisaram aprender brevemente a dominar os meios tecnológicos para cumprir o planejamento. Além disso, a aprendizagem foi comprometida pela pouca definição de estratégias para seguir com o planejamento e para garantir o acesso democrático dos alunos ao remoto.

Este capítulo tem como objetivo apresentar a visão de um bolsista e um supervisor do núcleo de Biologia-Ciências (Florestal) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Viçosa (Pibid UFV) durante o período remoto, abordando os aprendizados e desafios comparando com o que o projeto propõe baseado em períodos pré-pandemia. Além disso, busca-se aqui analisar a visão, sobre o projeto, de ex-bolsistas que atuaram em períodos presenciais.

O PIBID NO PERÍODO REMOTO

Mesmo diante do cenário de pandemia, alguns autores expuseram a importância do Pibid e da permanência dele mesmo no período remoto. Programas como o Pibid são de extrema importância na formação dos licenciandos mesmo no ensino remoto, sem

o espaço físico da sala de aula, mas com o contato com as ferramentas digitais nos processos de ensino e aprendizagem, que permitiu o aperfeiçoamento do uso destas. Houve também um desenvolvimento crítico e uma melhora na percepção da realidade das escolas públicas do estado de Minas Gerais (SANTOS, J. et al., 2021).

A continuação das atividades do Pibid no período remoto foi de grande importância pois estabeleceu um contato entre os estudantes da licenciatura com a prática antes mesmo do estágio supervisionado (COSTA et al., 2021).

O ingresso dos bolsistas nas escolas participantes do Pibid permitiu uma parceria colaborativa entre docentes e pibidianos para elaboração de estratégias de ensino que visavam potencializar a participação e a assiduidade nas atividades síncronas das escolas. Mesmo com as dificuldades do período remoto, essa parceria alcançou o resultado esperado, gerando maior participação dos alunos nas aulas síncronas e mais momentos de diálogo e interação (SANTOS, F. et al., 2021).

Salienta-se, ainda, que a utilização de tecnologias da informação e comunicação para adaptação das atividades pedagógicas demonstrou a falta de formação dos professores para utilização desses recursos (BARBOSA, FERREIRA, KATO, 2020). Assim, a experiência dos pibidianos durante o período remoto emergencial teve relevância para entendimento do ambiente escolar e impacto na vida do aluno, embora o contato tenha sido menor (OLIVEIRA, BARBOSA, 2021).

O PIBID E SEUS OBJETIVOS

O Pibid busca inserir os estudantes das licenciaturas, ainda na primeira metade dos

cursos, no dia a dia das escolas públicas de educação básica e à sua realidade (CAPES, 2022). Segundo a Resolução da UFV (UFV, 2018), alguns dos objetivos do programa nesta Instituição de Ensino Superior são: o incentivo à formação dos estudantes das licenciaturas para atuar na educação básica e, através disso, promover experiências a esses alunos; elevar a qualidade dos cursos de licenciatura relacionando teoria com a prática; mobilizar os professores da educação básica, tornando-os conformadores desses licenciandos e, com isso, incentivar as escolas públicas de educação básica tornando-as importante para a formação inicial para o magistério, entre outros.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) possui quatro modalidades de bolsa do programa Pibid: coordenador institucional (CI), coordenador de área (CA), supervisor (SUP) e aluno de iniciação à docência (ID). Todos os participantes do programa devem participar das atividades com ética, competência e responsabilidade; participar de reuniões, seminários e demais eventos relacionados ao projeto; apresentar os resultados parciais e finais de atividades; mostrar as boas práticas do projeto, que buscam excelência na formação dos professores, à comunidade acadêmica tanto da UFV quanto das escolas atendidas (UFV, 2018).

O CI, dentre outras atribuições, seleciona os CAs, dialoga com a rede pública de ensino e acompanham as atividades esperadas do projeto. Cada núcleo do Pibid possui também um CA que é responsável por acompanhar as atividades esperadas do subprojeto, compor a comissão de seleção de SUPs e dos IDs, apresentam os relatórios dos subprojetos ao CI e acompanham as atividades de seus IDs (CAPES, 2022). O SUP deve ser docente da

escola de Educação Básica pública. É quem orienta e viabiliza as atividades dos IDs na escolas e deve, entre outras funções, comunicar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; preparar, desenvolver e acompanhar as atividades dos IDs; e fiscalizar a frequência dos IDs. Por fim, os IDs, principais componentes do Pibid, são estudantes dos cursos de licenciatura vinculados à área de cada subprojeto, e atuam para enriquecer sua formação prática com acompanhamento da atuação docente ainda durante sua formação. Possuem responsabilidades como seguir uma carga horária mínima semanal para o projeto, fazer portfólio registrando as ações desenvolvidas e apresentar os resultados dos seus trabalhos nos seminários de iniciação à docência (CAPES, 2022).

O Pibid UFV tem também o objetivo de fomentar a iniciação à docência e assim contribuir com o aperfeiçoamento da formação dos docentes de nível superior, além de contribuir com o aprimoramento da qualidade da Educação Básica pública brasileira (UFV, 2018).

RELATOS DE BOLSISTAS

O questionário entregue aos IDs contém oito perguntas: 1. Qual a data de ingresso na UFV? 2. Quais os períodos em que atuou no Pibid? 3. Na sua visão, qual a importância do Pibid para a formação do licenciando? 4. O que o motivou a ser um ID? 5. Você se sentiu realizado como ID neste período de atividades remotas? 6. Em relação às atividades no período remoto, quais foram seus maiores desafios? 7. O que você levará dessa experiência para a sua formação docente e para o ensino presencial? 8. Em complemento à pergunta anterior, o que será deixado para trás?

Os seis respondentes ingressaram na UFV entre 2016 e 2020, sendo que a maioria participou do Programa entre o primeiro e quarto período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do câmpus de Florestal.

Na pergunta sobre a importância para a formação do licenciado, todos destacaram sobre o contato com a sala de aula e com a vida profissional. Cita-se o relato do ID A.L.F.M.C.: “É de extrema importância, pois desde a entrada na faculdade temos contato de como será nossa vida profissional e como é a realidade da Educação brasileira e como é estar dentro de uma escola como professor.”

Sobre a motivação de participar do Programa, os IDs apontaram influência de ex-IDs, sobre a experiência de estar em um ambiente escolar e de estar em sala de aula. Neste aspecto, nota-se a influência da atuação do pibidiano que passa a atuar como um agente motivador de seus colegas.

Em relação à pergunta sobre realização pessoal nas atividades remotas, metade dos alunos respondeu que não se sentiram realizados e a outra metade que sim, sentiam-se realizados. Dessa forma, destaca-se o relato de uma ID, G.M.: “Foi uma experiência diferente e necessária visto que agora em diante as aulas híbridas, tic's e aparelhos tecnológicos estarão muito presente em nosso cotidiano, como professores. Gostaria de ter dado aulas presenciais, mas foi bacana”.

Quando questionados sobre os desafios do período remoto, os IDs relataram sobre a adaptação às tecnologias, manter os alunos motivados, propor novas atividades e conciliar o curso com o programa. Tais relatos demonstram os desafios vividos tanto na formação docente, como a dificuldade em conciliar a atuação em um programa de bolsas, como os desafios da própria profissão docente, tais como acompanhar o avanço

das tecnologias educacionais e aplicá-las à sala de aula, bem como velhos desafios de manter a motivação dos alunos.

Em relação às experiências que serão levadas do ensino remoto para o presencial, foram relatados o aprendizado das novas tecnologias de informação e comunicação e a necessidade de inovação e adaptação.

Por fim, sobre o que será deixado para trás na formação docente e ensino presencial, os IDs relataram sobre as aulas e atividades remotas. Cita-se, o relato “A visão de que uma aula expositiva é a única forma de dar conteúdo”, demonstrando que tal ideia é uma visão ultrapassada.

Em suma, foi possível observar que os bolsistas consideram o Programa extremamente importante por proporcionar a vivência com a sala de aula. As dificuldades enfrentadas por eles eram variadas, como dificuldades em falar em público, conseguir manter contato com os alunos, fazer com que estes ficassem motivados e realizassem as atividades, trabalhar com as tecnologias, fazer aulas que manteriam o foco do aluno e conciliar o programa com a graduação. Ao mesmo tempo, o período de atuação remota do Pibid proporcionou uma formação sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e uma visão ampliada de que o espaço de aprendizado vai além da sala de aula presencial e além de uma aula expositiva e conteudista.

RELATOS DE EX-BOLSISTAS

Quatro ex-bolsistas responderam ao questionário da pesquisa. Todos ingressaram na Universidade Federal de Viçosa entre 2017 e 2019. As perguntas foram similares às realizadas a IDs ativos, porém focadas em sua atuação no período presencial.

Na pergunta sobre a importância do Pibid para a formação do licenciando, todos responderam sobre o contato com a profissão. Assim, cita-se o relato: “O Pibid é essencial para formação do licenciando, por ele ser o primeiro contato do aluno com a escola na perspectiva de um professor. Sendo assim, o licenciado pode observar quais são os desafios e como é de fato a rotina de um professor”.

Sobre a motivação para participar do programa, os participantes responderam sobre ser um professor ou não. Registra-se a resposta: “Eu sempre gostei de dar aulas e tinha uma ansiedade muito grande em estar na escola como um professor, e o Pibid me deu essa oportunidade. Além disso, eu tinha muita curiosidade em ver como era a vida do professor, Para ter certeza se era isso mesmo o que eu queria para mim e como o Pibid é no início do curso, é melhor pois, dependendo de como fosse a minha experiência, eu poderia ver qual rumo tomar.”

Quando questionados sobre se sentiram realizados durante a participação no Programa, metade respondeu que sim e a outra metade que não, relatando problemas no contato com os alunos: “Nem tanto, porque percebi o quanto a maioria dos professores não estão interessados em ensinar e devido a isso muitos alunos estão dentro da sala de aula desinteressados no ensino”.

Dentre os desafios encontrados pelos ex-bolsistas, cita-se a distância da escola e os gastos com as passagens de ônibus; a discordância do método de trabalho da professora regente; e as atividades virtuais sugeridas pelo orientador e pela supervisora.

Em relação às experiências que serão levadas para a formação docente e para o exercício da profissão, os antigos IDs responderam sobre a forma de lidar com os alunos, sobre a vontade de inovar dentro de sala de

aula e a busca por conhecimento. Destaca-se o relato: “Levarei a vontade de inovar nas minhas aulas, para que os alunos não fiquem desmotivados e caiam no marasmo.” Por fim, sobre as experiências que serão deixadas para trás, cita-se a aplicação do método tradicional e as limitações com os ambientes virtuais.

RELATOS DOS SUPERVISORES

O formulário foi enviado para as SUP que fizeram parte do projeto durante o período remoto. Continha nove perguntas: 1. Qual a sua formação? 2. Qual o tempo de docência? 3. Em quais períodos atuou no Pibid? 4. Na sua visão, qual a missão do SUP do Pibid? 5. O que a motivou a ser uma SUP? 6. Você se sentiu realizada como SUP neste período de atividades remotas? 7. Em relação às atividades de SUP no período remoto, quais foram seus maiores desafios? 8. Em relação às atividades de SUP no período remoto, o que você levará dessa experiência para a sua vida como docente e para o ensino presencial? 9. Em complemento à pergunta anterior, o que será deixado para trás?

Obtivemos resposta de uma SUP, com formação em Pedagogia e Licenciatura em Ciências Biológicas, com 16 anos de docência e que atua no Pibid desde 2020. Para ela, o Pibid promove a inserção dos licenciandos nas escolas, fornece-lhes experiências com a escola e com os licenciandos e contribui com a formação do docente. O motivo da participação no projeto foi por indicação de outros SUPs, que colocavam o Pibid como muito gratificante e promissor. A SUP se sentiu realizada com os aprendizados do ensino remoto, embora almeje a experiência presencial do projeto.

Com relação aos desafios, passar informações pela plataforma de comunicação por Google Meet e aprender a usar as tecnologias foram os relatados pela entrevistada. O uso das tecnologias para inovar as aulas é a experiência que será levada do período remoto para o presencial, já o excesso de trabalho que o período remoto demandou é a experiência que será deixada para trás.

Relacionando ainda as respostas desta entrevista com algumas publicações citadas anteriormente, nota-se pontos em comum como a questão do excesso de trabalho que também foi relatada por Fontana (2020) em sua revisão bibliográfica. Oliveira e Barbosa (2021), Costa et al. (2021) e Santos et al. (2021) também consideraram o Pibid como de extrema importância por inserir a realidade da escola e/ou da vivência com os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos relatos, notou-se que, para os IDs, a maior importância do Pibid está no contato com a dinâmica de sala de aula. Mesmo no período remoto, em que isso não foi possível, destacam-se os relatos do quanto importante foi o contato com os alunos e as atividades não presenciais propostas para a formação do licenciando em um programa que lhes permitiu a inovação e o aprendizado de novas realidades educacionais mediadas por tecnologias.

Embora os dois grupos tenham tido experiências diferentes com o Programa, um de forma presencial e outro de forma remota, observou-se que metade de ambos os grupos não se sentiram realizados durante a participação do programa. A não satisfação ou o sentimento de não realização da expectativa dos bolsistas ID que atuaram de forma

não presencial estão associadas à limitação ao espaço virtual, apresentando problemas de comunicação entre os alunos. Por sua vez, para os bolsistas que atuaram de forma presencial, a não satisfação está justamente associada ao convívio com contexto escolar dos estudantes e sua realidade. Além disso, com a participação no Programa, os IDs e ex-IDs demonstraram vontade de propor novas atividades, diferentes de aulas somente expositivas.

Apesar de haver apenas um respondente SUP, seu relato está em consonância com outros relatados na literatura, tendo como desafios principais a sobrecarga de trabalho e a necessidade de se reinventar como docente em um período de ensino remoto. Por outro lado, o conhecimento adquirido das tecnologias é uma estratégia se pretende manter para o ensino presencial.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA MINAS. Rede estadual retoma atividades de estudo não presencial 2020. 2021. SEE/MG. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/rede-estadual-retoma-atividades-de-estudo-nao-presencial-2020>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- BARBOSA, Alessandro Tomaz; FERREIRA Gustavo Lopes; KATO Danilo Seithi. O Ensino Remoto Emergencial De Ciências E Biologia Em Tempos De Pandemia: Com a Palavra As Professoras Da Regional 4 Da Sbenbio (MG/GO/TO/DF). Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio 13, no. 2 (outubro 17, 2020): 379-399.
- BRASIL/CNS, Conselho Nacional de Saúde. RECOMENDAÇÃO Nº 036, DE 11 DE MAIO DE 2020. 2020. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1163-recomendac-a-o-n-036-de-11-de-maio-de-2020>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- CAPEs. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: pibid. PIBID. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 10 fev. 2022.

- COSTA, Chrisley Elaine Santos; TOLEDO, Débora Michelli Seibel Bertogna de; SILVA, Larissa Gabrieli da; ALAMPE, João Gabriel Milani Barreto; MOURA, Alexandre Carvalho de; SOARES, Izabel Soares; FRANCO, Gilza Maria Souza; PONTES, Sara Regina Sampaio de. Pandemia E Agora? Um Relato De Experiência Do Pibid De Biologia Em Tempos Remoto. 2021. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/EIE/article/download/15598/10545/>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- FONTANA, Maria Iolanda; ROSA, Maria Arlete; KAUCHAKJE, Samira. A educação sob o impacto da pandemia Covid-19: uma discussão da literatura. Revista Práxis, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 97-109, dez. 2020.
- HODGES, Charles; TRUST, Torrey; MOORE, Stephanie; BOND, Aaron; LOCKEE, Barb. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. Escribo: inovação para o aprendizado, Dont, v. 2, p. 1-12, mar. 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- MINAS GERAIS/CEE, Conselho Estadual de Educação. Executivo do Diário Oficial do Estado de Minas Gerais: NOTA DE ESCLARECIMENTO E ORIENTAÇÕES 01/2020. 2020. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/291323298/doemg-executivo-27-03-2020-pg-17?ref=feed>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- MINAS GERAIS/SEE, Secretaria de Estado de Educação. Deliberação do Comitê Extraordinário Covid-19: Nº 15, DE 20 DE MARÇO DE 2020. 2020. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-15-DE-20-DE-MARCO-DE-2020.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- MINAS GERAIS/SEF, Secretaria de Estado de Fazenda. Deliberação do Comitê Extraordinário Covid-19: Nº 15, DE 20 DE MARÇO DE 2020. 2020. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-15-DE-20-DE-MARCO-DE-2020.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- OLIVEIRA, Luana Moreira; BARBOSA, Mayara lakowsky. PIBID em tempos de Pandemia: uma perspectiva de pibidianos em meio remoto. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/egem2021/files/2021/07/063.pdf>. Acesso em 10 fev. 2022.
- OMS - Organização Mundial da Saúde, OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- ONU. Nações Unidas Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- SANTOS, Juliana Cristina dos; BASTOS, Flavio Adriano; SOUZA, Marcos Magalhães de; FIGUEIREDO, Ariane Borges de; TEIXEIRA, Isabel Ribeiro do Valle; QUINTILIANO, Luciane de Castro. Perception of education in a remote environment by students participating in teaching initiation programs (PIBID and Pro-Licentiaties) of the Federal Institute of Southern Minas Gerais (IFSULDEMINAS). Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 14, p. e135101421812, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i14.21812. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21812>. Acesso em: 18 fev. 2022.
- SANTOS, Felipe Né dos; NETO, Francisco Pereira Sá; VENÂNCIO, Luciana; NETO, Luiz Sanchez. Possibilidades de intervenção e de avaliação em educação física escolar no ensino remoto: parceria colaborativa por meio do PIBID. Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1, 2021.
- UFV, Universidade Federal de VIÇOSA. REGULAMENTO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: Portaria gab nº 45, de 12 de março de 2018. PORTARIA GAB Nº 45, DE 12 DE MARÇO DE 2018. ANEXO 1. Disponível em: <https://www.pibid.ufv.br/wp-content/uploads/Portaria-45-Capes-.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.



O PIBID DE BIOLOGIA-CIÊNCIAS NO ENSINO REMOTO: entre a caminhada coletiva e as travessias individuais

Thaís Almeida Cardoso Fernandez
Bárbara Luíze Ferreira de Andrade
Miriam Ferreira do Lago
João Vitor de Almeida Milagres
Sarah Reis Morais de Melo
Mariana Dias de Melo
Ana Luisa Assis de Oliveira Souza
Caroline Alves da Silva
Camila Venturoli Vidal
Carla Aparecida Souza Pinto
Camila Rodrigues Ferreira
Amanda Rosa dos Santos
Gabriel de Souza Spínola
Júlia Pazotti Castro Baptista
Brenda de Oliveira
Larissa Lucas Coca Cuesta
Kevin Depieri Fagiani de Oliveira
Mirielly Alexia Miranda Xavier
Alisson Luiz Martins Duarte
Flávia de Souza Vieira
André Luiz da Silva
Soraia Santos de Oliveira Rodrigues Silva
Ester dos Santos Pereira
Murillo Emery de Carvalho Neto
Naiara Aparecida Maurício Fontes
Verônica das Graças Macedo
Heriane Evangelista da Silva
Leticia de Castro Araújo
Eduardo Baêta Gurgel
Ana Luiza Reis Gomes
Eduardo Brandão Nogueira Filho
Bárbara Antonucci de Almeida

*“Fica evidente que cada leitor é coautor.
Porque cada um lê com os olhos que tem.
Porque compreende e interpreta
a partir do mundo que habita.”
Leonardo Boff (1997)*

DE ONDE PARTIMOS

Este texto retrata uma caminhada coletiva na formação de professores no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), na área da Educação em Biologia e Ciências, partilhada entre a Universidade Federal de Viçosa (UFV), Câmpus Viçosa, e três escolas do município de Viçosa: Escola Estadual Raul de Leoni, Escola Estadual Santa Rita de Cássia e Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima.

Tal partilha é uma marca forte do Programa, que se estabeleceu como uma iniciativa do Governo Federal, iniciada em 2007, buscando proporcionar aos estudantes das Licenciaturas o contato com a rede pública de ensino, desde o início de sua formação acadêmica. Nesse sentido, o Pibid segue em contraposição ao que Ambrosetti et al. (2013) consideram ainda ser uma problemática comum na formação profissional no Brasil, o “distanciamento entre as instituições formadoras e as escolas de Educação Básica, contexto de atuação dos futuros professores” (p.153).

A trajetória deste coletivo, no Pibid, se deu na edição de 2020–2022 do Programa, que apresentou características jamais vistas antes, devido à pandemia da covid. Uma crise sanitária com grande implicação nas vidas das pessoas e com repercussões importantes nas escolas e nas universidades, que passaram a atuar de forma remota, em função da demanda de distanciamento social.

Bunduki e De Alencar (2020) consideram que o Ensino Remoto Emergencial foi a alternativa adotada pelas instituições brasileiras de ensino na busca de permanecer desempenhando a sua função, porém enfrentaram

entraves no direito de todos à Educação, garantido na Constituição Federal. Segundo as autoras, os desafios estiveram relacionados desde a dificuldade de transpor um plano metodológico para plataformas on-line, bem como a necessidade de familiaridade do corpo docente às tecnologias adotadas, até os desgastes emocionais de professores e estudantes em função da pandemia. No que tange às classes populares, as autoras acrescentam a dificuldade de acompanhamento e orientação próxima pelos familiares, em função das condições de trabalho e escolaridade; a falta de infraestrutura dos domicílios para o estudo; e a dificuldade de acesso às ferramentas digitais.

Estamos falando, portanto, de tempos educativos dolorosos, de perdas¹, de ausências, de adaptações, de reflexões, de impossibilidades, de (re)construções e de novos aprendizados. Solo aparentemente fértil para importantes experiências. Mas será mesmo que a Educação, de forma remota, inóspita, como muitas vezes a sentimos, pôde fertilizar mentes em formação na docência?

Jorge Larrosa Bondía nos provoca a pensar a Educação a partir do par experiência-sentido (BONDÍA, 2002). Experiência que para o autor é “em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (p. 21). Esse encontro é diretamente dependente da nossa abertura para a experiência, “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e “não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p. 25). Sentido, “a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes meca-

¹. Durante o desenvolvimento do projeto, tivemos duas importantes perdas, a coordenadora do projeto e uma licencianda, em função da covid, que desestabilizaram a caminhada. Foi necessário criarmos novas rotas para seguirmos. Seguimos, mas não mais como antes, agora marcados por essas perdas. Pessoas fundamentais para a existência deste projeto, que saudamos aqui, em memória.

nismos de subjetivação” (p. 19), bem como, determinam nosso pensamento e a forma com que nos colocamos no mundo (BONDÍA, 2002).

Nesse caminho, nos questionamos: a vivência no Pibid, no ensino remoto, pode ser considerada então uma experiência, uma travessia na formação de professores? Qual o sentido dessa caminhada para as pessoas que dela participaram?

A partir das perguntas, entendemos que o objetivo do trabalho é caracterizar a atuação coletiva no Pibid no ensino remoto de Ciências e Biologia, em três escolas do município de Viçosa, e analisar o sentido desta atuação para os diferentes sujeitos na formação profissional.

Assim, partimos, na busca de pensar e refletir sobre nossa atuação, entendendo, em acordo com Bondía (2002, p. 21), que pensar “é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”.

COMO PENSAMOS E ANALISAMOS NOSSO CAMINHAR

Nosso caminhar é apresentado neste capítulo no formato de um relato de experiência, a partir do olhar de 28 licenciandos em Ciências Biológicas, bolsistas e voluntários na iniciação à docência (ID); de duas supervisoras e um supervisor (SUP) das escolas; e de uma coordenadora de área (CA) da universidade, participantes do Pibid; sobre a vivência remota na Educação Básica, no período de 2020 e 2021.

Na busca de refletir sobre o sentido da formação docente no Pibid, para cada um de nós, utilizamos de diferentes técnicas para a construção dos dados, como: casos de ensino, questionário e dinâmica de grupo. Para caracterizar as ações coletivas dos três gru-

pos, que vivenciaram escolas diferentes, foi utilizada a produção de textos coletivos, envolvendo a descrição de cada escola e das ações educativas desenvolvidas nesse contexto, a partir da percepção dos envolvidos, em diálogo com os documentos e a comunidade escolar.

Os casos de ensino foram solicitados pela CA do Pibid a partir da leitura e discussão do texto “Casos de ensino como ferramentas de formação de professoras da educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental” (NONO, MIZUKAMI, 2022), disponível no portal dos professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Apesar de não ter foco no segundo ciclo do Ensino Fundamental, o texto sistematiza as orientações para a construção e um caso de ensino, apoiando a demanda do grupo. A leitura, discussão e elaboração dos casos foram propostos como formação dos licenciandos. A partir disso, foram desenvolvidos 16 casos de ensino, sobre aspectos importantes que marcaram cada um, em sua vivência no Pibid. De acordo com Mizukami (2004), os casos de ensino “são inerentemente reflexivos, transformando experiências vividas em narrativas partilhadas” (p. 46). Para a autora, ao escrever um caso de ensino ao futuro docente “se torna um agente ativo de sua própria compreensão” (p. 46).

Já o questionário foi pensado e estruturado pelos licenciandos, pertencentes ao grupo da Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, sob orientação do SUP, com objetivo de formação do grupo na pesquisa em Educação. O questionário foi constituído por questões abertas na plataforma do Google Forms. Participaram como respondentes 21 licenciandos dos três grupos. As perguntas estavam relacionadas à pandemia, à experiência no ensino remoto, à formação docen-

te, às relações pessoais e aos aprendizados e desafios vivenciados.

A dinâmica de grupo, desenvolvida pela CA, aconteceu por meio de plataforma virtual, Google Meet, em reunião de avaliação do ano de 2021. Iniciamos com a apresentação de elementos culturais que representavam nossa “experiência” e em seguida partimos para a discussão do texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” (BONDÍA, 2002), lido previamente. Para discussão, utilizamos como questão geradora: O que nos tocou profundamente, nos atravessou, na vivência do Pibid? Eles ficaram livres para manifestar suas reflexões, apresentadas apenas por aqueles que se sentiram à vontade. As falas foram gravadas utilizando o recurso da plataforma e posteriormente transcritas.

A partir dessas técnicas, foram levantados os sentidos da vivência para as pessoas que participaram do Pibid Biologia-Ciências, analisados neste texto. Como todos os envolvidos no projeto são também autores deste capítulo, os trechos de textos autorais produzidos por esses sujeitos, presentes ao longo do capítulo, não estão identificados individualmente.

A análise dos dados foi desenvolvida por meio da identificação de temas emergentes presentes nas reflexões feitas pelos licenciandos, nas técnicas utilizadas para a construção dos dados.

NOSSO CHÃO

O chão para nossa caminhada foi as escolas participantes do Programa. Vamos apresentá-las aqui, de forma a caracterizar os espaços educativos que cada grupo de licenciandos vivenciaram, remotamente, em sua trajetória no Pibid.

Um dos grupos de estudantes vivenciou a realidade pandêmica da Escola Estadual Santa Rita de Cássia. Escola que foi fundada em 1964, com incentivo do Santuário de Nossa Senhora de Fátima, em Viçosa. Esse estímulo ocorreu por meio da doação de um terreno, onde a escola foi construída.

Atualmente, a escola conta com mais de seiscentos alunos, contemplando o Ensino Fundamental II nas modalidades comum e integral e o Ensino Médio, nos períodos da manhã e da tarde. Considerada uma escola de periferia, a instituição atende vários alunos em situação de vulnerabilidade.

A escola é um ambiente muito acolhedor e essencial para a comunidade local, oferecendo refeições de qualidade que são indispensáveis para garantir os direitos básicos dos alunos. A comunidade é muito engajada e promove rifas e almoços para efetuar melhorias no colégio, como aconteceu na construção da secretaria da escola, reponsabilidade do Governo Estadual não cumprida.

Com isso, pode-se dizer que a Escola Estadual Santa Rita de Cássia é constituída por uma comunidade envolvida e solícita e, apesar do descaso do estado para com a educação, permanece firme na tarefa de oferecer ensino, acolhimento e proteção para a comunidade viçosense.

Devido à pandemia, as atividades do Pibid na escola, no período de 2020 e 2021, ocorreram exclusivamente de forma remota, amparada pelos recursos tecnológicos disponíveis. Quanto a participação nas aulas remotas, os IDs foram divididos em duplas e, ocasionalmente, em trios, ficando cada grupo responsável por desenvolver atividades e participar do encontro semanal com uma turma, do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, de responsabilidade da SUP. Sob orientação da SUP, os IDs puderam desen-

volver as atividades do Plano de Estudos Tutorados (PETs), utilizando a metodologia de ensino que julgassem mais eficiente, podendo modificar ou adicionar novas estratégias. Em geral, a principal metodologia utilizada foram as aulas expositivas dialogadas, por meio da plataforma Google Meet, com uso da projeção de slides. Foram utilizadas também plataformas interativas como o Kahoot, que permite a elaboração de testes de múltipla escolha. Além disso, grupos de WhatsApp foram criados, com a participação dos IDs e dos alunos, a fim de sanar possíveis dúvidas acerca dos PETs.

Um segundo grupo de licenciandos passou por três escolas diferentes ao longo do projeto, de forma remota, acompanhando as mudanças profissionais do SUP. As duas primeiras escolas foram a Escola Estadual Alice Loureiro e a Escola Estadual José Lourenço de Freitas. Ao final da vivência, em 2021, tiveram sua formação na Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima. A escola foi fundada em 1978 e está localizada no bairro São José, região periférica de Viçosa, atendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II.

Apresentava, inicialmente, uma estrutura bem simples, no entanto após uma troca de sede em 2007 passou a contar com melhor infraestrutura e acessibilidade, tendo matriculados hoje cerca de 400 alunos, que em sua maioria apresenta vulnerabilidade socioeconômica. A escola conta também com cerca de 29 docentes. A falta de internet dificultou o trabalho dos IDs nesse período.

Durante a experiência em sala de aula, o grupo observou diversos estudantes com muita curiosidade sobre os conteúdos ministrados, outros, entretanto, talvez pelo longo período de ensino a distância vivido durante a pandemia, apresentavam comportamento

extremamente agitado e de difícil concentração, o que acabava tornando o diálogo mais complicado. A partir do último semestre de 2021, os IDs participaram na escola em um ensino remoto, no qual o SUP estava em sala de aula, porém os IDs se mantinham à distância. Esse modelo favoreceu a interação com estudantes, e ampliou a participação.

O terceiro grupo de IDs vivenciou a realidade pandêmica da Escola Estadual Raul de Leoni, que recebeu este nome em homenagem ao notório poeta Raul de Leoni Ramos. Autor de grande relevância à literatura brasileira e responsável pela criação das obras “Ode a um poeta morto” e “Luz mediterrânea”. Carregando um nome tão importante, a Escola começou a funcionar com Ensino Fundamental, em 1991, e oferecendo o Ensino Médio a partir de 1996.

Hoje, localizada no bairro Santo Antônio, na zona urbana do município de Viçosa, a escola atende ao Ensino Fundamental I e II e ao Ensino Médio, além de ofertar a Educação Integral e Integrada, abrangendo apenas o 6º e o 8º ano do Ensino Fundamental.

Apesar de estar localizada em um dos bairros mais populosos e com maior diversidade socioeconômica, os alunos que frequentam a escola são, em sua minoria, pertencentes ao bairro. Devido a questão do zoneamento, a escola é frequentada majoritariamente por estudantes provenientes de regiões periféricas, da zona rural da cidade e apresentam vulnerabilidade econômica e social.

Durante a pandemia, a escola adotou o regime remoto, seguindo o cronograma da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e disponibilizando o PET de forma online, por meio de formulários do Google e também de forma impressa para aqueles que não possuíam acesso à internet.

Nesse contexto pandêmico, a vivência no Pibid ficou restrita às atividades remotas oferecidas aos alunos pela SUP. Entretanto, como a grande maioria não possuía acesso à internet, o alcance da experiência foi ainda mais reduzido, ficando restrito a um grupo muito seleto de alunos. Prova disso foi a tentativa de marcar aulas de revisão de conteúdos de forma síncrona por meio de plataformas on-line. Nessa ocasião, cada integrante ficou responsável por uma turma, prestelecionada, com o auxílio da supervisora. Poucos, porém, apareceram para tirar dúvidas, de modo que não houve como dar continuidade à atividade.

Outra ação da escola, que contou com a presença dos IDs, foi a organização de uma Feira de Ciências on-line em um sábado letivo. O tema escolhido foi “Origem da vida na Terra” e o grupo confeccionou vídeos explicativos sobre as principais teorias, a fim de despertar maior interesse nos participantes. Como a atividade foi oferecida para todas as turmas, a Feira de Ciências contou com maior participação dos estudantes.

Na tentativa de diminuir os prejuízos que a pandemia e o distanciamento da relação entre estudantes e a escola causaram nos processos de ensino e de aprendizagem, outras atividades foram desenvolvidas pelo Pibid, como a criação de apostilas complementares para estudantes do 3º ano do Ensino Médio, que foram disponibilizadas pela escola de forma impressa.

OS SENTIDOS NA CAMINHADA

Para pensarmos os sentidos na caminhada é fundamental apresentarmos, inicialmente, quem são os sujeitos desta trajetória. A maioria de nós é composta por licenciandos em formação no Programa, com idade entre 19 e 28 anos, em sua maioria (86%)

entre de 19 a 22 anos. A maioria com identidade de gênero feminina (76%), tendo 24% com identidade masculina. Quanto a autodeclaração de cor, o grupo é composto por 76% de pessoas brancas, 14% de pessoas pretas e 10% de pessoas pardas. Em sua maioria, os licenciandos são provenientes de classe média (67%), sendo 33% de classe popular. Entre os IDs, 52% estudaram em escolas públicas e 48% em escolas particulares. Muitos eram iniciantes na Licenciatura (71%) ao ingressarem no Pibid, com sua trajetória permeada até o momento pelo ensino remoto, na universidade e na escola, como descreve uma das estudantes em um caso de ensino:

“Sou iniciante à docência no programa Pibid e gostaria de ressaltar que entrei na faculdade 15 dias antes da pandemia começar, ou seja, toda essa situação aconteceu em uma experiência remota. Assim, alguns meses se passaram antes de conseguir entrar no programa, mas quando entrei, estava muito empolgada com a perspectiva de começar um estágio logo no começo do curso. Li muito sobre o Pibid, todos os relatos de como a convivência em sala de aula fez bem para a formação e, assim, eu não via a hora de começar.”

Nesse sentido, entendemos o Pibid também como um espaço de acolhimento e aproximação entre estudantes e professores, espaço de reconhecimento no ensino superior e fortalecimento no período pandêmico.

É importante também reconhecermos quem foram os sujeitos formadores no programa, participantes deste relato de experiências, estando entre estes SUPs e CA, com idade de 44 a 48 anos, autodeclarados de cor branca (2), preta (1) e parda (1), formados em Licenciatura em Ciências Biológicas na UFV (2), na Universidade Vale do Rio Doce (1) e na

UFSCar (1), tendo de 5 a 20 anos de atuação profissional em escolas da rede pública.

Reconhecidos os sujeitos, partiremos para as temáticas que emergiram na caminhada coletiva, a partir dos sentidos produzidos por cada pessoa na formação profissional no Pibid de Ciências-Biologia.

Uma temática emergente, presente nas diferentes produções textuais do grupo foi a fragilidade da formação no ensino remoto, em contraponto ao ensino presencial. Um dos estudantes descreve essa situação em um dos casos de ensino:

Quando entrei na UFV e descobri sobre o Pibid, não pensei duas vezes e me esforcei ao máximo para entrar no programa, porém, veio a pandemia e limitou totalmente minha experiência.

Entre os licenciandos respondentes do questionário, 90% entende que a pandemia prejudicou a formação no Pibid. Com relação aos prejuízos na formação, a pequena interação com alunos da escola foi um dos principais pontos destacados nos relatos, por 57% dos respondentes, como apresentado por um licenciando:

Não foi possível vivenciar a verdadeira realidade do ensino público, uma vez que participaram apenas os alunos que realmente tinham interesse e/ou acesso à internet. Dessa forma, não foi possível ter a experiência de lidar diretamente com os problemas que acontecem nas salas de aula, como bagunça, alunos que necessitam de uma atenção especial, dentre outros. Além da ausência de proximidade física e talvez até emocional com os alunos.

Destaca-se a relevância da percepção dos IDs, dado que a interação professor-aluno é um aprendizado essencial à formação docente. Carvalho (2017) propõe que “as situações de aprendizagem podem ser vistas

como uma 'interação entre professor, aluno, conteúdo e ambiente', sendo a interação professor-aluno “a mais forte e a mais frequente e a que vai determinar a qualidade das outras relações” (p. 15).

Além do pequeno número de estudantes presentes nas atividades online, dois IDs relatam, em seus casos de ensino, a pequena participação dos presentes, mesmo após investidas com estratégias de ensino diferentes:

Nos anos de 2020 e 2021, tivemos anos bem atípicos, com uma pandemia que impossibilitou as aulas em sua forma presencial sendo preciso passar por uma adaptação para o método de ensino remoto, onde eu e todos os estagiários Pibid fomos inseridos. Neste ano (2021), eu e o restante do grupo da minha escola desenvolvemos diversos projetos como um cursinho intensivo de preparação para o Enem, um Instagram formativo para as turmas com postagens semanais e montamos diversas aulas para serem dadas de forma online, infelizmente em todos nossos projetos tivemos uma baixa ou nenhuma adesão, o que me foi fazendo criar diversas dúvidas sobre ser professor e como ele é realmente tratado na sala de aula.

Nas reuniões que temos quinzenalmente com a supervisora nós chegamos à conclusão que para uma aula não ser “chata”, cansativa, a interação dos alunos com seus colegas e com o professor é essencial para manter o ciclo de desenvolvimento em andamento, então junto a minha dupla tentamos reinventar a forma de dar aula com quizzes interativos, para tentar lidar com as dificuldades de interação, já que em uma sala de aula há o compartilhamento de pensamentos, ideias e habilidades entre os alunos, o que começou a ter diante da competição entre os estudantes para ver quem tirava a maior nota no quizz. Entretanto, nos seguintes encontros esse afastamento começou a crescer novamente, já que o número de alunos cada vez mais diminuía até que semanalmente

tínhamos apenas três ou dois alunos por encontro.

Observa-se nos relatos a frustração do ID em relação à interação com as turmas. No entanto, precisamos considerar, concordando com Bunduki e De Alencar (2020), que

em um sistema de ensino precariamente adaptado à modalidade online, é comum a perda de interesse e engajamento dos alunos, especialmente quando o indivíduo deve educar-se em casa, local em que pode não haver apoio familiar. Soma-se a essa situação, o estado de desgaste emocional em que se encontra toda a população, dificultando ainda mais a adaptação dos professores e o desempenho dos alunos. (BUNDUKI, DE ALENCAR, 2020, p. 236).

Bell Hooks (2013) considera que o professor deve ser “um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado” (p. 22). A autora, no entanto, destaca também que é “preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala” (p. 18), sendo o entusiasmo também gerado pelo esforço coletivo, dando enfoque à sala de aula como um espaço comunitário. No caso do ensino remoto, precisamos considerar que tal espaço se encontra bastante comprometido pelas diferentes vivências na pandemia.

Esse desafio educativo identificado, possibilitou ampliar a reflexão sobre a realidade escolar, para algumas e alguns dos licenciandos, emergindo nova temática, presente em sete dos casos de ensino (43%), a desigualdade social e a exclusão gerada no ensino remoto. Para trazer sentido, apresentamos aqui um trecho de um dos casos de ensino elaborado por uma licencianda:

Bell Hooks (2013) considera que o professor deve ser “um catalisador que conclame

me todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado” (p. 22). A autora, no entanto, destaca também que é “preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala” (p. 18), sendo o entusiasmo também gerado pelo esforço coletivo, dando enfoque à sala de aula como um espaço comunitário. No caso do ensino remoto, precisamos considerar que tal espaço se encontra bastante comprometido pelas diferentes vivências na pandemia.

Esse desafio educativo identificado, possibilitou ampliar a reflexão sobre a realidade escolar, para algumas e alguns dos licenciandos, emergindo nova temática, presente em sete dos casos de ensino (43%), a desigualdade social e a exclusão gerada no ensino remoto. Para trazer sentido, apresentamos aqui um trecho de um dos casos de ensino elaborado por uma licencianda:

Pois bem, comecei meu estágio atuando em uma escola periférica de baixa renda no meio da pandemia: a frustração foi instantânea. Não teria nenhuma das experiências que os outros iniciantes à docência adquiriam: não ia na escola, não tinha contato com os alunos, nem com a direção, nem mesmo com os outros IDs sem ser pelo WhatsApp. Apenas uma coisa se mantinha constante todas as semanas: uma sala do Meet com no máximo cinco alunos.

Desse modo, como qualquer ser humano, minha primeira reação foi reclamar e sentir vontade de desistir: estamos nos esforçando, dando o melhor, montando aulas, criando jogos, até criamos uma conta no Instagram para postagem de conteúdos. Por que as crianças não aparecem? Eu acreditava que isso se devia à falta de responsabilidade dos alunos ou simplesmente à falta de interesse em assistir uma aula enquanto se está em casa podendo fazer outras dezenas de coisas.

No entanto, em mais uma das aulas vazias, um aluno, que não costumava aparecer nas aulas, chegou atrasado e nos disse: “Eu não consegui chegar mais cedo porque estava trabalhando com meu pai.” E bem, foi só o que bastou para eu ter uma epifania: as crianças não têm culpa, elas são frutos do sistema.

Assim, comecei a analisar mais a fundo a situação do que estávamos vivendo: muitas crianças não tinham internet em casa e usavam apenas dados móveis, a maioria esmagadora não possuía computador e usava os celulares dos pais para fazerem as atividades, os quais, às vezes não gostavam muito de emprestar o celular para os filhos. Desse modo, apesar de todo o nosso esforço para ajudar a escola, não estávamos fazendo nada para facilitar o acesso dessas crianças ao conteúdo, uma vez que no ensino remoto absolutamente tudo dependia da internet.

Isso gerou um novo tipo de frustração: frustração com a incapacidade de fazer algo. Depois de muito conversar e tentar entender a situação que estávamos vivendo, percebi que não tínhamos muito como mudar essa realidade, visto que a raiz do problema se encontrava na desigualdade social.

Essa experiência me fez perceber o verdadeiro papel social da escola em que atuamos, que por mais que não tenha uma infraestrutura excelente e haja vários pontos para serem melhorados, oferece oportunidade. Na pandemia, essa oportunidade foi perdida: as crianças não possuem wi-fi, não têm computador e precisam ajudar em casa, o resto fica para depois. Os professores e IDs têm um peso social gigantesco. Continuamos fazendo nosso trabalho e tentando alcançar o maior número de crianças possíveis, mas certas coisas, como a desigualdade social enraizada em nossa cultura, é algo que necessita de mais para ser consertada.

Concluindo, eu não tive muitas experiências de sala de aula e de contato com os alunos para acrescentar em minha formação como ocorre com a maioria dos IDs de

outros anos, mas tive uma experiência social incrível que me mostrou o quanto a escola como instituição é importante e precisa ser mantida e defendida a todo custo.

Identifica-se aqui o ponto de ruptura, em que a ID percebe a complexidade da realidade social e é tocada pela importância da Educação pública em um país desigual, como o Brasil, bem como percebe o impacto da pandemia no acirramento dessa desigualdade.

Bunduki e De Alencar (2020) trazem uma análise da Constituição Federal, que considera a educação como um bem jurídico, assegurado como um direito de todos e dever social do Estado e da família, sendo elemento fundamental, indispensável ao exercício da cidadania e o desenvolvimento humano. Nesse sentido, as autoras consideram que, “o uso de atividades não presenciais representa um desafio significativo para todas as instituições ou redes de ensino da educação básica e superior do Brasil, uma vez que expõe as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira” (p. 227).

Com relação a infraestrutura que gera a exclusão no ensino remoto, outra ID amplia a reflexão em seu caso de ensino:

Em uma reunião de pais, minha supervisora se deparou com um pai, cujo filho sempre atrasava para entregar os exercícios do PET. Esse pai contou, que o filho precisava usar o celular dele para ter acesso aos exercícios e às aulas remotas, pois o aluno não tinha um celular próprio, e a família não tinha um computador. Ou seja, esse aluno, que era um dos alunos que eram considerados com acesso à internet, precisava usar o celular dos pais para ter acesso, em horários restritos, pois o pai também precisava desse celular. Esse aluno mal tinha estrutura, e ainda assim era considerado um dos alunos com acesso à internet, isso me levou a refletir sobre os nossos números, será que todos aque-

les alunos que eram listados como estudantes que possuíam internet, realmente conseguiam usar essa internet? Além disso, ainda havia os alunos que nem acesso a um celular emprestado tinham. Todo esse cenário me leva a pensar, o que vai acontecer com os alunos de escola pública no ano que vem, quando as aulas voltarem integralmente?

Eles tiveram seus estudos interrompidos por dois anos, o prejuízo é irreparável, já que nenhum professor consegue colocar os conteúdos de três anos em um. E esses serão os alunos que vão prestar vestibular e disputar com alunos de escolas particulares, que se antes já tinham vantagem, imagina agora depois de dois anos perdidos. E digo mais, em momento algum o governo tentou equipar esses alunos para que pudessem acompanhar as aulas online, os estudantes foram abandonados à própria sorte.

A ID amplia seu olhar quando reflete sobre as possibilidades de continuidade dos estudos no Ensino Superior, de alunos das escolas públicas. É necessário considerar que os estudantes em questão, em sua maioria, são provenientes de classes populares, com oportunidades já limitadas em função das condições objetivas de sua classe social, estando entre estas a possível necessidade de trabalho para apoio à família. Segundo Bourdieu (2007), “vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta, que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais”. O que nitidamente tem se agravado na pandemia, tanto em relação à condição financeira das famílias, quanto com relação à exclusão no processo educativo.

Tal percepção, que permeou os relatos dessas IDs, possibilitou a uma refletir sobre a realidade material da classe popular, apontando para a necessidade de justiça social.

Infelizmente, mesmo após muito pensar, não conseguimos encontrar soluções para este triste problema. Somente encontramos duras conclusões. Primeiro, a de que a educação no Brasil ainda não é uma prioridade para os líderes políticos. E segundo, que o fato de alguns alunos, crianças e adolescentes, precisarem trabalhar ou cuidar de seus irmãos menores para ajudar a família em casa, às custas de sua educação, nos mostra que a qualidade de vida da população também não é uma prioridade. Agora, com a volta do ensino presencial aos poucos, precisamos encontrar formas de recuperar todo o conteúdo e aprendizado perdidos, pois não é justo que crianças sejam prejudicadas e sofram por uma realidade que não lhes foi dado o direito de escolher, e nem oportunidades para mudar.

A partir desses relatos, destacamos que a tomada de consciência e o entendimento crítico da realidade, da sociedade capitalista atual, devem ser considerados como saberes fundamentais para atuação na escola pública. Tal entendimento, nos contrapõe a concepção de educação bancária, conceituada por Paulo Freire (1982) e nos aproxima de uma educação libertadora, engajada às causas sociais. Segundo Freire (1982), a concepção bancária da Educação entende os alunos como seres passivos e a Educação como mecanismo de apassivá-los ainda mais, para se adaptarem ao mundo como está e não buscarem a sua transformação. Como já descrito anteriormente, esse olhar, no contexto pandêmico, aponta diretamente para a ilegalidade, frente ao direito fundamental da Educação. Em contraponto, entendemos aqui, apoiados por Freire (1982), que “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados pela realidade, portanto, na intercomunicação”.

Tal entendimento vai de encontro com o olhar sobre a formação de professores de Mizukami (2004), a partir da análise das contribuições de Shulman. No texto, a autora considera que a base de conhecimentos do aprendizado da docência, “é mais limitada nos cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada” (p. 38). Nesse sentido, aponta para os casos de ensino, como estratégias importantes para a aprendizagem pela experiência e a construção de pontes entre teoria e prática (MIZUKAMI, 2004), como identificado também aqui neste trabalho.

Ainda na atuação na escola, na formação no Pibid em ensino remoto, outros saberes da docência também foram mobilizados, relatados pelos IDs. Um aprendizado relatado por cinco IDs nos questionários e por duas IDs em casos de ensino, foi a maior confiança na atuação junto aos alunos da escola, favorecendo a interação em sala.

No meu primeiro dia de aula, minha colega e eu estávamos com a turma do 8º ano juntamente com a nossa supervisora. Eu estava ansiosa e nervosa. Com isso, na hora de explicar tive a sensação de ter falado muito rápido e dos alunos não terem conseguido entender, fiquei muito pensativa em relação a isso. Mas, aos poucos esses sentimentos foram passando à medida que os encontros iam acontecendo, comecei a ficar mais tranquila, respirava fundo e pensava que tudo ia dar certo. Na verdade, não foi somente eu que fiquei mais confiante, mas também os alunos, visto que depois de algumas semanas eles começaram a interagir e fazer perguntas. Essas interações me deixavam bastante satisfeita, terminava o encontro animada para o próximo. Com o passar do tempo e com o retorno (interação) que estava recebendo dos alunos, todas aquelas dúvidas e inseguranças que me assombravam foram diminuindo, comecei a ficar mais leve, procurava sempre levar recomendações de filmes e vídeos relaci-

onados com a aula, uma vez que percebi que isso chamava bastante a atenção deles. Desse modo, acredito que os alunos também carregam inseguranças, sejam elas para fazer uma pergunta, dar uma opinião, responder algo, esses medos não estão destinados somente aos docentes. É válido pensar que cada um tem seu próprio tempo para se adaptar e se sentir confiante. Portanto, é necessário que o docente e alunos tenham uma relação mútua de aprendizado.

Outro aprendizado se deu a partir de uma pergunta de um aluno da escola que a ID não se sentiu segura para responder e pediu ajuda da SUP. A partir do pensar sobre o acontecido a ID construiu um saber sobre a situação:

Quando penso no que eu mudaria nessa situação se soubesse o que iria acontecer, é óbvio que eu chegaria com a resposta da pergunta pronta. Isso não impediria de um dia haver outra pergunta que eu não saiba responder. Por isso, o que eu mudaria na situação seria minha postura. Acredito que se eu utilizasse o contexto a meu favor, poderia ter passado por esse acontecimento com uma postura mais resistente perante meus alunos. Eu abriria o livro ou o mecanismo de busca, entraria num site confiável e aprenderia junto aos meus alunos. Diria que todos podemos aprender juntos. Dessa forma, eu me colocaria no lugar deles como alguém que não sabe de tudo, o que é muito importante para que haja humildade ao ensinar. Contudo, eu seria proativa e mostraria a importância de buscar esse conhecimento, e que não saber não nos torna mais fracos ou incapazes.

Nesse sentido, as IDs se aproximam das propostas de Paulo Freire (1982), quando considera que a Educação precisa ser problematizadora, afirmando a dialogicidade, como prática de liberdade. E entendemos que

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educan-

do que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. (FREIRE, 1982, pp. 78-79).

Ainda nesse sentido, a importância do ensino de Biologia contextualizado à realidade dos alunos foi outro aprendizado muito importante, presente em um dos casos de ensino de uma ID:

No início, os dois maiores desafios eram a adesão dos alunos às aulas, que, infelizmente, relato que não foi resolvido, e a participação dos poucos que iam às aulas. Tentamos trabalhar com plataformas interativas como o Kahoot, mas infelizmente não foi tão efetivo quanto pensávamos, visto que os alunos não tiveram facilidade em usar a plataforma. Em seguida, mudamos o formato de aula, trabalhamos na maior parte do tempo com aulas expositivas, que infelizmente também não geraram muita resposta.

Felizmente, a postura dos alunos começou a mudar, quando introduzimos o nosso dia a dia nos conceitos da biologia, trazendo notícias atuais, mostrando como o que era discutido em sala de aula impacta diretamente em nossa vida. Diria que a aula mais marcante para mim, foi a aula em que entramos no assunto de bioquímica, onde falamos de proteínas, lipídios, aminoácidos e carboidratos. Buscando uma maior interação dos alunos, falamos sobre alimentação e a importância de cada uma dessas moléculas em nossa vida. Essa aula em especial gerou comentários, discutimos sobre dietas irresponsáveis que estão disponíveis na internet e o papel da nossa alimentação na reposição dessas moléculas do nosso corpo. Abrindo também um gancho para questionar o tipo de alimento que chega em nossas mesas, principalmente os ultraprocessados e seu baixo valor nutricional.

Ter esse contato com o ensino virtual permitiu e acredito que não só a mim,

entender e nos colocar no lugar do aluno, que em meio a tantas dificuldades que estamos passando durante o período de pandemia, não poder ver as pessoas, a alta do preço do alimento, o aumento de pessoas em situação de pobreza, a educação se torna mais uma dificuldade na vida desses alunos. Entendo que o papel de educadora, consiste não apenas em passar conhecimento, mas também em tornar essa tarefa fácil e prazerosa.

Assim, seguimos em diálogo com Paulo Freire (2021), quando considera a importância da leitura de mundo anterior à leitura da palavra, ou no caso do ensino da biologia, dos termos e conceitos, bem como do ensino mediatizado pela realidade: “E não se diga que, se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo apenas ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser entendido fora da trama histórico-social, cultural e política” (FREIRE, 2021, p. 109).

O que se aproxima também da percepção de outros licenciandos, que destacam no questionário a necessidade do uso de uma linguagem adequada à realidade e a faixa etária das e dos estudantes, bem como a necessidade de um olhar individualizado para cada estudante:

Aprendi que devemos aprender uma didática individualizada, pois cada aluno é um. Devemos entrar em uma sala de aula tendo consciência da imensidão que iremos encontrar porque não existe fórmula mágica que dê certo com todos os alunos.

Como dei aulas para alunos adolescentes, senti que o meu tipo de linguagem interferirá diretamente no entendimento dos alunos sobre o conteúdo que estou ministrando.

Nesse caminho, podemos dialogar com Bell Hooks (2013), quando afirma:

Assim como muda nossa maneira de atuar, também nossa “voz” deve mudar. Na vida cotidiana, falamos de um jeito diferente com as diferentes plateias. Para nos comunicar melhor, escolhemos um jeito de falar determinado pelas particularidades e características únicas das pessoas a quem e com quem estamos falando. [...] Para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela. (HOOKS, 2013, p. 22).

A autora ainda nos instiga a escutar as diferentes vozes presentes na sala de aula, afirmando que “minha voz não é o único relato que acontece em sala de aula. A pedagogia engajada necessariamente valoriza a expressão do aluno” (2013, p. 34).

Nesse sentido, de pensar a sala de aula como espaço de diálogo e interação, a partir da realidade, é necessário salientar que apesar de pequena, a relação com as estudantes e os estudantes da escola foi determinante para os aprendizados, como relatado anteriormente pelos licenciandos. Não podemos, no entanto, perder de vista que essa interação seria muito potencializada no ensino presencial, proporcionando a ampliação das vivências e, portanto, dos saberes da docência. Por outro lado, a própria vivência do ensino remoto, experienciada na coletividade, no Pibid, também foi uma oportunidade importante na formação docente, como relatado por uma SUP na dinâmica de grupo:

Essa parte de não ter o presencial, que realmente frustra a gente, mas eles tiveram outra oportunidade. O que eu estou vivendo agora, a primeira vez, eles já viveram comigo. Isso tudo vai fazer parte da vida do professor.

Foram desenvolvidas também ações pedagógicas que marcaram as vivências dos IDC, como uma feira de ciências remota, em um sábado letivo (destacada por dois IDs) e as aulas dadas no período semipresencial, em plataforma virtual, transmitidas pelo professor para as turmas na escola, com uso de uma televisão, mediada pelos IDs e pelo professor. Já os SUPs destacam as trocas de experiências entre os grupos das escolas como vivências profissionais marcantes, como exposto na dinâmica de grupo por dois deles:

Como seria praticar um Pibid, que é experiência em sala de aula, sem a sala de aula. Então pensei em milhões de possibilidades, busquei estratégias. Procurei entender o que os estagiários poderiam realizar, e a troca de experiências foi fundamental. Acabei ancorando o trabalho em um processo formativo mais voltado para o campo teórico.

Para mim o principal foi a troca que tivemos nesse período. Muitas vezes eu chegava e ficava pensando, mas como a gente vai trabalhar? Como eu vou colocar os IDs para ter contato com os alunos? Me sentia muito perdida. Aí durante as nossas reuniões, nas nossas conversas, eles acabavam me orientando. “E se a gente fizer isso, se a gente fizer assim”. A gente foi trocando essas experiências. Isso para mim marcou muito.

A fala da SUP nos traz a ideia da comunidade de aprendizagem, na formação docente, apresentada por Bell Hooks (2013). A autora considera que quando há partilha, troca de experiências, e “os alunos se veem mutuamente responsáveis pelo desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem, oferecem contribuições construtivas” (p. 271).

No olhar dos licenciandos, destacou-se como importante, na iniciação à docência, as

relações estabelecidas com os saberes da experiência, por meio do diálogo com os professores da escola e da universidade. Em um trecho de um dos casos de ensino, uma ID descreve a importância dessas relações:

Vale ressaltar que não percorri esse caminho sozinha. Tivemos o privilégio de aprender com coordenadores e professores exemplares que realmente estão dispostos a nos auxiliar nesse percurso e foi exatamente isso que me marcou mais nesse meu período aqui, poder partilhar saberes com esses profissionais me fez ter certeza cada vez mais da profissão que escolhi, perceber que mesmo com toda falta de incentivo à educação ainda existem professores que não desistiram dessa luta e muito pelo contrário estão indo em busca de mais valorização e reconhecimento.

Houve um grande destaque ao papel dos SUPs nessa formação, presente em 71% das respostas do questionário, relativas ao tema e percebidas por meio de algumas falas emocionadas de agradecimento na dinâmica de grupo. O relato de uma ID na dinâmica de grupo e de outra no questionário apresentam esse aspecto:

Para mim um fato muito importante foi conhecer essa realidade que vocês professores trouxeram. Isso a gente não teria em nenhum outro lugar, essa visão. Com o contato com a área e com outros professores durante a formação, foi possível perceber que o trabalho do professor é muito mais do que dar uma aula. Há milhares de desafios que me fizeram valorizar ainda mais a profissão.

Esse olhar favoreceu o entendimento da necessidade de reconhecimento da importância da profissão, na construção da identidade profissional, identificada na reflexão de ID no questionário:

Só me fez ver o quanto essa profissão merece e necessita de mais reconheci-

mento, visto que nesse período remotos os professores trabalharam quase o dobro do presencial tentando sempre levar o máximo de conhecimento possível para os alunos por mais desanimador que seja algumas vezes.

Outro ID no questionário apontou ainda para a implicação dessa formação para além da profissão:

Aprendi bastante sobre como ser professor não é apenas uma profissão, mas é fruto de uma formação específica e bem mais profunda, que te transforma como ser humano e não apenas como profissional.

A necessidade de valorização da atuação de professores na escola, associada à importância da aproximação com esses profissionais no Pibid na formação de todos, foi relatada também pela coordenadora de área, durante a dinâmica de grupo:

O que mais me tocou profundamente nesse tempo do Pibid foi poder ter oportunidade de escutar os SUPs para entender de fato a complexidade da realidade da escola. Eu já estive lá na escola, eu sei o que vivi lá, mas à medida que você não está mais, está na universidade, como professora, muda. Você está vivendo outra realidade. Às vezes a gente fica aqui na universidade teorizando coisas sobre a escola, mas quem está lá realmente, no dia a dia, é que sabe. É só conversando com essas pessoas que a gente consegue retomar, o que é a educação, o que é o espaço escolar. A escola é muito mais complexa que qualquer teorização.

Tal reconhecimento, se contrapõe à ideia hegemônica de que o saber sobre a docência só seria construído dentro da academia. O que vai ao encontro de Freire (1982) quando questiona a única forma de saber, a partir da ciência, menosprezando outros saberes da experiência. Bem como com Bondía (2002), quando nos apresenta que:

a ciência moderna [...] desconfia da experiência. E trata de convertê-la em um elemento do método [...]. A experiência já não é o meio desse saber que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade, mas o método da ciência objetiva, da ciência que se dá como tarefa a apropriação e o domínio do mundo. (BONDÍA, 2002, p. 28).

Ambrosetti et al. (2013), em um trabalho que também analisa o olhar de iniciantes à docência sobre a vivência no Pibid, ressalta também a fundamental importância do papel dos professores da Educação Básica na formação docente, tanto do ponto de vista do reconhecimento do saber da experiência dos professores pelos licenciandos, quanto na inserção deles na dinâmica da cultura escolar. No entanto, esse aprendizado não é unidirecional, como aprendemos com Paulo Freire, em reflexões anteriores neste texto. Os SUPs destacam também a importância da proximidade com os IDs quanto ao aprendizado contínuo na profissão, como descrito por uma professora na dinâmica de grupo.

Todos nós aprendemos, não só os IDs, mas eu aprendi muito com eles. Eles me ajudaram muito, em muita coisa. Prepararam slides, com muito carinho, jogos, coisas que eu não conseguiria fazer. Eu fui aprendendo com eles também. A gente vai aprendendo junto, e aprende durante a vida inteira.

Ambrosetti et al. (2013) também trazem, em seu trabalho, esse olhar dos SUPs aos IDs, entendendo-os como pessoas que podem trazer novas ideias e contribuições para o trabalho na escola.

Outro aspecto levantado foi as relações humanas estabelecidas no trabalho do grupo como um todo, no período complexo da pandemia. Apesar de relatos de cinco IDs, no questionário, de problemas de relacionamento e da necessidade de ambientes mais

democráticos, em um dos grupos, bem como distanciamentos em algumas das relações, que são fundamentais de serem pensados e analisados pelo grupo; a maioria (71%) dos respondentes apontou boas relações no Pibid. Relatos de IDs que denotam a importância do trabalho estabelecido no grupo:

A nossa união de pibidianos e professores, nesse momento muito difícil foi muito marcante para mim.

Para mim o mais importante foi a relação de trabalho entre colegas, que também são estagiários e os supervisores. Foi uma troca de experiências.

Olhando para a minha trajetória dentro do Pibid, vejo que os desafios foram muitos, pois o próprio cenário mundial é desafiador, mas acredito que todos oferecemos o melhor de nós e fizemos tudo que estava ao nosso alcance para que o aprendizado pudesse continuar mesmo em um momento tão caótico. Hoje, carrego comigo a certeza de quero seguir como professora, pois em meio a momentos difíceis não me senti desanimada e sim encorajada a buscar novos recursos para levar o melhor possível aos alunos.

O auxílio que vocês dão pra gente. A gente tem vontade de ser professor e a gente não pode esquecer das pessoas que ajudaram a gente a chegar nesse caminho.

Outro aspecto que reforça a importância da vivência é a avaliação dos IDs com relação ao Programa, como espaço de formação docente. Dos IDs respondentes, 90% consideraram o Pibid uma experiência importante na formação de professores, recomendando essa vivência para outros licenciandos. Os principais aspectos destacados foram: a oportunidade de iniciação à docência, o contato com a profissão, a vivência prática, o diálogo entre teoria e prática, a interação com professores e alunos das escolas, o aprimoramento profissional, o conhecimen-

to da realidade dos professores e das escolas e a integração entre escola e universidade.

Nesse sentido, destacamos novamente a proposta das comunidades de aprendizagem de Hooks (2013), tanto no Pibid, como nos demais contextos da formação de professores. Segundo a autora, nesses contextos, “a lição importante que aprendemos juntos dentro e além da sala de aula, é a do engajamento mútuo” (p. 271), encorajando a crítica e a avaliação contínua do processo de aprendizado

CAMINHADA OU TRAVESSIA?

Os espaços de reflexão vivenciados no Pibid, como as reuniões nos grupos das escolas, as reuniões gerais, a construção dos casos de ensino e a própria oportunidade de escrita deste texto, bem como as relações humanas estabelecidas, nos possibilitaram tempo e condição para pensar a caminhada. Segundo Bondía (2002),

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24).

Fica explícita a necessidade de se pensar e repensar o tempo na formação de professores, especialmente, no contexto pandêmico, pensando na possibilidade de transfor-

mar a caminhada, muitas vezes árdua, em experiência.

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. (BONDÍA, 2002, p. 23).

Nesse sentido, a caminhada aconteceu em terra fértil, já que tivemos momentos de escuta, momentos de reflexão, momentos de sensibilidade para entender o que passávamos.

Apesar de estarmos fazendo uma análise coletiva da caminhada no Pibid na formação de professores, a experiência só é possível no indivíduo. Segundo Bondía (2002), “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (p. 24).

Nesse sentido o autor destaca que

o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo. (BONDÍA, 2002, p. 27).

O acontecimento, a caminhada no Pibid durante o período remoto, foi comum entre todos nós. A partir dele, algumas e alguns de nós fomos transformados, percorrendo uma travessia, como relaciona o autor. Isso foi possível, porque “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (BONDÍA, 2002, p. 26).

Nesse sentido, seguimos juntos, todos fizemos a caminhada, no entanto, nessa caminhada algumas travessias individuais foram realizadas. Travessias, no plural, já que “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (BONDÍA, 2002, p. 27).

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelas bolsas concedidas no período de 2020 a 2022 e à coordenação institucional do Pibid UFV, pelo apoio ao longo do projeto.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, Neusa Banhara; NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; ALMEIDA, Patrícia Albieri; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; PASSOS, Laurizete Ferragut. Contribuições do Pibid para formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. *Educação em Perspectiva*, v.4, n.1, p. 151-174, 2013.
- BOFF, Leonardo. *A água e a galinha, a metáfora da condição humana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Org: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BUNDUKI, Ana Júlia Sales Aragão; DE ALENCAR, Daniella Stefano. Ensino Remoto Emergencial e os entraves ao ensino básico. *Revista da Defensoria Pública do Estado de São Paulo*, v.2 n.2, p. 225-248, 2020.
- CARVALHO, Ana Maria Pessoa. *Os estágios nos Cursos de Licenciatura*. São Paulo: Cengage Learning, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Educação*, v.29, n. 2, p. 33-49, 2004.
- NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino como ferramentas de formação de professoras da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Disponível em <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fwww.portaldosprofessores.ufscar.br%2Fcasos%2Fcead_consideracoes_gerais.doc&wdOrigin=BROWSELINK?>>. Acesso em: outubro de 2018.



MAIS QUE A QUADRA, O SUOR E A BOLA: a Educação Física para além dos 50 minutos de aula na experiência formativa do Pibid

Doiara Silva dos Santos
Augusto Fernandes Condé
Mariana de Freitas Cabral
Guilherme Tavares Ferreira
Giovani Fernandes Fonseca
Fernanda Paula Pimenta Silva

INTRODUÇÃO

A tão conhecida metáfora a respeito do trabalho docente como um iceberg (GOULARTE, 2015) parece continuar especialmente desafiadora à Educação Física como área do conhecimento na escola. Na metáfora, os 10% observáveis a partir da superfície da montanha de gelo que flutua em oceanos corresponderia ao professor na escola em sua prática pedagógica. No caso da Educação Física, é comum que se sobressaia à vista do observador leigo a noção de divertimento, ludicidade e vazão de energia de crianças e adolescentes em movimento.

Embora o brincar, a ludicidade e o movimento corporal humano sejam objetos de estudo e intervenção caros à Educação Física e possam ser operacionalizados com fundamentação teórico-científica em sentido pedagógico, o imaginário social não costuma captar que no horário da Educação Física, de fato, ocorra uma aula com intencionalidade, ou seja, um processo de ensino-aprendizagem que tem o potencial de contribuir para a formação humana e cidadã, inclusive em perspectiva de transformação social, para além do fazer procedimental (FREIRE; OLIVEIRA, 2004).

Os 90% do volume do iceberg que ficam submersos – tal como a complexidade e profundidade que envolvem a formação e prática pedagógica de cada professor – geralmente não ficam à vista, menos ainda diante dos estereótipos e estigmas que circundam a Educação Física historicamente, principalmente vinculados à dicotomia corpo-mente, e questões que derivam de influências higienistas e militaristas sobre a área (SOARES, 2004). Pensar nos 10% é quase ver uma quadra, uma bola, talvez lembrar o som de um apito, o suor corporal de crianças em movimento. Mas, então, o que se aprende nessa aula mesmo?

Vários fatores contribuem para que se tenha uma dificuldade geral em enxergar até mesmo a relevância dos 10% aparentes do iceberg, sobretudo, razões históricas endógenas e exógenas. Dentro do campo do conhecimento, há tensões paradigmáticas entre professores de Educação Física no que tange às razões e finalidades da área na escola, seus conteúdos e formas de avaliação. Fora, há desconhecimento entre colegas de outras áreas, membros da comunidade escolar e culturas escolares que ainda não superaram paradigmas tradicionais reproduzidos e vivenciados ao longo do tempo, principalmente aqueles relacionados à aptidão física e saúde e/ou a hegemonia do esporte como conteúdo.

Este cenário persiste apesar dos avanços epistemológicos produzidos na área, especialmente a partir da redemocratização da sociedade brasileira nos anos 1980, com reflexões e propostas teórico-metodológicas no ensejo de formulações metodológicas do que se denominou de movimento renovador (CAMPOS, 2016). Rupturas paradigmáticas com modelos hegemônicos de ensino da Educação Física e a aproximação com teorias educacionais críticas promoveram avanços, pelo menos do ponto de vista teórico (CAMPOS, 2016). Entretanto, uma Educação Física de perspectiva crítica tem encontrado dificuldades de apropriação e consolidação, processo este que persiste e perpassa desde a formação inicial até a prática pedagógica na escola (KIRK; ALMEIDA; BRACHT, 2019).

No projeto do Pibid Educação Física da Universidade Federal de Viçosa (UFV) de 2020–2022, conhecidos desafios e dificuldades ficaram evidentes e somaram-se ao cenário pandêmico. Em razão da covid e as medidas de isolamento e distanciamento social, houve um boom na elaboração de

estratégias de ensino remoto por meio das tecnologias da informação e comunicação. As constatadas dificuldades de acesso e apropriação destas ferramentas para o sistema educacional como um todo ficaram ainda mais evidentes e, a despeito delas, operacionalizou-se a continuidade das atividades da Educação Básica e do Ensino Superior em todo o Brasil.

A partir de leituras, estudos e trocas com interlocutores da área e estudantes da escola básica – estratégias que compõem a dinâmica formativa fomentada pelo Pibid – foram situadas as implicações das tradições epistemológicas e metodológicas da Educação Física frente à pandemia, agregando ao currículo de formação inicial. Assim, questões e tensões da tessitura epistemológica da área foram vividas, sentidas e refletidas nas atividades realizadas junto à uma escola estadual localizada na cidade de Viçosa, Minas Gerais. Buscou-se materializar (na especificidade do contexto pandêmico, dos sujeitos, das práticas e políticas) potencialidades de uma Educação Física em sua contribuição para a formação cidadã e humana dentro do projeto Pibid Educação Física 2020–2022.

Diante de todas as crises que eclodiram a partir da pandemia, houve, nesse contexto, quem se perguntasse (insiders ou outsiders): que Educação Física é possível nesse cenário? Quais experiências de ensino poderão efetivamente contribuir para o processo de ensino-aprendizagem e a formação de estudantes de várias realidades brasileiras? E o movimentar-se, como vai ficar? E a quadra? E o suor? E a bola?

De fato, questões sobre o ensino remoto no contexto pandêmico repercutiram em produções científicas como os relatos de experiências, inclusive aqueles produzidos

pelos pibidianos (IDs) do próprio núcleo Educação Física Viçosa (CABRAL; SANTOS; SILVA, 2021; CONDÉ et al., 2021; LELLIS et al., 2021) sobre a participação, adesão e percepções sobre o formato de ensino quanto à Educação Física como componente curricular. O cenário adverso revelou-se potencial para discutir e reconhecer a complexidade da docência em Educação Física (REZER; FESTENSEIFER, 2009), sobre suas razões e finalidades na materialidade das experiências e atividades formativas do Pibid Educação Física Viçosa, para além dos 50 minutos de experiência ministrando a aula propriamente dita.

A complexidade da docência em Educação Física não é um tema novo na produção científica. Rezer e Festenseifer (2009) apontaram para a urgência de uma clara intencionalidade pedagógica, com fundamentação teórica e metodológica pertinentes ao conjunto de conhecimentos, saberes, habilidades e competências que são próprios da Educação Física. Os conteúdos da Educação Física são formados pelo conjunto de práticas corporais ora denominado como cultura corporal de movimento. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estas práticas são classificadas em seis unidades temáticas: 1: Jogos e brincadeiras; 2. Dança; 3. Ginásticas; 4. Lutas; 5. Esportes; 6. Práticas Corporais de Aventura (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo situar a complexidade da docência em Educação Física no contexto das atividades formativas do Pibid Educação Física UFV Viçosa, a partir de perspectivas de sujeitos implicados neste processo durante o Programa. Neste propósito, não se deve ignorar o contexto de exacerbação de crises de saúde, política, econômica e social que culminaram e reverberam sobre a crise do próprio siste-

ma educacional, que nunca deixou de “estar” em Minas Gerais e em todo o Brasil.

Para compor a base das reflexões, utilizou-se como fontes os registros dos pibidianos participantes e da professora supervisora sobre temas como: história pregressa com a Educação Física e paradigmas da área; apropriações teórico-metodológicas no Pibid Educação Física-Viçosa; planejamento e intervenções remotas no Pibid; Visitas técnicas e participações em atividades presenciais na escola; políticas educacionais e estratégias de ensino remoto no Estado de Minas Gerais; percepções sobre o trabalho docente em Educação Física.

PROFESSORES EM FORMAÇÃO: PERCEPÇÕES PARADIGMÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PIBID

Os pibidianos da Educação Física, reflexivamente, registraram o desafio que a tradição paradigmática acrescentou à participação e engajamento de estudantes da educação básica nas aulas deste componente curricular durante o ensino remoto de uma escola do estado de Minas Gerais. Neste exercício, destacaram potencialidades identificadas na experiência desta modalidade de ensino quanto a perspectivar a Educação Física e seus conteúdos diferentemente de modelos tradicionais, como se nota nos registros a seguir:

ID 2: A Educação Física ainda se caracteriza por ser uma disciplina conhecida como apenas prática, dessa forma despertar o interesse dos alunos nas aulas de maneira remota é extremamente difícil, pois, eles querem o contato e o lazer que a prática proporciona.

ID 3: O caráter procedimental da Educação Física Escolar, hegemônico durante as aulas, deu lugar a um “novo olhar” da

disciplina com a pandemia de Covid-19. Isto é, os obstáculos da mudança do ambiente físico para o remoto possibilitaram o acesso a conteúdos da Educação Física, com perspectivas diferentes, o que causou estranhamento por parte de alunos e professores de outras áreas... Foi possível tematizar as práticas corporais a partir de conteúdos históricos, culturais e técnico-táticos...

ID 7: A EFI teve um desafio maior que outras matérias pelo fato de ser uma aula que em sua maioria sempre se viu somentelgada ao movimento.

Os percursos formativos dos IDs, da SUP e da CA na Educação Básica foram pilar para o início da discussão sobre paradigmas da Educação Física. Estes percursos refletem um conjunto de experiências comuns que sinalizam para problemas perpetuados de forma geracional. Ao observar os registros de memórias das trajetórias escolares destes atores, revelam-se marcas da reprodução de práticas esvaziadas de sentido pedagógico na Educação Física escolar, como se observa a seguir:

SUP: Enquanto aluna da Educação Básica, me lembro que tinha maior interesse por aprender determinada prática que gostava mais. Porém, vale ressaltar que minha relação com os conteúdos da Educação Física foi muito rasa, visto que, as aulas de Educação Física eram limitadas principalmente a prática (de forma bem superficial) de vôlei, futsal, queimada e às vezes jogo de xadrez. Destes conteúdos, sempre tive preferência pelo vôlei e queimada, sendo assim, eram os que eu mais praticava.

ID 5: Na minha experiência escolar, infelizmente, era mais o gostar do que o próprio aprender sobre a Educação Física em si. Eu gostava mais de praticar algum esporte, mas, não tinha ainda um interesse e nada me incentivou para querer aprender sobre a Educação Física.

Os conteúdos da Educação Física muitas vezes ficam relegados ao gosto por praticar ou vivenciar os esportes e não ao sentido de aprender sobre a cultura corporal e a partir dela. O tensionamento provocado entre estas experiências e as leituras incluídas nas atividades formativas alertaram para a ideia de que “a simples vivência de uma prática corporal qualquer (dimensão procedimental), por si só, não implica a existência de uma sistematização de ensino” (SOUZA; TAVARES, 2019, p. 3), tampouco na conquista de alguma aprendizagem. Este é um claro desafio para a formação inicial e para o Pibid Educação Física, com olhar atento à multiplicidade de realidades que demandam consciência epistemológica e entendimentos metodológicos que considerem concepções de mundo, de sujeitos, de sociedade e de escola.

A apropriação de teorias educacionais contemporâneas em sua articulação com a Educação Física, bem como a busca por referências de práticas inovadoras permitiu ampliar a percepção da área em seu papel na escola. Trata-se de um processo de apropriação teórica, didática e metodológica que traz à tona questões a superar presentes na própria experiência pregressa com a área de conhecimento.

O estudo das dimensões dos conteúdos, quanto ao valor social dos mesmos, ao campo atitudinal dos conteúdos na Educação Física (SOUZA; TAVARES, 2019), do saber sobre o fazer, abriram possibilidades para os IDs pensarem a Educação Física nas atividades remotas em suas possibilidades para além do movimento em si. Além disso, permitiu consumir, criticamente, documentos produzidos pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG), como os denominados Plano de Estudo Tutorado

(PET), apostilas que orientam o estudo de forma remota, pela disponibilização de conteúdos e atividades referentes ao componente curricular, em cada ano de escolaridade da educação básica.

A articulação entre os conhecimentos que circulam o currículo da formação inicial em Licenciatura e a experiência formativa do Pibid que adentra o cotidiano do trabalho docente para além dos 50 min, integraram discussões epistemológicas diante de uma realidade observável, vivida e refletida no programa. O contato com o PET Educação Física, por exemplo, permitiu na sua leitura, aplicação e discussão observar as implicações paradigmáticas da área sobre o planejamento educacional na esfera estadual. Os IDs perceberam:

ID 6: Os conteúdos não apresentavam uma continuidade; o mesmo conteúdo do 9º ano era visto no 8º ano, entre outros... As atividades eram bastante fáceis para o nível de ensino. Acredito eu que não contribuíram devidamente para a aprendizagem. Em relação aos assuntos abordados, um ponto positivo foi alguns temas fora do senso comum, como os esportes adaptados, mas, ainda assim, foram abordados de maneira rasa.

ID 2: A Educação Física nos PETs foi abordada de maneira simplista enfatizando muito regras e história dos esportes. Poderia ter aparecido conteúdos que despertariam o lado crítico social dos alunos.

ID 3: Os conteúdos da Educação Física, apesar de pensados em favor da continuação da disciplina em uma situação desafiadora a toda rede escolar, apresentaram contribuições e percalços. Isto é, ao passo que foram abordadas temáticas além do esporte e sua prática, avançando-se na quebra de paradigmas da área e ampliando a compreensão do "o que se ensina nas aulas de Educação Física", também foi

verificado uma "aleatoriedade" de conteúdos durante as semanas e o ano letivo, uma vez que, não foi possível identificar de forma concreta uma continuidade, complexidade e objetivos finais às aulas.

Ainda que reconhecidas as limitações, a troca com a SUP, professora em atuação na Educação Básica do Estado, pondera as percepções academicistas sobre o material disponibilizado para guiar as atividades dos componentes curriculares, situando que houve avanços no que se refere a documentos balizadores da Educação nacional que se expressaram nos PETs:

SUP: Os conteúdos dos PETs foram elaborados baseados na organização da BNCC. A meu ver, houve uma evolução em comparação a abordagem e propostas de atividades do ano de 2020 para o ano de 2021. Porém, como tínhamos que levar em consideração que grande parte dos alunos tinham como fonte de conhecimento apenas os textos e conteúdos disponibilizados no PET, a abordagem de outras faces do conteúdo ficavam restritas, principalmente ao elaborar as atividades complementares.

O exercício do planejamento foi colocado em prática pelos pibidianos que, a partir do PET e dos insights obtidos sobre a realidade da escola, com o auxílio da SUP, delinearão ações e mobilizaram-se para o aprendizado de recursos e estratégias que pudessem atribuir sentido a essa Educação Física, para a qual muitos atores da cena educacional não vislumbraram um lugar no ensino remoto.

As percepções dos pibidianos sobre planejar e ministrar aulas ponderam questões positivas de acordo com a subjetividade de suas construções identitárias como futuros docentes:

ID 6: Eu achei incrível a experiência de preparar e ministrar aulas de Educação Física mesmo que remotamente, pelo fato de ter sido o primeiro contato de fato com

a área escolar. Com as aulas ministradas remotamente consegui ser um pouco mais desinibida e confiar em mim, coisas que são boas pra vida em geral, não somente profissional.

ID 3: Foi uma experiência ímpar no mundo acadêmico, antes do Pibid nunca pensei em planejar e ministrar aulas de Educação Física em um ambiente remoto. Por meio desse processo, pude perceber que a Educação Física adentra diferentes lugares e, apesar de ser um desafio, é possível criar um ambiente de aprendizagem de maneira remota [...].

ID 5: Acredito que o ensino remoto abriu possibilidades para novas ferramentas de ensino, sendo um ambiente novo não só para os discentes, mas também para a professora, então ficamos a todo momento procurando novas maneiras de inovar as aulas buscando uma maior adesão dos alunos, bem como foi uma forma de desenvolver nossa metodologia de ensino.

A experiência no Pibid propiciou a experimentação do que fica submerso do iceberg, em meio a obstáculos, complexidades e profundidades da prática pedagógica para além e entre os 50 minutos de aula. Descobertas peculiares ao momento e recursos de ensino se apresentaram nas profundezas da prática pedagógica como elementos comuns à experiência do trabalho docente em geral, como se nota abaixo:

ID 4: Primeiramente foi a questão de adaptar à nova realidade, algumas dificuldades em saber conciliar a aula que vou preparar e o tempo estabelecido, preparar a aula contando com um determinado número de alunos e na aula não ter o número esperado... e ter que readaptar a aula...

ID 6: Eu senti muita falta das aulas presenciais pelo fato de contato direto com o aluno, pois, no presencial você consegue ter uma noção se tem algum aluno que não

está acompanhando ou está atento. Já remotamente ficamos meio presos pelo fato de não ligarem as câmeras e não sabermos se eles estão ali acompanhando com a gente mesmo.

Mesmo em meio à turbulência do período que se passou, as experiências como pibidiana nos proporcionaram-lhes o entendimento da construção da práxis pedagógica, superando a dicotomia teoria versus prática. Metodologias e planejamento das atividades aplicadas durante as aulas foram de grande valia para refletir o futuro profissional e as exigências e desafios do trabalho docente com a Educação Física, conforme abordado pelos IDs:

ID 4: Na minha experiência formativa durante o Pibid sobre ser professor nessa área pude perceber que, para realizar essa tarefa, é preciso antes de mais nada aprender a ensinar, ser um professor ativo, construir conhecimentos junto com os alunos, compartilhar informações, instruir e apresentar caminhos e possibilidades. No Pibid eu pude vivenciar tudo isso na prática e desenvolvi o interesse em trabalhar nessa área.

ID 5: O professor está em constante desenvolvimento e, como futura professora, por meio do Pibid está sendo possível ampliar minha visão do ser professor na prática. É uma experiência que agrega na minha formação além da grade curricular proposta no curso. O Pibid trouxe um maior discernimento do papel do professor e da escola na vida dos indivíduos, ver na prática a idealização proposta em estudos sendo notória, às vezes, uma perspectiva diferente em discussões com meus colegas de curso que não passaram por essa experiência.

Como se nota, a construção da identidade docente como processo de constituir-se professor permeou as reflexões dos bolsistas. Pimenta (1996, p. 76), já afirmava que a identidade docente implica em perceber-se

como 'ator' e 'autor social', mobilizando os seus valores, situando-se no seu cotidiano, “sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e anseios” (PIMENTA, 1996, p. 76). De fato, interrogar o papel do professor na escola, da Educação Física e suas potencialidades dentro de um projeto de sociedade são aspectos que se refletiram nos registros reflexivos dos pibidianos, percebidos a seguir:

ID 2: Ser professor, além de ensinar, é saber viver, conviver, respeitando e entendendo a particularidade de cada indivíduo. É um compromisso consigo e com a sociedade, pois, o ato de ensinar e educar transcendendo os muros escolares.

ID 3: A Educação Física foi colocada à prova, numa brusca reconfiguração do seu espaço de intervenção que, se eram norteados, em sua maioria, pela utilização do movimento humano, é visto agora à distância de seus alunos. Com isso, se observou que a Educação Física ensina além da reprodução de um esporte formal ou um espaço de lazer e 'bônus' para o gosto pessoal. A Educação Física, enquanto espaço de intervenção dentro da escola, alinha-se aos objetivos da Lei, na construção de uma formação humana e cidadã no projeto de sociedade...o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física Escolar não se limita à quadra, pois, pode dialogar seus conteúdos e promover seus objetivos entre telas e fones de ouvido.

Na construção de uma formação para ação docente (caminhada essa, a ser detalhada mais à frente), os pibidianos alinharam-se às perspectivas denominadas críticas (SOARES et al., 1992), na reflexão acerca dos processos de ensino e de aprendizagem. Pautando-se nessa perspectiva, os bolsistas realizaram uma leitura crítica da proposta de conteúdos apresentada nos PETs, promo-

vido a ampliação e direcionamento desses conteúdos por meio de suas aulas e atividades complementares:

ID 2: A Educação Física nos PETs foi abordada de maneira simplista, enfatizando muito regras e história dos esportes. Poderia ter aparecido conteúdos que despertariam o lado crítico social dos alunos.

ID 3: Ao pensar no processo de planejamento das aulas, mesmo que o Plano de Estudos Tutorados (PET) - ferramenta de estudos não presenciais desenvolvido pela Secretaria de Educação de Minas Gerais - tenha restringido os conteúdos, foi possível buscar uma aproximação desses conteúdos aos alunos e suas realidades, numa procura de entendimento e visão da Educação Física e de suas entrelinhas, dentro da própria sociedade, ou melhor, comunidade presente na sociedade, que os cercam.

ID 4: Nos PETs não se buscou ao menos uma complexificação dos conteúdos entre as diferentes idades, por vezes, com abordagens idênticas entre sexto e sétimo anos/ oitavo e nono anos, possivelmente pelo tratamento conjunto entre os conhecimentos apreendidos nessas “séries” na BNCC.

Além disso, é importante destacar que, dentro de uma perspectiva crítica, assume-se o papel fundamental da Educação Física escolar como contribuinte para a transformação social, seguindo princípios de democracia, igualdade e justiça social (SOARES et al., 1992).

No momento pandêmico, estes princípios críticos que orientaram as ações do Pibid Educação Física Viçosa exigiram cuidados e atenção a mais. A dependência de recursos tecnológicos e internet escancarou desigualdades, afetou as relações interpessoais entre os alunos, escola, pibidianos e professores ocasionando, assim, o tensionamento

com os princípios democráticos de igualdade e justiça no que tange à Educação como direito social. Nota-se, expressa, a apropriação da perspectiva crítica de ensino em Educação Física nos registros abaixo:

ID 1: A escola tem o papel de conscientizar os alunos, educá-los, formar cidadãos que saibam seus deveres e direitos, atuar na construção da formação das dimensões atitudinais (moral, valores, atitudes).

ID 4: A escola também tem sua função, o seu papel, que socialmente é trabalhar na formação do aluno e prepará-lo para sociedade atual, socializando-se com outras pessoas de diversas idades, classes sociais, etnias, etc.

ID 5: A Educação Física, como as outras disciplinas, também participa desse papel de formação para a cidadania, desenvolvendo a cultura corporal articulando-a a valores.

Decerto, as percepções ora explicitadas são oriundas de um processo de amadurecimento teórico, reflexivo e resultantes de estratégias diversas ao longo do Pibid, realizados através da organização das atividades do núcleo no tópico a seguir.

O PIBID E O PROCESSO FORMATIVO NO NÚCLEO EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTRATÉGIAS E APROPRIAÇÕES PARA ALÉM DOS 50 MIN DE AULA

Quando se iniciou o projeto Pibid de Educação Física em 2020, foi realizada uma reunião entre os IDs, a SUP e a CA, com o intuito de apresentar e de compreender o projeto. Após a primeira reunião, houve definição do cronograma que deveria ser seguido nos próximos meses, buscando ampliar o processo formativo de toda a equipe. Este tópico descreve estas estratégias que levaram às apropriações e reflexões apresentadas no

tópico anterior.

Foi determinada a realização de uma reunião por semana entre os IDs, SUP e CA, na qual se discutiam pautas, textos, temas e relatos das atividades desenvolvidas, além de rodas de conversas com convidados para socializar conhecimentos, experiências e fomentar diálogos.

Em outubro de 2020, além da reunião de apresentação e definição de cronograma, foi proposto que os IDs realizassem um levantamento bibliográfico e fizessem leituras de textos sobre a Educação Física na pandemia de covid, o que ajudaria a ter uma compreensão da situação em outras realidades escolares.

Em novembro daquele ano, foi apresentada pela SUP do núcleo, em reunião virtual, a realidade da escola contemplada com o Pibid Educação Física. Destacaram-se elementos daquela cultura escolar e das aulas de Educação Física durante a pandemia. Assim, foi possível compreender situações do momento articulando com as discussões sobre ensino remoto, Educação, Educação Física e pandemia.

A continuidade das atividades envolveu o contato e aprofundamento sobre o PET, com uma leitura do documento e discussão sobre ele. Houve, também, a inserção e primeiras vivências dos IDs no grupo de Whatsapp das turmas, que era a ferramenta utilizada pela escola para atender os alunos. Nesse momento, os IDs encaminharam vídeos de apresentação aos alunos da escola com o objetivo de estabelecer vínculo com aqueles estudantes.

Tendo em vista a demanda ainda mais evidente de apropriação de ferramentas e Tecnologias Digitais da Informação (TDICs), foram criadas contas em redes sociais (Instagram e Facebook) administradas pelo

Pibid Educação Física Viçosa, com a finalidade de maior interação e alcance das propostas junto aos estudantes, divulgando conteúdos e atividades correlatas ao planejamento de ensino. Explorou-se, também, ferramentas de produção de recursos audiovisuais para as aulas online.

O núcleo de Educação Física do Pibid Viçosa alinhou as suas discussões a princípios metodológicos essenciais para a ação docente. Na procura da aproximação e apropriação de “saberes fundamentais para a realização do trabalho pedagógico” (TARDIF, 2014, p. 20), os meses seguintes de 2020 foram orientados em leituras, reflexões e debates nas reuniões semanais, com temas relacionados à didática, desafios da práxis, tendências pedagógicas e o aluno como sujeito individual e social que aprende, ensina e que é centro dos processos de ensino e aprendizagem (DARIDO, 2012).

O cronograma de atividades do coletivo que integra o núcleo (IDs, SUP e CA) foi atualizado entre debates, novas ideias e reflexões que se apresentavam fundamentais à construção da aprendizagem sobre o trabalho docente. Os IDs, assim, apropriaram-se de leituras registrando-as em fichamentos, participando e mediando discussões relacionadas tanto a documentos legislativos e atualizações governamentais sobre a Educação nacional, bem sobre aspectos teórico-científicos de estudos acadêmicos.

A regularidade das reuniões semanais proporcionou contribuições ao processo reflexivo de construção de saberes formativos, epistêmicos e profissionais dos pibidianos (TARDIF, 2014). Professores convidados do Estado de São Paulo e de Minas Gerais compartilharam suas experiências, perspectivas e realidades em rodas de conversa online organizadas como eventos de ensino,

devidamente formalizados junto à UFV. Um egresso que foi pibidiano da Educação Física no programa de 2018 a 2020 apresentou o trabalho de conclusão de curso que desenvolveu para finalizar o curso de Licenciatura em Educação Física. Com grupo focal, ele entrevistou IDs da Educação Física de diferentes gerações da UFV Viçosa (entre 2013 e 2018) sobre a profissionalidade docente. Os resultados apresentados enfatizaram que sentimentos, memórias e aprendizagens teórico-práticos obtidos no PIBID são parte da identidade profissional dos egressos. O autor do trabalho apresentado, dois meses após se formar, conseguiu a sua primeira oportunidade de contrato temporário como professor de Educação Física pelo Estado de Minas Gerais, assunto que levou à curiosidade sobre o ingresso na carreira docente na Educação pública.

Diante disso, a ampliação do contato entre falas, discussões, escritas, sensibilidades e expansão da intervenção docente – ampliadas pelo cenário pandêmico vivenciado – permitiu ao núcleo construir percepções, apropriações e produções próprias (CABRAL; SANTOS; SILVA, 2021; CONDÉ et al., 2021; LELLIS et al., 2021) sobre a Educação Física como área do conhecimento.

Os pibidianos tiveram a experiência de ministrar aulas remotas, por meio do Google Meet, supervisionados pela professora da escola, acompanhando os PETs correspondentes às turmas. A CA acompanhou algumas dessas aulas. Além disso, organizou-se um concurso de fotografia entre alunos da escola, formalizado na UFV como evento de extensão, denominado de A Educação Física na minha vida. Todo o concurso ocorreu online. Os participantes foram premiados com materiais esportivos e medalhas que o núcleo dispunha para estes fins.

Quando o momento de retomada permitiu a inserção dos IDs no espaço escolar em aulas presenciais em fevereiro de 2022, eles realizaram visitas semanais e participações nas aulas de Educação Física. Essa inserção se deu em duplas ou trios, em diferentes horários entre fevereiro e março de 2022, seguindo protocolos de biossegurança da escola e da Universidade.

A SUP, nos meses finais do programa, explicou sobre os caminhos burocráticos para alcançar o cargo de professor de Educação Básica no Estado de Minas Gerais, passando do concurso às designações (contratos temporários) em suas lógicas internas, processos admissionais em suas fases, questões administrativas sobre como operam as superintendências, estágio probatório, progressão de carreira e salário. Os coletivos de debate e movimentos de reivindicação de direitos da classe profissional foram apresentados. Essa apresentação foi articulada a estudos sobre as pretensões de jovens quanto à carreira de professor, a partir de dados sobre a atratividade da profissão e as motivações de jovens que almejam a carreira docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o processo de escrita coletiva deste capítulo utilizamos plataformas como Google Docs e Google Forms. A estrutura de tópicos do capítulo foi proposta pela CA com a participação e sugestões de todos os integrantes do núcleo em novembro de 2021. Todos os pibidianos e a supervisora responderam a questões norteadoras sobre as atividades conduzidas no Pibid, suas percepções sobre temas como: material didático (PET), tendências paradigmáticas da Educação Física, ensino remoto, identidade docente, experiências formativas, expectativas de

atuação, estudantes da educação básica, escola, etc. Os fichamentos das leituras realizadas também foram utilizados para a composição desta escrita.

As atividades formativas do Pibid integraram o conjunto de saberes e práticas que colaboram para a construção da identidade docente do professor de Educação Física (TARDIF, 2014). Observamos de ângulos variados os 90% submersos do iceberg. Mais que o tênis, a quadra, a bola, o uso de shorts ou lycra, o suor escorrendo, o apito apressado e a prancheta nas mãos, os conhecimentos da cultura corporal possuem diferentes dimensões e o seu trato pedagógico pode ser potencializado quanto aos aspectos conceituais e atitudinais, independentemente das restrições tecnológicas impostas pela pandemia. Isso será viável por meio de professores que tenham possibilidades formativas que ensejem reflexões e práticas rumo a direções conhecidas, mas, que precisam ser solidificadas, a saber: diversificação de conteúdos, progressão e complexificação dos mesmos, relações com temas sociais, sistematização de ensino, etc.

Para tanto, serão necessárias várias rupturas paradigmáticas efetivas para que a legitimidade e especificidade da área alcancem, para além dos quarteirões acadêmicos, o reconhecimento do valor da sua contribuição para a formação humana e cidadã. Por isso, muito se espera da geração de professores de Educação Física que se reconhecerá como classe cujo potencial de ação envolve realçar, expandir e concretizar práticas pedagógicas inovadoras e legitimadoras da Educação Física, contribuindo para um projeto de sociedade justa, democrática e plural.

Como disse Nelson Mandela, às vezes, cabe a uma certa geração ser grande, “podemos ser esta geração grandiosa” (MANDELA,

2005, s.p.). Pensamos isso quanto a uma geração de professores de Educação Física que seja capaz de realizar grandes feitos e transformações para conquistarmos uma Educação melhor, uma sociedade melhor, mais justa e igualitária. Acreditamos que os IDs serão parte de gerações e gerações de grandes professores de Educação Física, cuja intencionalidade pedagógica será clara e amparada na apropriação do conhecimento científico, no investimento teórico e metodológico, no diálogo entre os pares, na articulação sociopolítica para contribuir com a Educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- CABRAL, Mariana Freitas.; SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães; SILVA, Fernanda. Pimenta. Participação de estudantes do Ensino Fundamental II nas aulas de Educação Física em tempos de Pandemia. 12° SIMPÓSIO DE INTEGRAÇÃO ACADÊMICA (SIA), 2021, Viçosa. Resumo simples. Universidade Federal de Viçosa, 2021. Disponível em: <<https://www3.dti.ufv.br/sia/vicosa/2021/trabalhos/15130>>. Acesso em: 02 fev. 2021.
- CAMPOS, Luiz Antônio Silva. Didática da Educação Física. 2ª. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2016.
- CONDÉ, Augusto Fernandes et al. Adesão dos estudantes à disciplina de Educação Física durante a pandemia de Covid-19: análise do processo de ensino remoto na escola pública em 2021. In: 12° SIMPÓSIO DE INTEGRAÇÃO ACADÊMICA (SIA), 2021, Viçosa. Resumo simples. Universidade Federal de Viçosa, 2021. Disponível em: <<https://www3.dti.ufv.br/sia/vicosa/2021/trabalhos/14979>>. Acesso em: 02 fev. 2021
- DARIDO, Suraya Cristina. Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- FREIRE, Elisabete dos Santos; OLIVEIRA, José Guilmar Mariz. Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. Motriz, Rio Claro, v.10, n. 3, p. 140-151, set./dez. 2004.
- GOULARTE, Raquel da Silva. A ponta do Iceberg é o professor na escola. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tese de Doutorado. Santa Maria, 2015.
- KIRK, David; ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter. Pedagogia crítica da Educação Física: desafios e perspectivas contemporâneas. Movimento, Porto Alegre, p. e25061, nov. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/97341>. Acesso em: 2 dez. 2020.
- LELLIS, Larissa Fátima de Azevedo et al. Educação Física e o ensino remoto na visão de bolsistas do PIBID-UFV. In: 12° SIMPÓSIO DE INTEGRAÇÃO ACADÊMICA (SIA), 2021, Viçosa. Resumo simples. Universidade Federal de Viçosa, 2021. Disponível em: <https://www3.dti.ufv.br/sia/vicosa/2021/trabalhos/15649>. Acesso em: 02 fev. 2021.
- MANDELA, Nelson. Discurso sobre a pobreza. 2005. Disponível em: <http://www.cippusa.com/in-full-mandelas-poverty-speech/>. Acesso em: 02 mar. 2021.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.
- REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. Pensar a Prática, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 319, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/4960>. Acesso em: 02 nov. 2021.
- SOARES, Carmem Lúcia et al. (Coletivo de autores). Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física: raízes Europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.
- SOUZA, Adriano Lopes de; TAVARES, Otávio. Os conteúdos atitudinais nas aulas de educação física: um estudo de caso. Movimento, Porto Alegre, p. e25053, out. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/85052>. Acesso em: 1º fev. 2022.
- TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



AÇÕES DO PIBID DE EXATAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID

Fernando de Souza Bastos
Érica Cristina Gonçalves
Fabiane Rita Bicalho Gonçalves Ferreira
Manoella Barbosa Morais

INTRODUÇÃO

De acordo com Pieri (2018), a taxa de atendimento escolar no Brasil talvez seja a principal conquista do sistema educacional brasileiro nas últimas décadas. Com o aumento expressivo e contínuo do número de matrículas e atendimentos, houve também a necessidade de contratação de mais professores e do aumento do número de cursos de formação docente. Com a finalidade de diminuir a perda de qualidade e organizar a formação de alunos do Ensino Fundamental e Médio, foram publicados e se tornaram obrigatórios no Brasil desde a década de 90, diversos textos normativos relacionados a Educação Básica e a formação docente. Citamos, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicado em 1996, que introduziu diversas alterações nos currículos dos cursos de formação de professores. As Diretrizes Curriculares Nacionais, publicada em 2012, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro de 2017.

Mesmo com tais normatizações, persistem variados e graves problemas relacionados a aprendizagem escolar em nossa sociedade, que se torna mais complexa a cada dia. Assim, há um aumento da preocupação com os cursos de formação docente, seja quanto às estruturas institucionais que os abrigam, ou aos seus currículos e conteúdos formativos.

Nesse contexto, o MEC introduziu o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). De acordo com o próprio MEC, alguns objetivos do Pibid são, incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação básica, contribuir para a valorização do magistério, elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica, inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de Educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar

que busquem a superação de problemas identificados nos processos de ensino e aprendizagem, incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério, além de contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Tais objetivos, foram sendo construídos ao longo de vários anos de maneira presencial nas Escolas e Universidades do País. No entanto, no início de 2020, o mundo parou devido a pandemia de covid, o que exigiu dos governantes ações emergenciais nas mais variadas áreas da sociedade no intuito de conter a propagação do vírus. As medidas de distanciamento social, sugeridas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e adotadas na maioria dos países, causaram o fechamento das instituições de todos os níveis de ensino, desde a creche até as universidades. O que impôs, por mais de um ano, um novo modelo educacional, sustentado pelas tecnologias digitais e por metodologias utilizadas na educação on-line.

No dia 18 de março de 2020, o MEC autorizou as instituições de ensino a realizar o ensino remoto por 30 dias, entretanto, com o passar do tempo e sem melhorias das condições para o retorno presencial, a autorização foi sendo estendida e, por fim, no dia 15 de junho de 2020 foi autorizado o ensino remoto até 31 de dezembro daquele ano.

A partir deste último decreto, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) também autorizou o funcionamento do Pibid nesse formato. E, em outubro de 2020, a Universidade Federal

de Viçosa (UFV), deu início ao primeiro projeto do PIBID que aconteceu de maneira totalmente remota.

O projeto da UFV é subdividido em diversos núcleos. Um deles, o núcleo de Exatas de Florestal, é desenvolvido no Câmpus de Florestal, localizado a cerca de 270 km do câmpus-sede. Foi formado por um coordenador de área (CA), professor licenciado e atuante em cursos de licenciatura, alunos dos cursos de Física, Matemática e Química (IDs) e três supervisoras (SUPs) licenciadas atuantes em escolas de Educação Básica em cada uma das respectivas áreas citadas. Tal núcleo firmou parceria com três escolas estaduais: Física em Pará de Minas/MG, Matemática em Juatuba/MG e Química em Florestal/MG.

Foram 18 meses de muito trabalho, muitas reuniões e dificuldades relacionadas, principalmente, a falta de internet, a falta de computadores, a falta de estrutura física e também de ausência dos estudantes das escolas parceiras em momentos de interação, mas foram também, meses de muita produção e evolução. Foram criadas listas de exercícios, oficinas, jogos, minicursos, estudos de artigos científicos e apresentações em eventos, foram feitas indicações de livros e filmes, além de atendimento aos estudantes via monitorias, com resolução de exercícios e orientações acadêmicas.

Este capítulo objetiva apresentar um relato de experiência do núcleo de Exatas de Florestal, os desafios vivenciados por estudantes e professores, além das estratégias adotadas pelo CA, pelas SUPs e pelos IDs para mitigar os efeitos da transição para o ensino e aprendizagem de forma remota.

As atividades do núcleo de Física, Química e Matemática do Câmpus UFV de Florestal se iniciaram no dia 16 de outubro de 2020

com uma reunião realizada entre o CA, SUPS e IDs. Nessa reunião, todos se apresentaram e foi também apresentada a proposta de trabalho para os dezoito meses seguintes.

É importante ressaltar a ênfase dada ao aspecto da autonomia e da colaboração entre os IDs e a preocupação em apresentar a eles que muitas das dificuldades quanto à qualidade da Educação Básica no Brasil podem ser minimizadas a partir da melhor formação docente, pela valorização dos recursos públicos, pela dedicação e pela busca constante de atualização.

APREPARAÇÃO DOS BOLSISTAS

Os primeiros nove meses foram de atuação direta da coordenação do projeto com o apoio e orientação das SUPS, foram realizadas reuniões, aulas de criação de materiais, gravação de videoaulas e respostas rápidas as dúvidas nos grupos de WhatsApp no uso das ferramentas digitais. Um site institucional (<https://pibid.caf.ufv.br/>) do núcleo foi criado para a inclusão das atividades elaboradas pelos IDs.

Nos dois primeiros meses de projeto, foi realizado o estudo de atividades de livros textos de Física, Matemática e Química e a construção de listas de exercícios usando o Google Forms, que é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google, e o L^AT_EX (LaTeX), que é um sistema de composição tipográfica de qualidade, que inclui recursos destinados à produção de documentos técnicos e científicos. O objetivo foi mostrar duas ferramentas essenciais para a construção de atividades por professores de exatas e apresentar algumas das dificuldades em construir listas com fórmulas, equações e notação científica. É interessante destacar aqui, que as listas de exercíci-

os criadas no Google Forms possuem somente questões de múltipla escolha e, após responder qualquer questão, visualiza-se um gif que indica se a resposta está correta ou não.

No terceiro mês de projeto, foram realizadas discussões sobre o preconceito racial e de gênero no meio acadêmico-científico. Os IDs pesquisaram, criaram pôsteres e apresentaram histórias sobre a carreira e a vida de diversas mulheres, principalmente, mulheres negras, que contribuíram ou que ainda contribuem para a produção científica e acadêmica no mundo. As apresentações foram gravadas e encontram-se disponíveis no canal criado para o Pibid no Youtube.

Nos três meses seguintes, foram elaborados oficinas e jogos para serem utilizados em sala de aula, roteiros em um editor LaTeX colaborativo, baseado em nuvem denominado Overleaf, que é usado para escrever, editar e publicar documentos científicos, de tal forma, que qualquer pessoa interessada possa ter acesso para utilizá-los e também para modificá-los, facilitando assim, o trabalho na construção de materiais de qualidade e adaptativos ao objetivo do interessado. Destacamos alguns deles, a saber:

Oficinas: 1. Conservação de energia em uma minibesta: seu objetivo foi construir uma minibesta caseira e incentivar o estudante a usar os conhecimentos aprendidos em sala de aula para explicar, em termos físicos, como o dispositivo funciona; 2. Operações Elementares: objetivou demonstrar de modo prático para os estudantes os sólidos geométricos (em especial os de Platão), de modo que eles possam visualizar em suas mãos os objetos de estudo. 3. O segredo da água que pega fogo: o objetivo da oficina foi demonstrar de forma lúdica propriedades como densidade e polaridade.

Jogos: 1. Quiz 'A Física ao nosso redor': é um jogo mental no qual os estudantes tentam responder corretamente as questões propostas e é provocada a reflexão de conceitos estudados pela Física; é ilustrado com imagens que atraem a atenção do público jovem o que o torna uma atividade descontraída, diferente de muitas atividades tradicionais; 2. Corrida ao topo: o objetivo do jogo é despertar a competitividade dos estudantes e ao mesmo tempo desenvolver sua capacidade de realizar diversas operações de maneira descontraída, aumentando o raciocínio lógico e interesse na disciplina. 3. Construção de Geometria Molecular: O foco desse jogo está na visualização das geometrias moleculares, utilizando os materiais propostos pelo professor para estimular o aprendizado dos alunos; seu principal objetivo é trabalhar a Geometria Molecular de uma forma mais dinâmica, divertida, estimulando o trabalho em grupo, fazendo com que os alunos possam desenvolver a tomada de decisão em um curto período de tempo.

No sétimo mês de projeto, foi solicitado a todos os IDs que fizessem uma pesquisa e indicassem livros e filmes que pudessem ser assistidos por interessados nas respectivas áreas do núcleo.

Por fim, nos dois últimos meses da primeira metade do projeto, foram criados livretos no LaTeX com questões para serem utilizadas com os estudantes do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio das Escolas participantes do projeto. A ideia inicial foi construir um pequeno livro em que os IDs acrescentassem questões de conteúdos do Programa de Educação Tutorial (PET) da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG). A primeira questão de cada capítulo do livreto deveria conter a resolução, esta tinha que ser digitada da maneira mais

didática que os IDs conseguissem, posteriormente, eles deveriam buscar outras questões semelhantes para serem digitadas e resolvidas por eles nas futuras monitorias com os estudantes do Ensino Básico. Além disso, pretendeu-se com essa atividade reforçar para os IDs a facilidade da criação de um material com alta qualidade tipográfica, que pudesse ser reproduzido e utilizado por todas as pessoas interessadas e também complementar o material disponibilizado pelo Estado. Todos os livretos construídos também estão disponíveis no site do núcleo.

ATUAÇÃO NAS ESCOLAS PARCEIRAS

Nos nove meses seguintes, a coordenação dos IDs passou a ser totalmente das SUPs, com a orientação do CA, foi o momento que os IDs passaram a participar do dia a dia das escolas participantes do Programa e enfrentar, junto às SUPs as dificuldades, principalmente, devido ao momento de pandemia. Foram diversas aulas e momentos de interação com os estudantes do Ensino Médio por meio da realização de monitorias on-line.

Durante este período muitas ações foram realizadas, muitas reflexões sobre a prática pedagógica, à docência e a constante adaptação e formação com o objetivo de contribuir para a qualidade e modernização da educação e, mais especificamente, para o ensino das disciplinas de Matemática, Física e Química a partir de ações, recursos tecnológicos dinâmicos e discussões, a fim de tornar o ensino mais prático e motivador, para os estudantes das escolas públicas parceiras do projeto. Buscou-se despertar o interesse dos estudantes e romper com o conceito estigmatizado sobre às Ciências Exatas, além de promover melhorias na estima des-

tes, a partir de conversas com os IDs.

Houve reuniões semanais entre as SUPs e os IDs para a elaboração e apresentação de atividades e algumas observações foram discutidas. As SUPs apresentaram sobre como estavam sendo os métodos de avaliação e de ensino em cada escola por conta da pandemia e mostraram como seria a participação dos PIBIDIANOS nas monitorias para que eles conseguissem ter um contato com os alunos.

Para a realização das monitorias, o projeto de Química, por exemplo, propôs um esquema de rodízio que dividiu os IDs em três grupos. Cada grupo ficou responsável por um ano do Ensino Médio. A cada novo PET que era encaminhado pela SEE-MG às escolas, um grupo de IDs auxiliava a SUP na aplicação até a finalização dele. Em seguida, o ID que, por exemplo, estava com a Turma de 1º ano do Ensino Médio passava para a turma de 2º ano do Ensino Médio e, assim, sucessivamente, até que todos os IDs tivessem contato com todas as turmas da escola participante.

Durante a semana, nos encontros síncronos via Google Meet com a SUP de Química, os IDs participavam e interagiam com os estudantes na sala virtual, a professora explicava o conteúdo referente a semana do PET do Governo Estadual e, após esse encontro síncrono, eram utilizadas as atividades criadas anteriormente pelos IDs juntamente com as atividades do PET. Todas eram resolvidas nos encontros síncronos com auxílio dos IDs monitores.

Após algumas interações, recebemos algumas observações dos IDs, citam-se algumas:

[...] não tivemos o retorno que nós esperávamos dos estudantes das escolas participantes. Mas foi nessa experiência que

tivemos a oportunidade de enxergar a realidade desses estudantes em situação pandêmica. Muitos começaram a trabalhar para ajudar em casa, a maioria desmotivada, pela forma que as aulas estavam sendo realizadas e por isso não deram a devida importância aos estudos. Nós, PIBIDIANOS, também nos frustramos com tudo que estava acontecendo.

[...] apesar dos percalços e da baixa frequência dos estudantes, principalmente dos terceiros anos, preparamos e realizamos as monitorias. Com isso tivemos outra experiência, a de tentar aprender a estudar, para ensinar. Acredito ser um dos maiores desafios para muitos discentes que nunca tiveram esse contato e se surpreenderam com suas próprias capacidades.

[...] mesmo com poucos estudantes presentes nas salas do Meet, eles participavam e de certa forma nos desafiavam a buscar a melhor forma de ensinar, evitando equívocos que, com certeza aconteceram. Procuramos expandir nossa didática na prática quando, por exemplo, um estudante questionava a forma como foi ensinado a priori, e ali mesmo conseguíamos desenvolver algum método que fizesse com que esse estudante compreendesse o assunto dado, usando recursos às vezes de improviso, tudo em prol de uma maior compreensão e aprendizagem do estudante.

[...] as monitorias eram preparadas dias ou horas antes, para que pudéssemos estudar e compreender os conteúdos até termos domínio para poder repassá-los. Além disso, preparamos apresentações tanto no Powerpoint, quanto no Canva, buscando imagens e animações para que os estudantes tivessem uma melhor percepção do conteúdo abordado, e fazendo com que certos exemplos dados estivessem ligados ao dia a dia desses estudantes.

[...] apesar dos vários desafios, como algumas faltas de conexão de internet,

ausência de estudantes nas salas do Google Meet, a simplificação dos materiais do Programa de Educação Tutorial do Estado de Minas Gerais, que foram distribuídos para guia de estudos, foi possível aprender muito com essa experiência. Nos reinventamos nos imprevistos, mesmo com a baixa procura, tivemos contato com os estudantes e realizamos as monitorias da melhor forma possível.

Observamos nas respectivas ponderações dos IDs que em alguns dos momentos de aula ou de monitorias, poucos alunos participavam ou mesmo nenhum. Além disso, foi discutido entre as SUPs e os IDs sobre a realidade das escolas públicas em comparação às particulares nesse momento de pandemia, da dificuldade em manter os estudantes presentes devido a política de aprovação automática do governo do Estado, das dificuldades de acesso à internet e de um ambiente favorável para o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, é difícil dizer se o Pibid cumpriu de forma eficaz todos os objetivos iniciais, principalmente, no que diz respeito ao objetivo de incluir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de Educação. No entanto, o Pibid deu aos IDs outras experiências enriquecedoras, teóricas e práticas, que vão contribuir para o cotidiano profissional e pessoal de cada um deles.

Ressalta-se ainda que, durante os meses de atuação nas escolas, muitos IDs também participaram do Simpósio de Integração Acadêmica da UFV e apresentaram trabalhos produzidos no Pibid. Além disso, todos estudaram, apresentaram e discutiram com as SUPs artigos científicos publicados em revistas da área de Educação.

Os artigos da área de Educação Matemática foram selecionados dentre os publicados pelo International Journal for Research in

Mathematics Education (IJRME) na edição especial Educação Matemática e o Novo Ensino Médio. Foram discutidos o artigo de ; , que apresenta um itinerário formativo para o Novo Ensino Médio utilizando a modelagem matemática como uma possibilidade para o desenvolvimento de habilidades e competências; e , este último tratando das possibilidades e desafios sobre o Novo Ensino Médio na comunidade de educadores matemáticos e concluindo que, para superar os desafios apresentados pelas atuais condições econômicas, políticas, sociais, bem como daquelas instituídas pela lei que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, deve haver um debate contínuo entre os educadores em relação a finalidade do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica.

Foram lidos, apresentados e discutidos dez artigos da área de Educação em Física, todos os artigos de boas revistas, algumas internacionais e com muitas citações na área , com mais de 370 citações e trata do sistema de formação de professores nos Estados Unidos, em especial, dos professores de Física (o artigo parte da premissa de que uma das principais razões para a crise percebida no ensino de ciências é o fracasso das faculdades e universidades americanas em fornecer o tipo de preparação que os professores pré-universitários precisam para ensinar Ciências de forma eficaz); e .

Para a apresentação e discussão de artigos da área de Educação Química, foram escolhidos artigos da Revista Debates em Ensino de Química (REDEQUIM), que é um periódico científico eletrônico que faz a divulgação de trabalhos de Ensino de Química e de áreas correlatas: , que tenta responder como os licenciandos em Química constroem os conceitos científicos com relação

aos três níveis do conhecimento químico para uma atividade sobre sistema tampão?; e , que discute a aprendizagem cooperativa a partir da aplicação de uma oficina para estudantes do segundo ano do Ensino Médio. Além desses dois, foram apresentados e discutidos também os artigos: ; e .

Dentre os artigos escolhidos, tínhamos alguns teóricos, outros tratavam de jogos e outros de aplicações práticas, pois, em todas as discussões, tentamos mostrar para os IDs que eles podem usar sua criatividade com o objetivo de transformar a Educação e que, às vezes, ideias simples, podem ser divulgadas e ajudar outros professores a complementar suas aulas, alcançando assim uma maior eficiência no ensino de Química.

CONCLUSÃO

A pandemia da covid apresentou diversos desafios tanto a professores, quanto aos estudantes. Ambos tiveram que mudar rapidamente a um ambiente de aprendizagem on-line, o que exigiu o desenvolvimento de novas estratégias de ensino. Nesse contexto, iniciamos o Pibid, com alguns IDs que sequer haviam iniciado seus respectivos cursos de licenciatura.

O processo de adaptação a essa nova realidade não foi fácil nem o mais adequado, mas foi a possível face aos acontecimentos. A urgência na continuidade das atividades letivas, da manutenção da intervenção pedagógica e orientação dos IDs fez com que o nosso projeto se desenvolvesse. Houve muita interação, muito aprendizado e muita produção acadêmica dos IDs do núcleo de Exatas do Câmpus Florestal da UFV. Foi possível, perceber, pensar e discutir sobre o início de novas perspectivas de ensino e

aprendizagem e de novos desafios a partir desta experiência de ensino remoto.

É vidente que, houve diversas limitações e desafios quase que insuperáveis, pois não é possível avaliar a totalidade dos retrocessos na Educação e na formação docente. Tere-mos impactos negativos na formação dos atuais estudantes durante muitos anos, o que será causado não somente pelo ensino remoto, mas, como consequência direta na perda de horas de dedicação aos estudos, da falta de contato com os professores, do ambiente de aprendizagem, de atividades acadêmicas práticas, da interação com colegas com o mesmo objetivo e também, mesmo com toda a vontade de tentar fazer o melhor, da falta de preparo dos professores para o enfrentamento desta situação.

Acreditamos, no entanto, que o Pibid contribuiu de forma satisfatória para todos os envolvidos, para os estudantes das escolas públicas participantes, para os docentes das respectivas áreas atendidas pelo projeto e, principalmente, para a formação docente dos bolsistas licenciandos, uma vez que, além de auxiliar no aprendizado e na produção de muito conteúdo de qualidade que ficará à disposição de todos os interessados, possibilitou também, a formação de competências para um futuro profissional preparado para os desafios de um novo ambiente de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANDALORO, G.; DONZELLI, V.; SPERANDEO-MINEO, R. M. Modelling in physics teaching: the role of computer simulation. *International Journal of Science Education*, v. 13, n. 3, p. 243–254, 1991. Taylor & Francis.
- ARAUJO, R. B.; DE ABREU FAVACHO, D. G.; IAMAMOTO, Y. I. Sistema tampão em sala de aula: mediações pedagógicas na formação inicial de professores de química. *Revista*

- Debates em Ensino de Química, v. 6, n. 2, p. 194–214, 2020.
- BATISTA, I. DE L. O ensino de teorias físicas mediante uma estrutura histórico-filosófica. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 10, p. 461–476, 2004. SciELO Brasil.
- CAVALCANTI, E. L. D.; SERRANO, J. N. P. Desenhos Animados e o Ensino de Química: Possibilidades de Recursos Audiovisuais. *Revista Debates em Ensino de Química*, v. 6, n. 1, p. 220–226, 2020.
- DE FREITAS, A. B.; VAZ, W. F. O Ensino de Radioatividade em Química e a Educação Ambiental no Aspecto da Racionalidade. *Revista Debates em Ensino de Química*, v. 6, n. 1, p. 53–69, 2020.
- GEELAN, D. R.; WILDY, H.; LOUDEN, W.; WALLACE, J. Teaching for understanding and/or teaching for the examination in high school physics. *International Journal of Science Education*, v. 26, n. 4, p. 447–462, 2004. Taylor & Francis.
- GROENWALD, C. L. O.; PANOSSIAN, M. L. Reflexões sobre o Novo Ensino Médio: possibilidades e desafios. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (RIPEM)*, 2021.
- HUSSAIN, A.; AZEEM, M.; SHAKOOR, A. Physics teaching methods: scientific inquiry vs traditional lecture. *International Journal of Humanities and Social Science*, v. 1, n. 19, p. 269–276, 2011.
- KAWAMURA, M. R. D.; HOSOUME, Y. A contribuição da Física para um novo Ensino Médio. *Física na Escola*, v. 4, n. 2, p. 22–27, 2003.
- LEMES, I. L.; SANTOS, R. P. DOS. Pensando em uma Escola em Tempos de Educação 4.0: A importância da gestão escolar no Novo Ensino Médio, como desafio na Educação Matemática. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (RIPEM)*, 2021.
- MACHADO, J.; CRUZ, S. M. S. C. DE S. Conhecimento, realidade e ensino de Física: modelização em uma inspiração bungeana. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 17, p. 887–902, 2011. SciELO Brasil.
- MARTINS, M.; JUSTI, R. Explorando Aprendizagens de e Sobre Ciências de Alunos da Educação Básica. *Revista Debates em Ensino de Química*, v. 6, n. 1, p. 153–173, 2020.
- MCDERMOTT, L. C. A perspective on teacher preparation in physics and other sciences: The need for special science courses for teachers. *American Journal of physics*, v. 58, n. 8, p. 734–742, 1990. American Association of Physics Teachers.
- MEDEIROS, D. R.; GOI, M. E. J. A Resolução de Problemas articulada ao Ensino de Química. *Revista Debates em Ensino de Química*, v. 6, n. 1, p. 115–135, 2020.
- MELO, C. B. DA S.; BISOGNIN, E. Modelagem Matemática como proposta de itinerário formativo no Novo Ensino Médio: uma possibilidade para o desenvolvimento de habilidades e competências. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (RIPEM)*, v. 11, 2021.
- MEZACASA, B. K.; KURZ, D. L.; BEDIN, E. O Uso da sequência didática no ensino de Química: um caso específico no estágio supervisionado. *Revista Debates em Ensino de Química*, v. 6, n. 2, p. 270–290, 2020.
- PANOSSIAN, M. L.; GROENWALD, C. L. O. A Educação Matemática no Novo Ensino Médio: rumos possíveis. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (RIPEM)*, 2021.
- PAULETTI, F. Concepções de pesquisa como princípio educativo em contexto brasileiro: ensinar e aprender por investigação. *Revista Debates em Ensino de Química*, v. 6, n. 2, p. 345–369, 2020.
- PIERI, R. Retratos da Educação no Brasil. In: *Inspere São Paulo*, 2018.
- PUGLIESE, R. M. O trabalho do professor de Física no ensino médio: um retrato da realidade, da vontade e da necessidade nos âmbitos socioeconômico e metodológico. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 23, p. 963–978, 2017. SciELO Brasil.
- DOS REIS, S. R.; BARICHELLO, L.; MATHIAS, C. V. Novos conteúdos e novas habilidades para a área de Matemática e suas Tecnologias. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (RIPEM)*, v. 11, 2021.
- SANTOS, C. M.; NETO, H. D. S. M. Destruindo a estrela da morte: A utilização de um jogo de Star Wars no ensino de Química. *Revista Debates em Ensino de Química*, v. 6, n. 1, p. 227–242, 2020.
- DA SILVA, C.; DO ROSÁRIO LIMA, V. M.; FLORES, J. B. Estado do Conhecimento acerca das tendências metodológicas do Ensino de Matemática e possíveis contribuições para a Nova Reforma do Ensino Médio. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (RIPEM)*, 2021.
- SIMONETTI, D.; MORETTI, M. T. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e Registros de Representação Semiótica: uma articulação possível? *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (RIPEM)*, 2021.

- DE SOUZA SANTOS, F. A.; CANTANHEDE, L. B.; DA SILVA CANTANHEDE, S. C.; DA SILVA FERREIRA, F. DAS C. Método cooperativo no ensino de química: uma abordagem do conteúdo soluções químicas através do método Jigsaw. *Revista Debates em Ensino de Química*, v. 6, n. 2, p. 254–269, 2020.
- TAYLOR, J. A.; DANA, T. M. Secondary school physics teachers' conceptions of scientific evidence: An exploratory case study. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, v. 40, n. 8, p. 721–736, 2003. Wiley OnlineLibrary.
- TEIXEIRA, E. S.; GRECA, I. M.; FREIRE, O. The history and philosophy of science in physics teaching: A research synthesis of didactic interventions. *Science & Education*, v. 21, n. 6, p. 771–796, 2012. Springer.



CIÊNCIAS COM SABOR DE MINAS GERAIS: experimentando a complexidade

Marli Duffles Donato Moreira
Ana Carolina Mometti
Ana Paula Jerônimo Pereira
Andressa Rocha Honório de Oliveira
Bruna Medina Benhami
Fernanda Aparecida Pazeli Albuquerque
Gabriel José Soares Coura
Gabrielle Freitas Inácio Reis
Isabella Miranda Silva
Jânia Kellys Lima de Oliveira
João Luís Silva e Souza
Layane Paiva Santos
Maressa Polito Silveira
Mariana de Oliveira Silva
Mayara Stefani Ventura Silva
Milena Soares Zózimo
Mitchael Micael Silva Gomes
Neemias de Almeida Ribeiro
Nicole Fernanda Caetano Morgado
Rafael Ramalho Lopes
Rebecca Câmara Oliveira da Costa
Vanessa Bicário Massi
Victor Pires e Couto

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta a experiência pedagógica do projeto Ciências com Sabor de Minas Gerais que foi realizado na modalidade remota na Escola Estadual Doutor Mariano da Rocha, localizada em Teixeira/MG, no âmbito do núcleo interdisciplinar de Física, Matemática e Química, câmpus Viçosa, do PibidUFV 2020.

O projeto contou inicialmente com a participação de 29 IDs dos cursos de Licenciatura em Matemática, Química e Física da UFV, acompanhados pela CA e por quatro SUPs da escola, além do apoio e da colaboração dos demais professores e da direção escolar. Os IDs tiveram a oportunidade de trabalhar com alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, propondo, de forma lúdica e interdisciplinar, conteúdos da área de Ciências Exatas tendo como contexto as receitas típicas da culinária mineira. Foram exploradas receitas de: pão de queijo, queijo de minas, doce de leite, broa de fubá com queijo e

goiabada, e pastel de angu. A participação de cerca de 10 alunos da escola foi bastante expressiva, considerando-se o tempo de pandemia com todas as restrições dela decorrentes.

O projeto teve como fundamentação teórica o conceito de Pensamento Complexo, proposto pelo sociólogo francês Edgar Morin (2004). Os encontros aconteceram por meio da Plataforma Google Meet, em seis sábados letivos de 2021, envolvendo todos os alunos e professores da escola, divididos em duas salas virtuais: uma para o Ensino Fundamental II e outra para o Ensino Médio. As atividades propostas procuravam estar em consonância com a vivência dos alunos e explorar seus saberes tanto dos conteúdos matemáticos, físicos e químicos quanto dos históricos e geográficos referentes ao Estado de Minas Gerais, gerando apreço e sentimento de pertencimento pelo local em que vivem, buscando apresentar conhecimento pertinente e significativo (Morin, 2004). As atividades de cada sábado letivo são detalhadas mais adiante, mas, em geral, envolveram, inicialmente, um trabalho mais teórico utilizando as receitas e, posteriormente, uma atividade lúdica como complemento ao conteúdo estudado.

EDUCAÇÃO PARA A COMPLEXIDADE

Para Morin (2004), alguns questionamentos sobre a Educação são fundamentais, tais como: Qual o papel das universidades na reforma do pensamento? Qual a relação que elas devem estabelecer com a sociedade? Qual a importância da transdisciplinaridade? Qual o papel dos docentes e do Estado no processo de reforma do pensamento? De que maneira a educação escolar poderia estar de acordo com uma prática voltada para

a complexidade? Quem educa os educadores? (RIBEIRO, 2011).

Morin (2004) propõe uma reflexão sobre a atuação dos docentes e de todos os integrantes da comunidade escolar na busca por uma Educação de qualidade e assim criar condições para a redução das desigualdades sociais. Propõe refletir e analisar a questão do ensino no século XXI. Seu principal questionamento é em relação a como se dá o ensino fragmentado em disciplinas apagando suas conexões. O autor propõe uma reforma paradigmática da educação, não programática. É preciso mudar as raízes do pensar a Educação, não somente pensar os cronogramas, os programas. É necessário pensar quais conexões unem as disciplinas. Estas conexões passam despercebidas, mas são de extrema importância. O invisível é essencial ao ser, o invisível que une um programa ao outro, pois conhecimentos não são entidades isoladas, mas justamente a teia que tece a realidade. É preciso adquirir ferramentas não só teóricas, mas humanas e filosóficas para levar os educandos em uma viagem rumo à realidade, mostrando-a por completo, desabitando-os dos meros fragmentos de sempre.

Segundo Morin (2004), nenhum conhecimento é válido se este não for pertinente, ou seja, se não estiver contextualizado, para assim possuir significado. Como os fenômenos no mundo estão sempre conectados, não é possível construir conhecimentos pertinentes se nos é ensinado a separar as ciências umas das outras. Um conhecimento pertinente não é aquele que contém grande quantidade de informações, e sim aquele que se baseia em uma contextualização do saber, interligando informações em um contexto global, geográfico e histórico.

O autor enxerga a interdisciplinaridade e

a transdisciplinaridade como práticas pedagógicas adequadas a todos os níveis de ensino porque educam para a religação do que até então foi tratado separado, contextualizando com a realidade para estimular o pensamento crítico dos alunos (problematização). É comum os alunos perguntarem a utilidade ou aplicabilidade de determinado conteúdo. Tal pergunta revela a falta de identificação do aluno com o que está sendo estudado, pois não encontram referências do conteúdo em seu cotidiano.

Para Morin (2004), compreender o mundo a partir da complexidade requer a formação de um pensamento que leve em consideração a integração de todos os ramos do conhecimento humano, para a formação de indivíduos capazes de analisar seu cotidiano em todas as suas dimensões e, desta forma, educar para a liberdade e a cidadania. A complexidade se contrapõe à filosofia separatista da singularidade. O complexo une os conhecimentos, é um método que une saberes frisando que não há sobreposição entre eles. Os pensamentos fragmentados são formas de mutilar a aprendizagem, pois formam traduções ilusórias da realidade do saber.

Entendendo a sociedade como um sistema, Morin (2004) afirma que se faz necessário derrubar os muros das disciplinas por meio de conexões que a transdisciplinaridade oferece, para assim construir um pensamento complexo e realizar a mudança que, segundo ele, é tão necessária. Nessa perspectiva, o autor defende uma reforma do pensamento, que substitua um pensamento separado por outro ligado, uma vez que é impossível conceber as partes sem conceber o todo e tampouco o todo sem conceber as partes. Há de se enfrentar o complexo. A Educação promove a inteligência dos indiví-

duos, enxergar as coisas de plurais formas, não criar muros, conflitos separadores, mas unir tudo aquilo que existe.

Tal objetivo educacional não será alcançado com uma organização curricular constituída por disciplinas que se descolaram em áreas isoladas de conhecimento, fragmentando o pensamento, e sim ao uni-las em torno de objetivos comuns. Morin (2004) propõe, então, a necessidade de uma reforma do ensino, desde o ensino primário até a universidade. Nas séries iniciais, partir das grandes interrogações da curiosidade infantil: "Quem somos, de onde viemos, para onde vamos?". No ensino secundário, fomentar o diálogo entre a cultura das humanidades e a cultura científica, considerando a literatura como escola e experiência de vida, incorporando-a à história de sua nação e mais amplamente da humanidade, que compreende e assimila um tipo de conhecimento complexo para abarcar todos os aspectos da realidade humana. Por fim, a universidade deve introduzir a relação entre Cosmologia, Física, Biologia e Antropologia como um modo de pensamento complexo que permita a transdisciplinaridade, articulando os saberes.

A reforma do ensino e do pensamento constitui um empreendimento histórico que comporta a formação de formadores e a autoeducação dos educadores. Tal reforma é baseada na reformulação do pensamento subdividido e individualizado para um pautado na complexidade e contextualização de acordo com as necessidades da sociedade para formar cidadãos mais conscientes. A reforma, segundo Morin (2004), deve se originar dos próprios professores e não de uma entidade externa. Os docentes são de extrema importância neste processo.

Nesse âmbito, há que se considerar a desvalorização dos professores, a falta de

apoio adequado das famílias e de políticas públicas voltadas para a saúde, segurança, alimentação e moradia. São fatores que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem, o que dificulta a construção do conhecimento complexo.

Assim sendo, é necessário entender ou buscar entender os significados das dores e dos amores, a compreensão humana fomenta a discussão da empatia, do entender a si mesmo e o que há ao seu redor. A Educação complexa apresenta uma nova forma de pensar, ser e ensinar a verdade, esta que pacifica a alma e a mente. Nossa formação escolar nos ensina a separar os objetos de seu contexto e a separar as disciplinas, porém essa não é a melhor forma de se fazer Ciência. É preciso aprender a problematizar e contextualizar os conhecimentos, tendo em consideração que a própria Ciência surge de forma transdisciplinar.

MINAS GERAIS, QUEM TE CONHECE NÃO ESQUECE JAMAIS

O primeiro sábado letivo do Projeto Ciências com Sabor de MG ocorreu no dia 22 de maio de 2021, com a participação de todos os integrantes do núcleo do Pibid por meio da plataforma virtual Google Meet. Utilizamos duas salas para comportar os participantes – alunos e professores da E. E. Dr. Mariano da Rocha – uma para o Ensino Fundamental II e outra para o Ensino Médio.

Iniciamos as atividades com um passeio virtual por Minas Gerais, utilizando o mapa Google Earth, visitando algumas cidades com alguma relação com as histórias das receitas da culinária mineira. Este passeio teve como objetivo trabalhar a interdisciplinaridade com Geografia, História, Cultura e Ciências.

O ponto de partida do passeio virtual foi a cidade de Teixeira, especificamente a escola. Dali, seguimos para Viçosa, mostrando a fábrica do Doce de Leite Viçosa, situada no câmpus da UFV. Visitamos também as cidades do Serro e Belo Horizonte. Foram abordadas algumas curiosidades sobre cada cidade como, por exemplo, a cidade do Serro ser conhecida como a Terra do Queijo, além de ser uma cidade histórica. A seguir, ressaltamos sobre as curiosidades do queijo, trazendo o porquê do formato do queijo ser redondo, o peso do maior queijo brasileiro e o Dia do Queijo (20 de janeiro). Continuamos a visita virtual pela cidade de Uberaba, que é conhecida mundialmente como a Terra dos Dinossauros do Brasil, pois nela se encontra o Museu dos Dinossauros. Em um segundo momento, apresentamos curiosidades a respeito da receita de broa de fubá com queijo e goiabada, contando um pouco da história do fubá, a etimologia da palavra, herança da língua angolana quimbundo. Falamos também sobre a goiabada, que surgiu no Brasil quando os colonos portugueses substituíram o marmelo pela goiaba na fabricação do doce. Além disso, explicamos de onde vem a expressão Romeu e Julieta, criada por Maurício de Sousa para uma campanha publicitária de goiabada dos anos 60.

Visitamos também a cidade de São Thomé das Letras, famosa pela sua mistificidade e muitas cachoeiras. Contamos a lenda do escravo que encontrou uma gruta para se abrigar enquanto fugia da fazenda em que era obrigado a trabalhar. Também foi visitada a gruta do Carimbado, localizada na estrada para São Bento do Abade.

Em seguida foram apresentadas algumas curiosidades sobre a receita do pão de queijo, que tem origem 100% mineira: o dia 17 de agosto é comemorado o Dia Nacional do Pão

de Queijo; o pão de queijo é um dos produtos mais consumidos no Brasil desde 1950 e apesar de ser chamado pão, sua estrutura se parece mais com a de um biscoito, por não realizar fermentação. a receita tradicional não possui glúten; é considerado um alimento nutricionalmente equilibrado. uma unidade de 25 g possui em média 79 cal. Por fim, foi aplicado um GameShow Quizz relacionado às curiosidades apresentadas nas receitas.

Durante o passeio virtual pelo Estado de Minas Gerais, visitamos a cidade onde o pastel de angu foi criado: Itabirito. Foram apresentados os aspectos históricos da cidade e a relação entre a história do município e a receita trabalhada.

Após o encerramento do passeio pelas cidades, foi iniciado um quizz pela plataforma digital Kahoot abordando os aspectos e curiosidades de cada cidade apresentada. Os alunos, então, por meio dessa ferramenta de jogo, puderam participar de forma ativa da apresentação, o que tornou a experiência mais dinâmica e interessante. Foi um momento de avaliação da atenção e interesse dos alunos; houve até mesmo a instauração de um pódio para os três que acertaram mais questões.

PÃO DE QUEIJO

O segundo sábado letivo ocorreu em 14 de agosto de 2021. Exploramos conteúdos de Matemática, Física e Química pelo preparo da receita de pão de queijo, um prato típico de Minas Gerais, mas bastante querido em todo o Brasil.

Primeiramente, os alunos foram divididos em duas salas do Google Meet, uma para o Ensino Fundamental II e outra para o Ensino Médio, por questões práticas e pelo uso mais adequado da linguagem para cada público-

alvo. Em seguida foi apresentada a Padaria Mariano da Rocha, um cenário fictício elaborado com a intenção de criar uma história do preparo da receita que chamasse a atenção dos alunos e despertasse o interesse em participar ativamente. Além disso, o nome da padaria (Mariano da Rocha) e do supermercado (Teixeiras) foram pensados para aflorar um maior apreço nos alunos e valorização de sua escola e de sua cidade.

Os temas foram tratados a partir de uma situação inicial: um convite feito para que os alunos embarcassem na aventura como auxiliares do padeiro que precisava atender a uma encomenda de algumas dezenas de pães de queijo. Dessa forma, o passo inicial foi analisar a receita tendo em conta os ingredientes, o modo de preparo e o rendimento.

O primeiro problema tratado na história se referiu às unidades de medida. Os ingredientes eram originalmente medidos em copos, mas na padaria precisavam utilizar as medidas do Sistema Internacional (SI). Assim, discutimos com os alunos a matemática das transformações de unidades de medidas. O problema seguinte se referia ao rendimento, pois cada receita produzia apenas metade da quantidade de pães de queijo encomendada. Como o preparo de duas receitas demandaria um tempo que não possuíam, foi preciso calcular a quantidade necessária de cada ingrediente para produzir o dobro de pães, sendo, desta forma, discutido com os alunos as grandezas direta e inversamente proporcionais, assim como a regra de três, ferramenta que permitia que o cálculo fosse feito de modo simples e rápido.

O terceiro problema que os ajudantes da Padaria Mariano da Rocha enfrentaram foi que o estoque de polvilho havia acabado, por isso, precisaram ir ao Supermercado Teixeiras comprá-lo. Lá, encontraram duas cate-

gorias de polvilho, doce e azedo, discutido a diferença química entre eles, dando ênfase na parte de produção do polvilho e de como o azedo, produzido a partir da fermentação do doce, tinha a estrutura do amido alterada e fornecia um produto bem diferente. Enquanto o doce produz pães de queijo menores, mais regulares, densos e borrachudos, o azedo dá origem a pães de queijo maiores, mais irregulares, ocós e secos. Assim, os próprios alunos, munidos desse conhecimento e a partir de gostos pessoais, escolheram a categoria de polvilho que levariam para o preparo da encomenda.

Com os pães de queijo prontos para assar, os ajudantes descobrem que o forno que usariam era elétrico e que em vez da habitual escala termométrica de graus Celsius, ele apresentava a escala de graus Fahrenheit. Deste modo, foi tratado o assunto de termometria e a conversão de escalas para que o impasse fosse solucionado. A partir da conversão, foi destacado que o gasto de energia do forno elétrico deveria ser analisado para entrar nos cálculos de custo de produção, de forma que não houvesse prejuízo na hora de definir o valor da unidade do pão de queijo. Destarte, os pães de queijo foram preparados, o custo da unidade foi calculado e a encomenda foi entregue.

Assim, a primeira etapa do sábado letivo foi concluída e os alunos tiveram um descanso de 10 min que utilizaram para relaxar ouvindo o Funk do pão de queijo (do grupo Bolofos, 2018) e outras músicas que eles mesmos escolheram. Ao retornarmos, eles apresentaram o nome de um representante de cada série escolar para jogarem entre si no portal Gartic.

Na segunda etapa, o tema do jogo, que leva o nome do nosso projeto Ciências com Sabor de Minas Gerais, foi previamente pre-

parado pelo grupo de IDs e uma sala secreta foi criada para que os alunos do Ensino Médio pudessem jogar. Assim, uma palavra aparecia na tela para cada representante de série e eles deveriam desenhar o que aparecesse, enquanto os outros alunos tinham que adivinhar, fosse pela sala de conversação do Google Meet, onde estava acontecendo o sábado letivo, ou pelo próprio microfone. O aluno que acertasse primeiro contabilizava um ponto para a sua série.

Já com o Ensino Fundamental, foram feitas algumas modificações a fim de deixar a atividade dinâmica e interativa para esse público mais jovem (Figura 5). Todos os alunos permaneceram em uma mesma sala do Google Meet e a dinâmica do jogo foi desenhar no Paint as imagens relacionadas aos assuntos abordados e eles tiveram que adivinhar o que era, seja pelo chat ou microfone. Basicamente, houve uma responsável por esses desenhos que deixou a atividade mais prazerosa e interessante. No final, todos, sem exceção, ganharam a medalha Pão de Queijo pelo ótimo desempenho e envolvimento com o jogo.

QUEIJO DE MINAS

No terceiro sábado letivo, em 25 de setembro de 2021, trabalhamos conteúdos de História, Matemática, Física e Química por meio do preparo da receita do queijo de minas, um prato típico de Minas Gerais, considerado como patrimônio imaterial brasileiro.

Os alunos foram divididos em duas salas do Google Meet, uma para o Ensino Fundamental II e uma para o Ensino Médio, conforme os sábados anteriores.

Iniciamos o sábado letivo apresentando o grupo dos IDs e em seguida a receita original. Porém, pensando em aproximar a receita do

cotidiano do aluno e pensando em uma possível volta ao presencial, adaptamos a receita original. Uma curiosidade dessa receita é que existem dois compostos na receita que são muito usados nos temperos de saladas que conhecemos como vinagre e sal. Quimicamente, o vinagre é chamado de ácido acético e possui a fórmula molecular CH_3COOH . Já o sal de cozinha é denominado cloreto de sódio e é representado pela fórmula molecular NaCl . Desse modo, foi mostrado o vídeo do modo de preparo adaptado.

Em seguida, contextualizamos a história do queijo de minas. O queijo existe há pelo menos seis mil anos e sua origem é uma incógnita. Conta a lenda que o primeiro queijo teria sido obtido acidentalmente por um mercador árabe que, ao sair para cavalgar por uma região montanhosa, sobre o sol escaldante, levou uma bolsa cheia de leite de cabra para matar a sede. Depois de um dia inteiro de galopes, o árabe, com sede, pegou seu cantil e deparou-se com uma grande surpresa, o leite havia se separado em duas partes: um líquido fino e esbranquiçado – o soro – e uma porção sólida – o queijo.

A transformação se deu em razão do calor do sol, ao galope do cavalo e ao material do cantil, uma bolsa feita de estômago de carneiro que ainda continha coalho. O processo de fabricação do queijo até hoje segue o mesmo princípio: é feito por meio da coagulação do leite pela ação do composto enzimático extraído de um dos estômagos dos bovinos.

Ao deixar o leite em um recipiente, observou-se que ele se dividia em duas partes, uma sólida – a coalhada – e uma líquida – o soro. Escorrendo o soro, obtinha-se a matéria-prima que é usada até hoje na fabricação de qualquer tipo de queijo.

O queijo é um produto obtido do leite

integral, padronizado, magro ou desnatado, coagulado natural ou artificialmente, adicionado ou não de substâncias permitidas, seguida de uma desidratação da coalhada e submetidas a manipulações necessárias para a formação de suas características próprias, podendo ser de massa fresca ou maturada. Os diferentes tipos de queijos variam de país para país, de acordo com a qualidade do leite, variação climática e tipo de fabricante. Existem diversas técnicas de produção desse alimento, algumas delas muito sofisticadas, que resultaram na variedade de queijos existentes hoje no mundo.

O queijo é conhecido como patrimônio gastronômico e cultural de Minas Gerais. São mais de 10 mil anos de existência na mesa da Humanidade. No Brasil, o queijo chegou no século XVIII, na região do Serro Frio, Minas Gerais, quando portugueses tentaram obter um alimento igual ao tipo Serra, comum em Portugal, só que, em vez de leite de ovelhas, utilizaram leite de vaca, nascendo então o queijo de minas.

O queijo passou por diversas fases da história em diversos territórios, mas, em Minas Gerais, foi fortemente apreciado e produzido. Valorizado em todas as suas formas e sabores, descobriu em território mineiro sua verdadeira morada. Atualmente, o Estado conta com mais de 800 laticínios cujos produtos fazem dar água na boca em todo o mundo.

Apresentamos ainda uma curiosidade: a cidade do Serro fez parte do Caminho dos Diamantes e da Estrada Real, uma herança das minas que atraíram os bandeirantes paulistas e nordestinos no século XVIII. Município rodeado por serras, morros, rios e cachoeiras, o Serro se apresenta como destino para os apreciadores do turismo histórico e ecológico.

Retomando, algumas partes do modo de preparo da receita, buscamos levar os alunos a compreenderem a Ciência a partir de algumas etapas do processo de fabricação do queijo, fazendo-lhes as seguintes perguntas: Pensando quimicamente, o que vocês entendem por mistura? Vocês sabem a diferença entre mistura homogênea e heterogênea? Vocês acham que o leite, ingrediente principal da receita, é uma mistura homogênea ou heterogênea? Vocês acham que a água que bebemos é uma mistura homogênea ou heterogênea?

Entendendo um pouco sobre mistura homogênea e heterogênea, podemos compreender o que é uma transformação química na qual, ao misturar dois ou mais compostos, teremos um ou mais compostos diferentes dos compostos iniciais. Desse modo, podemos dizer que ocorre uma reação química quando, na receita, misturamos os reagentes leite e vinagre formando os produtos soro e coágulo (massa do queijo). Ao adicionar vinagre sabemos que está acidificando o meio, porém, como podemos verificar o quão ácido o meio está? Usando uma escala de pH, e por meio de um indicador ácido-base, conseguimos perceber se um determinado composto é ácido ou base pela mudança de coloração e comparando com a cor indicado na escala. Vale destacar que a substância ácida remete ao sabor azedo e a substância básica remete ao sabor amargo. Porém, nem tudo podemos ingerir para distinguir se é ácido ou uma base. Por exemplo, como ingerir ácido sulfúrico e amônia? Por isso, a importância de se estudar ácido e base. Para melhor visualização, fizemos uma demonstração com indicador natural, o suco do repolho-roxo, adicionando em diferentes substâncias e observando a mudança de cor.

As IDs produziram vídeos mostrando em

que parte da receita poderiam ser observados os aspectos físicos (transformação física) e matemáticos (área, proporção).

Assim, a primeira etapa do sábado letivo foi concluída e os alunos tiveram um descanso de 10 min que utilizaram para relaxar ouvindo músicas que eles mesmos escolheram. Ao retornamos, iniciamos um jogo criado pelos próprios IDs no site efuturo. Os alunos tinham que, por meio de dicas, tentar descobrir a palavra secreta que era relacionada com os conceitos abordados ao longo do sábado letivo.

BROA DE FUBÁ

O quarto sábado letivo aconteceu no dia 30 de outubro de 2021, com a divisão dos alunos do Ensino Fundamental e Médio em diferentes salas virtuais como anteriormente. Apresentamos a receita de broa de fubá com queijo e goiabada trabalhando, principalmente, conceitos matemáticos, químicos e físicos, mas ressaltando os contextos históricos e culturais.

Para dar início às nossas atividades e trazer um momento de quebra-gelo, realizamos um quizz sobre curiosidades de Minas Gerais, anteriormente trabalhadas. Após esse primeiro momento, demos início ao nosso assunto principal, contando um pouco sobre o contexto histórico de alguns ingredientes da nossa receita: o fubá, o queijo e a goiabada.

Na sequência, os ingredientes da receita foram apresentados e todos os alunos foram convidados a se imaginarem indo em três supermercados diferentes para fazer uma pesquisa de preço e comprar os ingredientes necessários para o preparo da receita, sendo que a compra deveria ser feita em apenas um mercado. Após avaliação dos preços totais dos diferentes supermercados, separamos

os preços em tabelas para melhor visualização das diferenças entre eles. Assim, trabalhamos a conversão de unidades de medidas, como: quilograma para grama e litro para mililitro, realizando o cálculo de quanto gastaríamos no preparo de, apenas, uma receita, levando em consideração que alguns ingredientes não são vendidos nas quantidades exatas.

Demos sequência à nossa aula mostrando o modo de preparo da broa, onde foram inseridos e estudados, principalmente, conceitos químicos e físicos, como: mistura, solubilidade, emulsão, fermentação, eletricidade, temperatura e calor. No Ensino Fundamental, os conceitos físicos foram mostrados por meio de vídeos gravados por uma das integrantes; no Ensino Médio, esses conceitos foram tratados normalmente durante a fala. No decorrer de toda a atividade, realizamos diversos jogos de perguntas e respostas para descontração e fixação do conhecimento adquirido durante a apresentação.

DOCE DE LEITE

O quinto sábado letivo ocorreu em 13 de novembro de 2021, quando trabalhamos os conteúdos de História, Biologia, Química, Física e Matemática por meio da receita do doce de leite e curiosidades gerais da época de sua descoberta.

Os alunos foram divididos em duas salas do Google Meet, uma para o Ensino Fundamental II e outra para o Ensino Médio, como já de costume.

Iniciamos o sábado letivo apresentando cada integrante do grupo. A seguir, contamos um pouco da história que se passava em meados de 1829, data da descoberta do doce. Para melhor compreensão do que acontecia nessa época, em termos políticos,

econômicos e sociais, fizemos uma breve viagem no tempo para os anos de 1789-1799, abordando a Revolução Francesa. Durante essa viagem histórica, conseguimos compreender os motivos que desencadearam essa revolução, acontecimentos que ocorreram durante esse processo até o ano de 1799, quando a revolução chegou ao fim. Logo após, explicamos algumas ondas revolucionárias que ocorreram nos anos de 1820, 1830 e 1848 desencadeadas pelo fim da Revolução Francesa. Uma dessas ondas foi a Revolução Liberal do Porto, a qual influenciou a vinda da corte portuguesa para o Brasil como rota de fuga perante as invasões de Napoleão em Portugal.

Dando continuidade às curiosidades históricas, estabelecemos um paralelo com acontecimentos de outros campos do conhecimento como a Biologia, com a viagem de Darwin e a publicação do livro *A Origem das Espécies*. Também na mesma época, o físico e químico Hans Orsted fez uma constatação experimental para o desenvolvimento do eletromagnetismo por meio de uma observação da bússola, usada na época das Grandes Navegações.

Outrossim, para finalizar nosso passeio histórico no Ensino Médio, contamos a história da matemática Marie-Sophie Germain que no século XVIII, atuou no campo da Física contribuindo para a teoria da elasticidade, cujos resultados ajudaram na construção da Torre Eiffel. Mas seu principal trabalho foi na Matemática, tentando resolver o Último Teorema de Fermat. Encontrou também resultados importantes sobre os números primos, recebendo por eles uma medalha do Instituto de França, tornando-se a primeira mulher que, não sendo a esposa de um membro, podia participar das conferências da Academia de Ciências.

A seguir, apresentamos um vídeo, no qual uma das IDs do grupo realiza a receita do doce de leite. Logo após essa apresentação, fizemos um intervalo de 15 min, no qual os alunos da escola escolheram músicas para escutar. Após o intervalo, discutimos as ideias de Edgar Morin (2004) sobre o pensamento crítico e o motivo pelo qual fizemos o projeto.

Em sequência, demos início ao estudo das ciências nos processos da receita do doce de leite. Na Química, foram discutidos os conceitos de potencial hidrogeniônico e concentração, ilustrados por dois simuladores do site PhET, além de imagens. Na Matemática, foram discutidos a conversão de unidades, medidas e volume, proporção e porcentagem. Num terceiro momento, mostramos a percepção de contagem e quantidade, finalizando com a importância do conceito de equivalência. Para demonstrar esses conceitos, desenvolvemos uma atividade e uma simulação no portal PhET.

Na Física, discutimos, por meio de simulações, conceitos de energia, estados físicos da matéria, pressão e temperatura. Essa última influencia diretamente o grau de agitação das moléculas: quanto maior for a temperatura, maior a agitação no sistema. Algumas características das partículas influenciam também essa agitação, como seu estado físico. Partículas sólidas ficam mais perto umas das outras, mais aglomeradas, logo elas não vão se espalhar, dentro de um sistema, tanto quanto se fosse uma partícula no estado líquido ou gasoso; mas isso não impede a dilatação em altas temperaturas. Caso a temperatura seja, por exemplo, zero absoluto, o efeito contrário irá ocorrer, as partículas ficarão mais juntas ainda, com energia cinética mínima. Nos estados gasoso e líquido, as moléculas se encontram mais

agitadas e espalhadas devido às propriedades físico-químicas. Além disso, a pressão influencia também no sistema. Em um sistema com temperatura alta, ao aumentar o volume, a pressão irá diminuir, aumentando o espaço para as moléculas se deslocarem, logo a colisão entre moléculas diminuirá. No entanto, ao diminuir o volume, a pressão do sistema aumenta, assim como as colisões.

PASTEL DE ANGU

O sexto sábado letivo ocorreu no dia 20 de novembro de 2021 e abordamos os elementos históricos, matemáticos, químicos e físicos presentes em todo o processo da receita do pastel de angu. Os alunos, mais uma vez, foram divididos em duas salas pelo Google Meet, sendo uma para o Ensino Fundamental II e outra para o Ensino Médio.

Iniciamos pela apresentação dos IDs do grupo. Depois, falamos um pouco da história da cidade de Itabirito, que é conhecida pela mineração e por ser o berço do pastel de angu. Em seguida contamos a história de como surgiu o pastel de angu: no século XIX, duas escravas, Maria Conga e Filó, trabalhavam em uma casa-grande na região onde hoje fica o município de Itabirito; para ajudar os outros escravos que trabalhavam pesado nas minas de ouro e na roça, elas enrolavam restos de carnes nas massinhas de angu sem que seus senhores vissem; o pastel de angu, inicialmente era feito com fubá, a principal base de alimentação dos escravos, recheado com um guisado de umbigo de banana e frito em banha de porco.

Abordamos a importância do pastel de angu para a cidade. Sendo considerado patrimônio imaterial de Itabirito, o pastel de angu movimentou o turismo com a Feira Gastronômica do Pastel de Angu, um evento anual,

bem como com a Rota do Pastel de Angu, disponibilizada no site da prefeitura de Itabirito, que passa pelas residências das mantenedoras, grupo de 25 mulheres que mantém viva a cultura, o modo de preparo e a receita tradicional do pastel de angu.

Apresentamos, também, um vídeo feito pelos integrantes do grupo, ensinando a fazer receita do pastel de angu e mostramos os ingredientes presentes. Em seguida, discutimos a ciência encontrada em todo o processo de preparo da receita.

Na Física, começamos indagando aos alunos a definição de calor e temperatura. Depois, foram abordados os conceitos da Calorimetria e Termodinâmica. Explicamos como se dá o processo de propagação de calor, pela condução, convecção e irradiação térmica; explicamos cada caso e mostramos suas aplicações no dia a dia. Em seguida, mostramos, vídeos do TikTok, sobre o funcionamento de um moinho d'água na fabricação de fubá.

Na Matemática, abordamos a conversão de medidas e sua aplicação na culinária. Fizemos a conversão utilizando a receita do pastel de angu e explicamos o conceito de proporcionalidade, razão, proporção e grandezas. Em seguida, fizemos um exemplo prático utilizando todos os conceitos matemáticos discutidos na apresentação.

Na Química, falamos sobre soluções: "O que é uma solução?"; "Qual a solução da receita?". Em seguida, discutimos sobre interações químicas, como elas funcionam e de que forma nos auxiliam para a construção da receita. Levantamos questionamentos sobre a língua: "Qual a diferença entre gosto e sabor?"; "Existe um mapa de sabores na língua?".

Houve um breve intervalo com música, e após a retomada, fizemos um quizz com

perguntas sobre a história da cidade e do pastel de angu, a física, a matemática e a química abordadas durante a apresentação do sábado letivo.

OLIMPÍADAS "CIÊNCIAS COM SABOR DE MINAS GERAIS"

Nos dias 24 e 25 de fevereiro de 2022, foram realizadas as Olimpíadas Ciências com Sabor de Minas Gerais, na modalidade remota, pelo Google Forms. Estas Olimpíadas aconteceram como finalização do projeto Ciências com Sabor de Minas Gerais. Foram aplicadas duas provas: uma para os alunos do Ensino Fundamental II e outra para os do Ensino Médio. Ambas as provas foram constituídas por questões acerca dos conhecimentos trabalhados ao longo dos sábados letivos do projeto. Contamos com a participação voluntária de 106 alunos: 60 do Ensino Fundamental II e 46 do Ensino Médio. O resultado final foi muito positivo: 3 medalhistas de ouro, 12 medalhistas de prata e 16 medalhistas de bronze. Todos os estudantes receberam um certificado de participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino na modalidade remota imposto pela pandemia da covid pode ser cansativo e desestimulante. Notamos que atividades diferenciadas como o Projeto Ciências com Sabor de Minas Gerais incentivam os alunos a serem mais participativos e proporcionam aprendizagens mais significativas. Desse modo, percebemos que ao longo dos sábados letivos os alunos se manifestavam e respondiam às questões, participando das atividades propostas. No Ensino Fundamental, os alunos participavam ativamente dos sábados letivos e, às vezes, era até possível perceber a participação dos pais, quando os

alunos pediam a receita, pois a mãe queria fazer. Também tiravam as dúvidas e perguntavam quando não entendiam de uma forma mais descontraída do que os alunos do Ensino Médio. A adesão aos sábados letivos foi consideravelmente alta levando em consideração a realidade do ensino remoto público e o horário em que foram realizados, aos sábados das 9h às 11h. Devemos ressaltar que muitos estudantes tiveram participação efetiva, isso mais notado no Ensino Fundamental, onde a interação foi mais fluida. Já no Ensino Médio, os alunos demonstraram certa

timidez. Os jogos educativos propostos ao final de cada sábado letivo promoveram um espaço para consolidação do que foi ensinado e para discussões sobre o conteúdo. O resultado obtido foi positivo, visto que muitos acertaram a maioria das perguntas, sendo um fator indicativo de aprendizado. Elaboramos um questionário final sobre o projeto que foi respondido de forma anônima por alunos e professores da escola e por IDs. Alguns pontos positivos e negativos foram apontados (quadro 1).

Quadro 1: Avaliação do projeto “Ciências com sabor de MG”

Respondentes	Pontos positivos	Pontos negativos
Ids	<ul style="list-style-type: none"> - Promover Ciência dentro da universidade pública e da escola, mostrando que Matemática, Física e Química estão no nosso cotidiano e contribuem muito para as atividades do dia a dia; - Experiência inicial com os alunos, desenvolvimento da comunicação, interação e participação dos alunos. - Desenvolvimento de comunicação interpessoal, trabalho em equipe, boa interação coma escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - A falta de uma experiência presencial; - Dificuldades de acesso à internet; - Baixa interação social e o contato com os alunos.
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> - O aprendizado em todas as áreas da Ciência e os conceitos matemáticos e históricos de cada receita; - Aprender de forma divertida valorizando as riquezas do nosso estado. 	<ul style="list-style-type: none"> - As oportunidades que foram perdidas por não ser possível a participação de todos os alunos, devido à falta de acesso às tecnologias digitais. - Não ter acontecido de forma presencial; - Ter sido aos sábados.
Professores	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar de forma interdisciplinar e com práticas que chamam a atenção para a ciência cotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> - A falta do contato presencial com os alunos.

As opiniões sistematizadas (Quadro 1) apontam para a contribuição positiva da experiência educacional promovida pelo projeto com base no conceito de complexidade proposto por Morin (2004). Por outro lado, não deixa de assinalar de forma contun-

dente as limitações impostas pela modalidade remota de ensino.

Finalizamos este relato de experiência com falas de alguns participantes que assinam que a abordagem educativa fundamentada na complexidade traz resultados positi-

vos para as aprendizagens escolares.

Relatos de alguns alunos da escola sobre a experiência com o projeto:

Foi uma experiência incrível, pois não esperava que a ciência estava tão presente assim no nosso cotidiano.

Minha experiência foi agradável e com esse projeto pude aprender coisas didáticas e receitas deliciosas.

Aprendi mais sobre cultura, culinária, sobre meu estado, enfim... agregou muito em minha vida.

Relatos de alguns IDs sobre a experiência com o projeto:

Olhar as matérias com sua totalidade e as novas metodologias de ensino que tivemos que buscar para chamar a atenção dos alunos como os jogos, slides mais interativos usando o Prezi, o Canvas, são ferramentas essenciais que só tive oportunidade de conhecer e usar ao longo do projeto que dá para levar para vida toda.

Eu aprendi a aprender, afinal, estamos vivendo um mundo novo, tive que me adaptar completamente à nova realidade e no final, apesar de difícil, foi bom.

O projeto nos permitiu ter contato direto com a escola, permitindo notar a realidade dentro desse ambiente ainda durante a graduação. Nos permitiu também inovar nas formas de transmitir conhecimento, a importância do estudo continuado mesmo após a graduação, entre outros.

O projeto dá aos alunos a oportunidade de trabalhar os conteúdos escolares de forma diferenciada do que acontece no dia a dia da escola. Como relatado por professores em algumas reuniões, os sábados letivos que contribuimos tiveram uma grande participação dos alunos, dessa forma acredito que o projeto acrescentou no planejamento da escola.

Foi sensacional aprender a conseguir enxergar as matérias sendo dependentes entre si. Que a matemática, química, física, história, biologia, geografia podem estar inseridas em tudo que nos rodeia e que é importante ressaltar as outras áreas de conhecimento não só ficar focado na nossa área de formação.

Eu amei a experiência, esse contato inicial com os alunos é extremamente importante, sinto que cresci, não só como futura professora, mas também como ser humano.

Difícil por conta dos problemas do remoto, a falta de interesse dos alunos foi algo que me desmotivou muito, mas no fim alcançamos o resultado desejado.

Poder contribuir para o projeto acrescentou muito conhecimento como futura professora. Trabalhar com a interdisciplinaridade, história da culinária mineira, como associar conteúdo da matemática com as receitas e trabalhar com as tecnologias digitais me fez ver outras formas de ensinar. Confesso que fiquei com receio que colocaríamos o projeto de forma remota, mas ao longo do desenvolvimento percebi que seria uma ótima experiência e cheia de novidades.

O PIBID me deu a oportunidade de conhecer o ambiente escolar com outros olhos. Estar por trás, nos bastidores, acompanhando reuniões da escola, dos professores, me fez entender sobre como é feito o ambiente escolar desselado.

REFERÊNCIAS

- DARWIN, Charles. A origem das espécies. Editora Martin Claret, 2014.
- MORIN, Edgar. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho. (orgs.) – 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2004.
- RIBEIRO, Flávia Nascimento. Edgar Morin, o Pensamento Complexo e a Educação. Pró-Discute: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educ., Vitória, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011.



A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Gabriela Rodrigues da Silva
Isabela Barbosa Cesário Aguiar
Samira Santos Macedo
Aline Pagio Kuster
Pedro Vítor Lana Gonçalves
Edson Soares Fialho
Roberta de Melo Figueiredo

INTRODUÇÃO

Entre os dias 16 e 18 de novembro de 2021 ocorreu na Universidade Federal de Viçosa (UFV) o VII Simpósio de Iniciação à Docência (SID) e o IV Encontro da Residência Pedagógica (ERP). Nesse contexto, os IDs do núcleo de Geografia da UFV se voltaram à organização de um minicurso ofertado nos dias 16 e 18 de novembro das 14h às 16h, sendo que a temática escolhida pelos graduandos fora a de Gamificação no ensino de Geografia, pois, diante do cenário de crescente desinteresse dos educandos pela práticas tradicionais de ensino (aulas expositivas), surgiu a necessidade de se propor práticas pedagógicas em que o estudante assumisse a postura de sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, ao passo em que o educador se colocasse enquanto o mediador das informações tecnológicas a serem discutidas. O minicurso contou com trinta vagas disponíveis, contudo, apenas sete licenciandos participaram da atividade.

Posto isso, os IDs retomaram as reflexões de Moran (2007), que trabalha com o fato de que os jogos e as aulas roteirizadas a partir da linguagem dos games (gamificação) vêm se apresentando frequentemente nas escolas, consolidando-se como uma importante estratégia de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real, ou seja, fazendo com que os conteúdos, majoritariamente, descontextualizados e maçantes, tornem-se mais próximos da realidade concreta por grande parte do alunado (aprendizagem significativa).

Assim sendo, o minicurso foi estruturado em dois eixos. No primeiro dia, houve a introdução do conceito de gamificação, suas potencialidades e problemáticas e a exemplificação da aplicação dos jogos em sala de aula, visando tratar dos conteúdos, temas, objetivos, número de aulas, recursos e regras dos games. Os graduandos fizeram uma listagem de plataformas digitais de construção de jogos personalizados e de jogos comerciais e gratu-

itos disponíveis na Google PlayStore e com grande potencial para o ensino de determinados conceitos geográficos. Uma das IDs, que já aplicava os games em sua prática pedagógica, fez um relato de experiência tratando das fragilidades e possibilidades que os jogos digitais representam para o ensino de Geografia. No segundo dia, os licenciandos apresentaram os jogos tradicionais (da memória, bingo, caça-palavras, xadrez, amarelinha, de tabuleiro, etc.), os materiais e o modo de confecção destes, a fim de que se pudesse atingir o maior número possível de educandos da Educação Básica.

O presente capítulo apresenta os pontos centrais discutidos no minicurso e a percepção daqueles que participaram dos dois dias, em maioria, licenciandos em Geografia da UFV, quanto a possível utilização dos games digitais e tradicionais enunciados em suas posteriores regências.

A CRIAÇÃO DE JOGOS DIGITAIS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Consoante a Fardo (2013), a gamificação pode ser entendida como a utilização de elementos encontrados nos games em outras atividades que não estejam diretamente atreladas a eles, a exemplo dos sistemas de feedback e recompensas, narrativas, conflitos, cooperações, objetivos e regras claras, níveis de dificuldades, tentativas e erros e, principalmente, o entretenimento e a ludicidade.

A proposta da gamificação para o ensino de Geografia coloca-se em contraste com a educação bancária descrita por Paulo Freire (1968) e, logicamente, com o ensino tradicional de Geografia que se apresenta como desatualizado, desinteressante, descontextualizado, denso, maçante, conteudista e,

majoritariamente, baseado na memorização dos conteúdos e sua transcrição em avaliações somativas. Assim sendo, advoga-se por práticas didático-pedagógicas que atendam às necessidades e particularidades de cada um dos educandos, afinal, o ensino de base tradicional tende a prender-se mais ao conteúdo do que à pessoa, mesmo que existam inúmeras possibilidades de aprendizado no intercâmbio de informações, meios, ações, problemas e atividades entre o educador e os educandos. Nesse sentido, os jogos digitais, ou seja, aqueles acessados a partir de hardwares (computadores, consoles, dispositivos móveis, etc.), se expõem como excelentes recursos didáticos ou estratégias de ensino para os educadores, evidenciando sua potencialidade como instrumento para a construção do saber fazer.

À vista disso, Breda (2018) expõe que os jogos digitais poderão ser introduzidos no início, durante ou no final da sequência didática, a fim de que um novo conteúdo seja introduzido, problematizado, reforçado, dialogado, além de apresentar-se como uma forma de avaliação, revisão ou aprofundamento dos conteúdos que foram ministrados. A autora também discute a importância de se planejar os conteúdos que serão contemplados pela atividade, em quais turmas eles serão aplicados, afinal, haverá a necessidade de adaptá-los de acordo com a idade dos estudantes, se estabelecer os objetivos pedagógicos a serem alcançados, realizar o levantamento de recursos materiais para a execução da atividade, uma vez que em uma realidade socioeconômica diversa e desigual, tal qual a brasileira, nem todas as instituições de ensino disporão de aparatos técnico-científicos-informacionais (celulares, computadores, televisões, projetores, tablets e internet) que suportem a realidade gamifica-

da. Para além, advoga-se para a imprescindibilidade de se explicar a dinâmica, os objetivos e as regras do jogo de forma clara e objetiva, para que nenhum dos educandos participantes da dinâmica sejam desfalcados. Outrossim, na etapa de aplicação do jogo em sala de aula, faz-se necessário que o docente incentive discussões, diálogos e questionamentos acerca dos conteúdos, visto que a gamificação é uma prática didático-pedagógica de natureza relacional e social. Nesse sentido, a dinâmica de feedback na etapa de conclusão é também essencial, dado que, pelas percepções e impressões dos discentes, o professor poderá promover ajustes e correções nas próximas aplicações.

Para o minicurso, ocorreu a utilização de duas plataformas digitais de criação de jogos digitais: o Kahoot e o Wordwall.

O Kahoot se apresenta como uma plataforma digital voltada à criação de quizzes (jogo de perguntas e respostas), de modo que se viabiliza o tratamento de múltiplas temáticas que compõem o escopo da ciência geográfica. Para o minicurso, optou-se pela elaboração de questionamentos acerca dos diversos processos climáticos e geomorfológicos que atingem o espaço brasileiro, posto que os graduandos inscritos já haviam tido contato com tais formas e processos. Assim sendo, realizou-se a liberação de um código de acesso ao jogo elaborado pelos IDs e se estabeleceu que cada jogador teria cerca de 20 s para responder aos questionamentos. Assim, aqueles que obtiveram o maior número de pontos em menor tempo consagraram-se vencedores.

Ratifica-se que a aplicação do Kahoot permite ao professor visualizar o que fora assimilado por seus educandos e o que ainda se mostra enquanto uma dificuldade. O educador pode partir das incongruências

para revisar conceitos, além de buscar sanar as demais dúvidas dos alunos.

Ademais, o Kahoot é uma ferramenta passível de ser utilizada em contexto presencial, remoto e híbrido. Para o primeiro caso, o professor poderá se valer, caso haja, do laboratório de informática da escola permitindo que dois ou três estudantes se utilizem do mesmo computador e trabalhem juntos para responder corretamente às perguntas elaboradas. Posto isto, o professor se manterá no controle das respostas dadas por seus discentes, ou seja, será admissível que comente cada uma das alternativas, ressaltando o que for de maior importância para a aprendizagem significativa daqueles sujeitos.

Uma outra possibilidade é a de se utilizar uma televisão ou projetor multimídia para exibir as questões, pedindo, na sequência, aos estudantes, que anotem suas respostas e as compartilhem com o professor e os demais alunos. No que concerne aos contextos híbrido e remoto, o educador poderá utilizar-se do compartilhamento do código do quiz (disponibilizado pelo próprio Kahoot) para que seus discentes acessem as questões de seus aparelhos eletrônicos e, por fim, do compartilhamento de tela, a exemplo do que fora feito no minicurso em que um dos pibidianos, pelo Google Meet, compartilhava sua tela com as questões elaboradas e os participantes, dotados do código de acesso, respondiam em seus respectivos monitores.

O Wordwall, por sua vez, expõe-se como uma plataforma de confecção de jogos digitais personalizados de grande diversidade, havendo a possibilidade de se criarem questionários, caça-palavras, perseguição de labirinto, pares correspondentes, vire as peças, entre outras. Para o minicurso, criou-se um jogo do tipo perseguição de labirinto

com a temática de Domínios Morfoclimáticos do Brasil, conteúdo de natureza físico-geográfica, geralmente abordado no segundo ano do Ensino Médio.

O referido jogo foi pensado de modo a revisar o conhecimento dos alunos acerca do conteúdo, de modo que o educando deverá saber quais são os domínios morfoclimáticos do espaço brasileiro (Amazônia, Araucárias, Caatinga, Cerrado, Mares de Morros e Pradarias), a diferença de extensão entre eles, as características biogeográficas, geomorfológicas, pedológicas, hidrográficas e climáticas que os diferem, as atividades econômicas predatórias que se desenvolvem sobre eles e as problemáticas socioambientais desencadeadas ou intensificadas por essa expansão (arenização, desertificação, deslizamentos de encosta, etc.). Ademais, enfoca-se nos povos tradicionais que resistem ao avanço desses grupos dominantes hegemônicos e, por fim, o geógrafo brasileiro responsável pela criação e desenvolvimento dessa terminologia, Aziz Nacib Ab'Sáber. A partir disso, ao considerar o planejamento proposto por Breda (2018), esse game seria mais bem aplicado ao final da sequência didática como estratégia de avaliação e revisão dos tópicos abordados.

Os participantes do minicurso disseram não possuir conhecimento prévio sobre a plataforma, todavia, viram nela grande potencial para a utilização em sala de aula, uma vez que as temáticas de natureza físico-geográficas costumam ser as de maior dificuldade entre os alunos, na medida em que são essas que demandam a mobilização da abstração, esquemas e imagens, mas que são, em grande parte dos casos, passadas de forma conteudista e descontextualizada do cotidiano em que eles se inserem.

Ainda na plataforma Wordwall, os IDs

construíram um jogo de combinação com a temática de Impactos Ambientais e Agricultura, sendo que fora por intermédio deste que se pode explicar aos participantes a possibilidade de se alternar o modelo de jogo depois que estivesse pronto. Para isso, ressaltou-se a necessidade de se existirem palavras-chave e definições correspondentes nos games criados.

JOGOS COMERCIAIS APLICADOS AO ENSINO DE GEOGRAFIA

Na sequência, optou-se pela listagem de jogos comerciais (pagos) e jogos gratuitos sem a finalidade educativa, todavia, que trazem consigo a possibilidade de se abordar em sala de aula conceitos caríssimos à geografia. O primeiro deles foi o jogo para computador denominado de SimCity e sua versão gratuita para dispositivos móveis, SimCity Buildit. Os dois games têm por ponto de partida a chegada de um prefeito a uma nova cidade, a partir disso, o jogador deverá preocupar-se com o zoneamento das áreas comerciais, industriais e residenciais, para além disso, deve-se prover eletricidade, água encanada, esgoto, Educação, lazer e qualidade ambiental para os habitantes de sua cidade, de modo a deixá-los felizes e fazer com que paguem os impostos em dia. Isto posto, é notória a potencialidade de SimCity ao se trabalhar com temáticas referentes a Geografia e Planejamento Urbano. Outrossim, esses instrumentos corroboram para com a explanação das temáticas de recursos naturais, fontes de energia e desequilíbrios ambientais, uma vez que as cidades selecionadas podem ser ricas ou não em carvão mineral, petróleo e urânio, cabendo ao jogador explorar esses recursos.

Ademais, a procura por eletricidade faz

com que o jogador tenha de fazer a escolha entre as usinas eólica, solar, nuclear e as termelétricas, sendo que as duas primeiras são mais caras, ocupam uma maior área e são dependentes da incidência de raios solares e vento. A energia nuclear, por sua vez, só pode ser desbloqueada se houver investimentos financeiros nas instituições de ensino. As termelétricas, por fim, são as mais produtivas, baratas e ocupam o menor espaço, contudo, são extremamente poluentes e reforçam o adoecimento da população. De resto, ressalta-se que a opção do indivíduo por indústrias e comércios convencionais podem vir a comprometer a qualidade do solo, da água e do ar, fazendo com que se tornem altamente poluídos e que a reversão do quadro seja de grande dificuldade, acarretando caos urbano, desastres ambientais e na ingovernabilidade da cidade (fim de jogo!).

Por conseguinte, indica-se que o Minecraft é um jogo pago disponível para computadores e dispositivos móveis que permite ao usuário as habilidades de criação, exploração e sobrevivência em uma diversidade de mundos. Por sua extensão limitada à criatividade do jogador, poderia vir a auxiliar o educador no trabalho com as especificidades do rural, do urbano e da transição entre eles (urbano), além da abordagem da diversidade geomorfológica, vegetativa e climática existente, promovendo reflexões acerca das transformações paisagísticas impostas pela ação antrópica sobre o meio. Enfim, todos os campos de estudo da geografia física e humana estão passíveis de serem explorados.

Apesar disso, a aplicação do jogo em sala de aula converge com a questão da compra e instalação deles para cada um dos computadores ou tablets disponíveis na escola. Logo, para o minicurso, buscou-se uma versão

gratuita do aplicativo, sendo esse o jogo para dispositivos móveis Multicraft, focado por Mebs (2017) ao abordar os setores da economia em uma Escola Municipal de Joinville, Santa Catarina. A gratuidade da aplicação faz com que a referida tenha recursos limitados ao se comparar com a aplicação original. Todavia, ao servir como uma espécie de lego (peças soltas para a montagem de infinitas estruturas), viria a auxiliar os estudantes de anos iniciais e finais do Ensino Fundamental a soltarem sua criatividade e abordarem temas de cunho ambiental e social no game.

A educadora Janice Mebs (2017), por exemplo, pediu para que seus estudantes se organizassem em trios e representassem as atividades econômicas que caracterizavam o setor primário (agricultura, extrativismo e pecuária), setor secundário (indústria) e terciário (comércio e serviços). Ademais, a ferramenta seria exitosa para a representação dos diferentes biomas e domínios morfoclimáticos da natureza, havendo a possibilidade de se retratar em três dimensões os aspectos do relevo, da hidrografia, da vegetação, da fauna, dos tipos de solos, etc., o que contribuiria para uma melhor assimilação por parte dos educandos.

Posteriormente, enfocou-se o Stardew Valley, jogo criado pelo desenvolvedor autônomo Eric Barone (Concerned Ape) e disponível para compra em dispositivos móveis e computadores. Há, entretanto, de forma gratuita na Google Play Store e Apple Store, o jogo Harvest Moon, antecessor de Stardew Valley, mas com jogabilidade e história semelhantes. Esses jogos permitem ao docente trabalhar com a apropriação e transformação da paisagem a partir da ação humana. Ademais, a existência de recursos naturais, a exemplo dos minérios e do carvão, permite explicitar a relação existente entre sua utili-

zação e sua renovação ou desaparecimento da natureza. Para além, por serem jogos que exploram as atividades econômicas de agricultura, criação de animais, extrativismo e comércio, poderiam vir a ser utilizados em momentos de introdução dos assuntos de natureza econômica para os discentes de educação básica.

Outrossim, de modo que os participantes dispusessem de um jogo que pudesse alcançar os anos iniciais da Educação Básica, propôs-se o jogo educativo Estação Meteorológica do Bebê Panda, disponível gratuitamente na Google Play Store. Ele vem a permitir a abordagem dos conceitos básicos de climatologia geográfica para os anos iniciais, expondo a diferenciação entre os conceitos de tempo e o clima, abordando os elementos do clima e evidenciando a inter-relação existente entre certas atividades econômicas, a agricultura, por exemplo, e os tipos de tempo em que certas culturas melhor se desenvolvem (tempo chuvoso).

Tal qual Marcos Ornelas Lima (2015) afirma, é inegável o papel que os jogos eletrônicos desempenham nas sociedades modernas, sendo essas importantes ferramentas de aprendizagem. O referido autor participou da criação do projeto NuGame (Núcleo de Games, Atividades e Metodologia de Ensino) no Colégio Pedro II, que tem por objetivo a introdução dos games dentro da escola como uma ferramenta didática possível. Apresenta-se isso, pois um dos jogos selecionados para o minicurso foi o Grand Theft Auto (GTA), um dos jogos comerciais mais famosos e controversos de todos os tempos e que é explorado pelos estudantes do Colégio Pedro II dentro do NuGame.

É sabido que o GTA permite a abordagem da temática segregação socioespacial, da gentrificação, da ausência ou ineficiência de

políticas públicas e da criminalidade. Contudo, a classificação indicativa deste é para maiores de dezoito anos, logo, não se faz crível aplicá-lo a discentes da Educação Básica, mas poderia vir a complementar os estudos daqueles que se encontram no Ensino Superior. Aliás, o fato de certos jogos serem acompanhados pelo selo de violentos, geralmente atribuídos pelo senso comum, colocam-se como obstáculos à inserção de jogos em âmbito educativo, uma vez que se difunde amplamente o discurso de que todos os jogos geram problemas de vício, violência e transtornos de atenção, ou seja, são agentes de catálise de uma atmosfera de pânico moral. (TRICLOT, 2014).

Outros jogos que viriam a abordar a questão da violência são o Free Fire e o Pugn Mobile: Resistência, os dois games que permitem o tratamento das categorias de análise da Geografia, tal qual, o espaço geográfico, paisagem, região e, sobretudo, de territórios e territorialidade, uma vez que o ponto central das aplicações se encontra nas múltiplas relações de poder.

Por último, o Clash of Clans, jogo gratuito para dispositivos móveis, percorre o mesmo rumo que Free Fire, GTA e Pugn, uma vez que norteia o professor no tratamento do poderio existente nos territórios, nos conflitos entre diferentes povos e na busca contínua por recursos naturais. A classificação do jogo é livre e pode ser citada ou trabalhada nas aulas de Geografia desde os anos iniciais.

UTILIZAÇÃO DE PLATAFORMAS DIGITAIS NO ENSINO EMERGENCIAL REMOTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

O mundo está passando por diferentes mudanças, sejam elas climáticas, sociais e, principalmente, tecnológicas. Alguns falam

que as crianças de hoje já nascem sabendo usar o celular, notebook ou tablet, ou seja, já nascem conectadas ao mundo. O ponto não é discutir se isso é bom ou ruim e sim aceitar que essa é a nova realidade e propor alternativas que façam com que a educação continue sendo atrativa para a nova geração.

Recentemente, as redes sociais foram tomadas pelo termo *cringe*, que seria o que os *millenials* (nascidos na década de 1990) fazem que vem a deixar a geração Z (nascidos a partir de 2010) constrangida, envergonhada e encabulada. O fato é que para ensinar as duas gerações é preciso ter uma linguagem em comum, porém, como fazer isso? A internet une pessoas de diferentes gerações, principalmente em meio à pandemia da covid, deflagrada em março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), mas que só veio a se normalizar dois anos depois.

Com o início do isolamento e, consequentemente, a paralisação das aulas, a Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) se voltou à criação do aplicativo Conexão Escola, do programa de *tevé Se Liga* na Educação e dos Planos de Estudos Tutorados (PET), que, como medida emergencial, vieram a se apresentar de forma útil. Entretanto, no decorrer de 2020 e 2021, o método passou a apresentar deficiências e falhas nas mais diversas situações, posto que, a entrega das atividades da apostila – muitas vezes cópias do que se encontrava na internet – fazia-se o suficiente para que os estudantes progredissem de ano. Outrossim, na escola em que estivemos *pididanos*, o Google Meet e as aulas gravadas para o YouTube se colocaram como formação complementar e facultativa, assim, poucos foram os estudantes que realmente acessaram o conteúdo. À vista disso, indica-se que a pandemia evidenciou diversos problemas que o ensino já

possuía e estavam sendo negligenciadas há um tempo, todavia, reverberou um conjunto de ferramentas digitais que são educacionais e outras que podem ser utilizadas com essa finalidade, a fim de chegar a uma linguagem comum.

Os aplicativos TikTok, WordWall, Kahoot, Mentimeter, Instagram e YouTube, que no pré-pandemia já vinham sendo utilizados como ferramentas de ensino, se tornaram ainda mais a partir dos *study vlog* e *study with me*, incentivando as pessoas a estudarem, além de professores, fazendo vídeos curtos para ensinar um conteúdo de forma diferente. É dessa forma que as duas gerações precisam se conectar, visto que é mais fácil compreender um conteúdo a partir de acontecimentos que já fazem parte de seu dia a dia, por exemplo, ensinar conceitos fundamentais da Geografia por meio do mapa de Free Fire.

Ao aplicar a gamificação no ensino de Geografia com a plataforma Wordwall e ensinar a categoria de análise geográfica 'lugar' com o mapa do game, constatamos uma maior participação dos alunos, de forma que se deflagraram maiores interações e interesse nas aulas conduzidas via Google Meet. Nesse sentido, quando o docente se debruça sobre a busca de diferentes alternativas de ensino, é como se fosse acionado uma chave de novidade aos alunos, que passam a prestar mais atenção ao conteúdo e a descobrir o sentido.

Posto isto, infere-se que o conceito de lugar, define-se como o espaço vivido, carregado de afetividade e de experiência, ou seja, uma porção do espaço geográfico que mobilize lembranças positivas (*topofilia* ou afinidade com o lugar) ou negativas (*topofobia* ou desconforto com o lugar). No Free Fire, os alunos poderiam saltar sobre as cidades

de que mais gostam ou não gostam, seja, pelo número de jogadores ativos, se eles poderão aniquilar mais personagens, se serão possuidores de mais ou menos loots. Logo, dependerá das artimanhas e habilidades do jogador. Assim sendo, a partir das experiências cotidianas dos estudantes, o professor irá mediar a criação de novas conexões, de modo que há de se evitar a decoração automática dos conteúdos que serão esquecidos posteriormente e também irá permitir o surgimento de perguntas como: "Todos os finais de semana vou à casa da minha vovó, porque gosto muito dela e sempre tem quitanda, então é um lugar?" ou "Não ando perto de casas de dois andares, pois uma vez estava caminhando e uma pessoa me jogou um balde d'água da varanda, também é considerado um lugar?".

Em suma, corrobora-se a validade de se testar a gamificação em certas aulas, seja para introduzir, desenvolver, concluir ou revisar certos conteúdos, de modo que esta metodologia ativa de ensino é uma estratégia que explora outras potencialidades para além das aulas expositivas que, muitas vezes, fazem-se monótonas e saturadas, principalmente do meio para o final do ano. Os games aquecem a dinâmica com a turma e, caso opte por utilizar os jogos voltados para atuação em grupos, como o quizz do Wordwall, isso propicia aos alunos trocarem saberes e compartilhar suas dúvidas que podem ser esclarecidas pelo colega ou pelo professor.

Portanto, a experiência com a gamificação foi positiva, de modo que antes dela, poucos eram os estudantes que se comunicavam diretamente com os IDs, afinal, não se sentiam estimulados a solicitarem a palavra em uma das diversas aulas que foram dadas no Google Meet. Embora nem todos os estudantes tenham comparecido às aulas on-

line, os que se faziam presentes vieram a gostar e colaborar para com o andamento da atividade.

A INSERÇÃO DE JOGOS TRADICIONAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Por conseguinte, ao introduzir o presente debate na apresentação do minicurso, também se buscou abordar as potencialidades da inserção de jogos tradicionais no ensino. De acordo com Miranda et al. (2020), a implantação desses recursos favorece o aperfeiçoamento da cognição, a afeição para consigo e com o outro, a socialização com os colegas em sala de aula, a motivação e curiosidade no aprendizado e, por fim, a criatividade, tendo em vista o descobrimento de novas estratégias e recursos para alcançar o conhecimento.

Nesse sentido, aponta-se que os jogos pedagógicos possuem a finalidade de alcançar objetivos didáticos específicos, referentes a um determinado tema, um conteúdo, podendo este também se estender a jogos pedagógicos personalizados, ou seja, jogos que são criados pelo próprio docente. Os materiais usados para os mesmos são muito variados, mas são acessíveis e podem ser achados com facilidade em papelarias ou serem disponibilizados pela própria escola.

Dentre os jogos abordados, deu-se ênfase aos jogos de memória associativos aos respectivos conteúdos tratados, que podem servir tanto como uma forma de aprendizagem ativa, como também para fixar e revisar o tema. O primeiro deles pode ser adaptado pelo Dominó. Este serve para ser aplicado nos anos iniciais do Ensino Fundamental II e o objetivo proposto é que os alunos consigam encaixar a dica dada pelo último dominó

colocado com a peça que diz respeito à questão colocada. O jogo pode funcionar de forma mais imagética, com fotos e formatos de regiões brasileiras, por exemplo, ou de modo apenas escrito, como num formato de quizz.

Outro jogo trazido foi o bingo geográfico, sendo que este é ideal para ser trabalhado com turmas de 7º e 8º ano e ser aplicado depois de ministrado o conteúdo. Além disso, seu objetivo é trabalhar as direções cardiais e colaterais na rosa dos ventos e sua respectiva configuração nos estados brasileiros. Desse modo, numa primeira folha de caderno é colado o mapa do Brasil e, imediatamente por cima, é colocada num papel transparente a rosa dos ventos, de forma que o aluno consiga ver a direção e o sentido onde os estados brasileiros estão localizados. Por fim, o jogo pode ser iniciado e o professor é responsável pelo sorteio de números com dicas para a sala.

Por conseguinte, enfocou-se nos Flashcards ou Jogo da Memória Geográfico, de modo que estes podem vir a ser utilizados em todos os anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio (desde que as adequações quanto à faixa etária, os conteúdos e os níveis de dificuldade sejam realizados). Seu objetivo é exercitar a memória e o trabalho em grupo, conectando a representação imagética ao conceito tratado. Ou seja, diferente do jogo da memória convencional, onde se deve achar duas imagens iguais, este jogo adaptado possui o intuito de ligar a representação em forma de imagem do conceito à sua respectiva descrição, ideal para ajudar na fixação e revisão do conteúdo na semana que antecede um teste, por exemplo.

Outro jogo abordado no minicurso foi o de bate e volta de perguntas e respostas com atribuição de pontos, em que a sala é dividida

em equipes que devem responder às questões dentro de um determinado tempo estipulado. Este jogo pode ser usado em todas as séries do Ensino Fundamental e Médio a depender do conteúdo, podendo também variar o nível de dificuldade. Logo, ganhará o grupo que atingir mais rápido o número máximo de pontos, podendo os outros jogadores competir pela segunda e terceira colocações.

O caça-palavras também é um jogo muito bem utilizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, uma vez que seu objetivo envolve o raciocínio lógico, a concentração e o trabalho em equipe. Além disso, o professor pode produzir as palavras a serem encontradas em diferentes níveis de dificuldade, colocando-as de forma horizontal, vertical, transversal e inversamente.

Posteriormente, dedicou-se uma parte do minicurso ao tratamento dos jogos de tabuleiro, ao considerar sua grande aplicabilidade e aderência. Os jogos de tabuleiro podem ser apresentados para qualquer ano, desde que as adaptações sejam feitas. Logo, o professor será responsável por elaborar o tabuleiro, os dados, as perguntas e os cartões. Esse tipo de recurso é muito utilizado principalmente ao tratar de temáticas físico-naturais no ensino de Geografia, especialmente por propiciar maior participação e visualização dos conceitos e fenômenos trazidos, envolvendo os conteúdos e as habilidades geográficas (BREDA, 2018).

O segundo momento do minicurso teve, entre seu referencial teórico, o trabalho de Douglas Gonçalves da Silva (2019). Este, em sua experiência de estágio no período da graduação, percebeu a falta de interesse dos alunos nas aulas de Geografia, situação que os próprios IDs de Geografia vivenciaram durante o período de pandemia na escola pública em que atuaram de 2020 a 2022.

Ibid (2019) destaca que, por estarem presos aos métodos tradicionais, muitos professores deixam de lado as outras alternativas. Isso age somando a indiferença dos indivíduos estudantes em relação ao ensino. Com isso, seria necessário que os educadores buscassem novas alternativas metodológicas e atrativas. Foi nesse contexto que o autor usou os jogos de tabuleiros em aula e obteve um resultado atraente.

A princípio, observou que em distintas escolas não havia jogos de tabuleiros e que nas em que havia, não eram usados. Isso se daria devido a uma possível falta de familiaridade do docente com esse tipo de recurso ou pela descrença de que tal dinâmica funcionasse. O uso do recurso metodológico foi inserido entre os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, período no qual as brincadeiras são comuns e podem ser usadas como atividade didática direcionada a determinado conteúdo com objetivo. Assim, a metodologia teve como destaque o uso dos seguintes jogos: Colonizadores de Catan e Domínios de Carcassonne. O primeiro é voltado a três ou mais participantes, os jogadores competem numa ilha por recursos para gerenciar o processo econômico e, com isso, formam vilas, estradas e cidades. Por fim, o vencedor é aquele que, ao final, obtiver mais vilas. Nesse jogo, é possível trabalhar temáticas da Geografia como recursos naturais, relação dos seres humanos com a natureza, formação das regiões e diferenças regionais, por exemplo. Já no segundo jogo, que é baseado na região de Carcassonne, na França, podem ser inseridos de dois a cinco participantes. Os jogadores competem para construir os espaços da região, cada um colocando os seus seguidores para competir pelos melhores espaços. No final, aquele que ocupa os espaços mais valiosos, com carte-

las completas, é o vencedor. Esse jogo é muito válido para se trabalhar o conceito de espaço geográfico, podendo ser estendido da sua formação física à esfera crítica, na parte econômica e social, assim como o conceito de território.

Outrossim, Gonçalves da Silva (2019) indica que o domínio das categorias de análise e conceitos da Geografia é essencial, por estarem diretamente ligados ao planejamento do território, o que seria um dos principais responsáveis pelo crescimento econômico. Logo, usar a novidade no ensino, de modo a fixar os conteúdos, é muito relevante. Além disso, é possível não se limitar apenas aos conceitos, mas adaptar os jogos às realidades locais, culturais e à experiência do estudante. É nesse contexto que o professor necessita de criatividade, como por exemplo o jogo da amarelinha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todo o percurso de elaboração do minicurso, foi possível perceber o potencial presente em jogos digitais e tradicionais para a compreensão da Geografia. Cabe ressaltar que, mesmo para nós pibidianos, foi um processo de muita pesquisa, aprendizado e busca por práticas pedagógicas inovadoras, que não se limitassem apenas à diversão. A partir disso, buscamos nos contrapor a uma tendência reducionista e preconceituosa que tende a vincular os jogos a problemas de vício, violência e transtorno de atenção, mostrando que os mesmos podem ser aplicados em salas de aula (desde que se respeite a faixa etária e as necessidades dos alunos). Portanto, um ponto chave deste trabalho está na criatividade do professor e na sua relação com os alunos, buscando não se limitar apenas a práticas tradicionais de ensino.

Um ponto determinante está na aplicabilidade ou na dificuldade de inserir tal estratégia no dia a dia da sala de aula, haja vista toda dificuldade presente no cenário educacional brasileiro, principalmente básico e público. Há um desincentivo que parte do poder público e que afeta consequentemente toda a educação, por meio dos baixos salários, infraestruturas decadentes, falta de valorização profissional, entre outros, mas que não cabe se alongar neste trabalho. Por outro lado, é preciso buscar alternativas e mobilizar os jovens estudantes na busca do conhecimento, logo, os jogos tradicionais e digitais se tornam uma boa saída para complementar aquilo que foi passado ou até mesmo para iniciar uma nova discussão dentro de sala de aula.

Finalmente, acreditamos que os objetivos listados para o minicurso Gamificação no Ensino de Geografia foram alcançados, afinal, desejava-se ratificar a importância de se trazer a tecnologia dos games atrelada à teoria geográfica, deixando de lado o jogo como atividade cultural (apenas divertido e lúdico) e o tornando uma atividade social ligada à aprendizagem e ao conhecimento, tal qual propõe Mebs (2017).

A seguir, seguem alguns comentários recebidos por nós a respeito do minicurso ofertado:

Gostaria de parabenizar a todos os ministrantes pelo empenho na construção desse minicurso. Muito bem elaborado, organizado e exposto todo o conteúdo. Trouxe vários elementos que com certeza irei utilizar nas minhas práticas pedagógicas. Parabéns!".

Sensacional! Os ministrantes demonstraram domínio do conteúdo, interagiram conosco e trouxeram diversas inovações para o ensino de Geografia.

REFERÊNCIAS

- BREDA, Thiara Vichiato. Jogos geográficos na sala de aula. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2018.
- DA SILVA, Douglas Gonçalves. O uso de jogos de tabuleiro como apoio para o ensino de geografia. Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias, p. 2922-2934, 2019.
- FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. Renote, v. 11, n. 1, 2013.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. [1968] 60ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2016.
- LIMA, Marcos Ornelas. Videogame e ensino: a geografia nos games. Giramundo, v. 2, n. 3, p. 79-86, 2015.
- MEBS, Janice Souza et al. Gamificação dos Setores da Economia—Uma perspectiva no ensino em Geografia. 2017.
- MIRANDA, Diego Oliveira; MOREIRA, Glauco Douglas; FRANCO, Raquel Aparecida Soares Reis. O uso do software "kahoot!" como instrumento de avaliação formativa no ensino médio integrado. Research, Society and Development, v. 9, n. 11, p. e73391110535-e73391110535, 2020.
- MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Papyrus Editora, 2007.
- TRICLOT, Mathieu. Super Mario chega ao museu. Le monde diplomatique Brasil, v. 7, 2014.



PIBID ESPANHOL: experiências e saberes em contexto remoto

Joziane Ferraz de Assis
Beatriz Kyanne Pereira de Lima
Flaviana Barcelos de Castro
Joice da Silva Moura

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos um relato de experiência do núcleo Espanhol do Pibid UFV, edição 2020–2022. O Pibid de Letras se subdivide em três núcleos, Português, Inglês e Espanhol. Em nosso núcleo, contamos com oito discentes de iniciação à docência (IDs), dos quais, seis bolsistas e dois voluntários, uma supervisora (SUP), que é professora das turmas onde se desenvolveu o Projeto, e uma coordenadora de área (CA).

As atividades do nosso núcleo aconteceram em uma escola estadual da cidade de Viçosa, que oferece desde o 1º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio e possui cerca de 1.200 alunos do ensino regular e Educação de Jovens e Adultos. Especificamente no Pibid Espanhol, foram atendidos aproximadamente 250 alunos, durante toda a vigência do Projeto.

Quando foi idealizada a proposta do Pibid Espanhol para a escola, já estávamos em contexto de pandemia, tendo, porém, a expectativa de que tal situação se alteraria nos meses seguintes. Portanto, ao iniciar as atividades, em outubro de 2020, acreditávamos que, já em 2021, estaríamos trabalhando presencialmente. A realidade, no entanto, não acompanhou nosso desejo e nos vimos em atividades remotas em todo o decorrer do Projeto e, de certa maneira, frustrados pela impossibilidade de atuação presencial.

As escolas estaduais mineiras trabalharam com o Regime de Estudo Não Presencial (REANP), criado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais no período de ensino remoto coincidente com a edição do Pibid de que trata este livro. No REANPE foram disponibilizados o Plano de Estudo Tutorado (PET), conjunto de apostilas digitais e impressas de cada componente curricular, o Se Liga na Educação, programa televisivo transmitido pela tevê aberta diariamente com teleaulas de cada componente curricular, o aplicativo Conexão Escola 2.0, com acesso a e-mail institucional e demais recursos interativos entre alunos e professores, além da disponibilização das

teleaulas, e o site Estude em Casa , que oferece todas as informações e materiais do REANPE.

Dessa forma, em nosso Pibid, utilizamos tais ferramentas para a realização do trabalho, conforme se verá nas seções subseqüentes. Inicialmente detalharemos todas as atividades desenvolvidas, tanto aquelas que envolveram diretamente os estudantes da escola participante quanto aquelas atividades de orientação e coordenação do Projeto. Em seguida, apresentaremos três relatos de experiência de IDs, considerando-se aspectos da formação acadêmica, profissional e pessoal, e relacionando pontos positivos e negativos do período de atuação no Projeto. Finalmente, abordaremos referencial teórico pertinente à compreensão das experiências vividas à luz da formação inicial de professores e dessa formação em contexto pandêmico.

NOSSAS EXPERIÊNCIAS

Como a língua espanhola, em geral, não faz parte da grade curricular da Educação Básica, o Pibid Espanhol aconteceu sob a supervisão de uma professora de Língua Portuguesa, com quem trabalhamos a linguagem buscando um viés interdisciplinar. Em adição a isso, o contexto pandêmico trouxe muita incerteza, não sabíamos o que esperar, nem como seria a dinâmica da sala de aula virtual ou como construiríamos conteúdos e aulas que funcionariam no meio digital. Apesar das circunstâncias, fomos trabalhando em duplas e trios, depois compartilhando nossas ideias nas reuniões semanais e, desse modo, começamos a nos adaptar e a pensar em várias maneiras de levar o espanhol até os alunos.

Nosso primeiro contato com os alunos, em outubro de 2020, foi o acompanhamento

das aulas de Português nas turmas de 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, o que consistia em observar e registrar tanto os acontecimentos da aula quanto nossas impressões pessoais sobre eles. Para além disso, desenvolvemos um minicurso focado no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em que apresentamos aos alunos estratégias de soluções para os variados tipos de questões que a prova de Espanhol como língua estrangeira pode apresentar. Nesse sentido, cada dupla de IDs consultou edições anteriores do Enem – previamente selecionadas pela coordenadora de área, selecionou diferentes questões que trabalhavam a mesma temática ou exigiam o mesmo tipo de habilidade e elaborou duas aulas, de trinta minutos cada, baseadas nesse conhecimento específico exigido pela prova, a fim de facilitar a realização do Exame e até despertar o interesse dos alunos pelo espanhol.

É importante ressaltar, ainda, que decidimos começar o minicurso rapidamente porque faltavam somente dois meses para a aplicação do Enem quando iniciamos as atividades do Projeto e, segundo a SUP, alguns alunos teriam optado pelo espanhol, apesar de a escola não oferecer aulas dessa língua. Diante dessa situação, o minicurso seria uma maneira de ajudá-los. O que se observou, porém, foi uma pequena participação dos alunos, chegando a ocorrer aula para uma única aluna, por exemplo. Apesar de ser um tanto frustrante, essa baixa adesão dos alunos já era esperada, por ser um projeto opcional iniciado no final de ano e, também, devido ao momento pandêmico e à proximidade do Exame. O minicurso aconteceu entre outubro e dezembro e, para janeiro, criamos e disponibilizamos um simulado com gabarito para os alunos, já que as provas do Enem seriam realizadas naquele mês.

Mais adiante, durante as férias da escola, tivemos a ideia da criação de uma página na rede social Instagram e juntos montamos um esquema de postagem em que, semanalmente, focávamos em cada um dos 21 países que têm o espanhol como língua oficial. Dessa maneira, cada dupla, responsável por um dia da semana, tratava de um aspecto desse país: às segundas-feiras, indicávamos séries, filmes, podcasts e youtubers; falávamos sobre arte às terças-feiras, na seção (M)artes; às quintas, trazíamos playlists; e, às sextas, receitas e curiosidades. Ademais, abordamos outros temas relevantes em semanas específicas, mas sem focar em um país, pois eram temas relacionados à data em que o post seria publicado, como Dia Internacional da Mulher, Mês do Orgulho LGBTQIA+, Dia da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha, Setembro Amarelo e Mês da Herança Hispânica. Também, por sugestão da SUP, falamos um pouco do nosso trabalho realizado na escola.

No ano letivo de 2021, passamos do Ensino Médio ao Fundamental, pois a SUP alterou seu turno de trabalho da manhã para a tarde, e, nessa nova etapa, teríamos que focar em outras áreas e outras abordagens. Logo, depois da observação de suas aulas, fizemos algumas leituras de textos para ajudar na preparação das que iríamos ministrar. Assim, começamos a levar um pouquinho do espanhol a alunos de 6º e 7º anos e, como unanimidade, fomos recebidos com curiosidade e participação nas atividades propostas, apesar de o Espanhol não fazer parte do cotidiano da maioria deles. Diferentemente de como foi no Ensino Médio, desta vez, fomos recebidos de braços e até alguns microfones abertos, o que se mostrou uma ótima oportunidade para introduzi-los na língua.

Outra particularidade das aulas no Ensino Fundamental em comparação às aulas que acompanhamos no Ensino Médio foi que, devido à incompatibilidade de horários e à junção das turmas no ensino remoto, duas duplas acompanharam simultaneamente a mesma turma, sendo uma aula de 6º e outra de 7º anos. A partir disso, foi possível vivenciarmos uma nova formação de grupos, já que, algumas vezes, foi necessário que trabalhássemos junto à outra dupla que acompanhava a mesma turma, com a intenção de promover a continuidade dos assuntos trabalhados com aqueles alunos.

Além dessas aulas, ainda preparamos conteúdos para os alunos que, devido a alguma dificuldade de acesso às aulas on-line, recebiam os materiais de forma impressa e, por meio disso, pudemos ver reflexos do sistema desigual que foi o ensino remoto. Isso porque ter acesso ao professor durante 50 min, fazer exercícios e tirar dúvidas se difere bastante de receber o material impresso para fazer as atividades e só conseguir posteriormente, por e-mail ou WhatsApp, tirar dúvidas sobre o conteúdo. Ademais, esse ensino remoto nos proporcionou entrar na casa desses alunos, onde encontramos distintas realidades, como um aluno de onze anos assistindo aula enquanto cuidava de dois primos menores que estavam sob sua responsabilidade. A verdade é que a pandemia revirou a vida de todos e muitas crianças tiveram que assumir responsabilidades que não tinham antes. Por isso, inclusive, a SUP sempre falava, em nossas reuniões, sobre a importância de escutar os alunos, pois muitos estavam carentes de atenção, principalmente na realidade que vivenciamos.

Também desenvolvemos algumas atividades juntamente à SUP, as quais atendiam suas necessidades como professora de

Português e também as nossas, que também estamos em formação em Português. Na semana em que se comemorava o aniversário de 300 anos de Minas Gerais, em dezembro de 2020, a escola estava desenvolvendo a atividade intitulada Herança Mineira, para a qual um dos bolsistas foi convidado a participar falando sobre o autor mineiro João Guimarães Rosa e sua principal obra, Grande Sertão: Veredas. Além disso, a SUP também nos convidou para ajudá-la em monitorias que ela estava oferecendo para alunos com dificuldades para acompanhar a turma; dois dos IDs aceitaram e fizeram esse acompanhamento como um adicional às demais atividades realizadas no Pibid.

Durante toda a edição do Programa, participamos de reuniões de orientação entre a CA, a SUP e todos os discentes que estavam em iniciação à docência, bolsistas e voluntários. Esses eram momentos formativos e informativos, pois, nas reuniões, organizávamos nossas atividades e discutíamos temas e planos de aulas, além de nos informar sobre todas as questões burocráticas atinentes ao Pibid.

Por último, vale comentar que, durante o Projeto, também participamos de eventos relacionados à docência. Esses eventos foram bastante engrandecedores à prática docente, sendo possível citar dois deles, o Ciclo de Palestras Pibid Letras, em fevereiro de 2021, que contou com vários professores da área de Português para conversarem conosco sobre aspectos do ensino, como suas experiências em sala de aula, a BNCC, o planejamento de aulas e a didática. Outro evento foi o Simpósio de Iniciação à Docência (SID), promovido pelo próprio Pibid juntamente ao Programa Residência Pedagógica, reunindo os três campi da UFV e voltado aos participantes desses dois projetos. No SID,

ocorrido em novembro de 2021, tivemos a oportunidade de fazer um minicurso, apresentar nossas atividades e assistir a mesas redondas e palestras dedicadas ao ensino em tempos de pandemia.

A seguir, relatamos como essas atividades impactaram em nossa formação como professoras de Espanhol e Português. Relacionamos individualmente elementos vividos nas experiências de preparação e regência de aulas, reuniões e leituras que promoveram aprendizagens, assim como pontos positivos e negativos observados na participação no Programa e questões específicas do ensino remoto sobre essas experiências. Assim, em sequência, conheceremos o ponto de vista das bolsistas e coautoras deste capítulo, primeiramente, Beatriz Lima, em seguida, Flaviana Castro e, por último, Joice Moura.

PIBID, UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA

Aprendi muito do que é ser professora num contexto diferente do nosso antigo normal. O contexto pandêmico criou dificuldades e barreiras, que, aos poucos, fomos aprendendo a transpor. Um cenário novo para alunos, professores e para os IDs também. Então, mais do que nunca, esse foi um processo de construção coletiva em que cada atividade realizada, conselho dado e crítica construtiva era uma forma de nos aproximar um do outro e sentir, ainda que de longe, parte do que é ser professor.

No panorama atual, os problemas de falha na conexão de internet e adaptação aos novos formatos estão presentes em quase todas as áreas, e não foi diferente no Pibid, porém esses problemas ficam pequenos perto dos pontos positivos. Pensando nes-

ses aspectos, participar de algo tão engrandecedor e poder me desenvolver pessoalmente e como futura profissional são coisas que me marcaram nessa trajetória. Além disso, foi extremamente gratificante apresentar um pouco do espanhol, uma língua que não está presente no cotidiano dos alunos da escola, e ver a participação, dedicação e interesse da turma ainda que nesse formato remoto.

PIBID, MUITO MAIS APRENDIZADO QUE ENSINO

A minha trajetória no Pibid superou as minhas expectativas em vários níveis, especialmente, porque, quando me candidatei, eu tinha uma ideia bastante vaga do que seria iniciação à docência. Na minha concepção de caloura, o Pibid era uma oportunidade de ensinar, estando no papel de professora, preparando e ministrando aula, mas, na prática, foi muito mais aprendizado que ensino. Assim, acredito que os momentos em que realmente aprendi a ser professora foram os que extrapolaram os 50 min de uma aula.

Digo isso porque eu aprendi a ser professora nas reuniões semanais, entendendo e refletindo sobre as inseguranças da própria SUP quanto à postura que ela queria ter frente os alunos, afinal, mesmo com anos de experiência, ela ainda tinha o que aperfeiçoar. Também aprendi a ser professora vendo como meus colegas conduziam as aulas quando as crianças começavam a dispersar, direcionando sutilmente o interesse e o entusiasmo delas para o conteúdo. Aprendi a ser professora principalmente quando, apesar de ter todo o planejamento da aula em mãos, precisei improvisar porque a turma não estava participando.

É desses aprendizados, então, que surgem os pontos positivos da minha participação no Pibid. O primeiro deles, já citado, é o desenvolvimento da habilidade de improvisação, já que a aula, embora planejada, só se constrói de fato na interação com os alunos. Logo, é a partir dessa interação que ocorre o inesperado: uma pergunta diferente, um aluno mais falante, um assunto paralelo, uma turma mais quieta, uma atividade que acaba antes do esperado ou qualquer outro imprevisto. Diante dessas situações, só há uma possibilidade de ação, o imprevisto, que não se trata de despreparo ou irresponsabilidade, ao contrário, é a demonstração mais prática possível da importância da preparação prévia para que a aula tenha sucesso. Por isso, inclusive, é bom que essa improvisação aconteça em um local de confiança, onde nos sentimos seguros para corrigir equívocos caso estes venham a ocorrer.

Outro ponto positivo que vejo na minha experiência com o Pibid é o quanto aprendi planejando aulas. Diferentemente de outros núcleos, os IDs do Pibid Espanhol puderam dar aulas desde o início do Programa, o que foi de grande valia, ao meu ver, para colocar em prática muitos conhecimentos sobre ensino e aprendizagem e para formular materiais didáticos. Nessa perspectiva, acredito que a parte mais significativa foi a montagem das ferramentas que seriam utilizadas nas aulas, porque, considerando o contexto remoto, estas precisavam ser inclusivas e estimular a participação dos alunos, além de, evidentemente, ser educativas. Dessa forma, todo plano de aula era pensado para cumprir esses objetivos, com o adicional de sempre tentar inovar para que não ficasse repetitivo para os alunos, o que foi desafiador na mesma medida em que me ensinou bastante.

Como qualquer outra vivência, no entanto, a minha participação no Pibid não teve apenas pontos positivos. Posto que é um programa de iniciação à docência, entende-se que é realmente o primeiro contato do licenciando com a docência, o que restringe um pouco sua atuação como professor. Em outras palavras, eu senti, muitas vezes, que não estava de fato ministrando aula, parecia mais uma apresentação de trabalho, porque cada aula mensal era planejada separadamente, sem necessariamente uma continuidade do conteúdo ou mesmo uma padronização. Ainda assim, considero que o Pibid foi o início crucial para adquirir prática em sala de aula.

Por último, cabe ressaltar que a minha passagem pelo Pibid aconteceu em regime de ensino on-line. Tendo isso em vista, o ensino remoto me mostrou o quanto o ensino é dialógico e interacional, pois a participação dos alunos fazia toda a diferença nas aulas. Era a participação deles que garantia a realização das dinâmicas e que mostrava se estavam entendendo ou se estavam com dificuldades para acompanhar o conteúdo, mas, inúmeras vezes, não havia essa interação. Contudo, é válido dizer que essa ausência de participação poderia ser facilmente contornada no ensino presencial, uma vez que um dos problemas do remoto é que o professor não consegue ver as expressões faciais e os gestos dos alunos, os quais são responsáveis, na maioria dos casos, por sinalizar a compreensão ou não da matéria.

Apesar de tais obstáculos, o ensino remoto me permitiu conhecer e experimentar muitas ferramentas digitais para a elaboração das aulas, várias delas que eu nem mesmo conhecia. Sob esse viés, julgo que a experiência do Pibid on-line foi bastante enriquecedora, o que com certeza será leva-

do para minha atuação profissional, ainda que presencial, como artifício para dinamizar e inovar minha prática docente. Portanto, tenho o Pibid como um divisor de águas na minha formação, sendo referência para todas as minhas vivências futuras.

PIBID, EXPECTATIVAS E DESAFIOS

No Programa, uma das primeiras coisas que aprendi foi a elaborar um plano de aula, ou como chamamos Plan de Clase. Embora tivesse um modelo enviado pela nossa coordenadora, eu tive muita dificuldade no primeiro momento, ou talvez fosse insegurança, a verdade é que eu não sabia por onde começar, mas a minha colega de dupla me mostrou que não era tão complicado como parecia ser, então primeiro conversamos sobre o que íamos fazer na aula e, a partir da nossa conversa, ela elaborou o nosso primeiro de muitos planos de aula. Com o tempo e a frequência, eu fui aprendendo a fazer um plano e posso dizer que consigo elaborar um plano de aula sozinha, o que para mim é um grande passo, considerando quão desesperador me pareceu elaborar o primeiro.

Outro desafio foi cumprir o plano de aula no tempo de duração da aula. Aprendi, no decorrer do Programa, que a aula se faz pelos alunos, se a aula vai render, se vai ser comunicativa ou frustrante, e, nesse processo, o papel do professor é de mediador. Nós, como professoras, temos ferramentas para provocar a interação e o aprendizado, mas também dependemos dos alunos, se eles vão responder ou não ao incentivo, ou como eles vão responder, positiva ou negativamente. Entendi que existe uma diferença entre a idealização de uma aula e sua prática, e que, para a aula ser boa, não depende somente de mim como professora. Isso me ajudou a lidar

um pouco com as frustrações que sentia quando uma aula não saía exatamente como o planejado, o que, no começo, foi mais complicado. Ainda hoje, fico contrariada quando não atinjo minhas expectativas, mas consigo pensar que, na próxima vez, pode ser melhor.

O fato de nossas atividades serem feitas em dupla é ótimo por dividirmos a carga de trabalho, compartilharmos conhecimento e também porque, como diz o ditado popular, duas cabeças pensam melhor do que uma. Por exemplo, quando entrei no Pibid, ainda estava no meu primeiro período do curso de Letras, minha carga de conhecimento era muito pequena em vista de tudo o que estava por vir no decorrer do Programa, e o fato de a minha colega de dupla já ter feito quase a metade do curso me ajudou muito.

Além da preparação e do plano de aula já comentado anteriormente, aprendi a lidar com uma série de ferramentas digitais devido ao ensino remoto, algo do qual eu não fazia ideia. Aprendi a montar slides, a fazer jogos virtuais para as aulas, a usar as ferramentas do Google Meet; enfim, estou fazendo coisas que nunca imaginei que conseguiria fazer pelo computador.

Outro ponto positivo do Pibid Espanhol é estar sempre em contato com a língua. Estou sempre fazendo pesquisas, assistindo a vídeos e procurando material para as aulas, tudo em Espanhol; e sinto que isso tem me ajudado muito com as aulas do próprio curso, e no meu desempenho na língua. Além disso, eu posso colocar em prática aquilo que venho aprendendo no curso e, dessa forma, perceber aquilo que dá certo ou não.

As reuniões que temos com a CA e a SUP do Pibid são ótimas também. Eu gosto de apresentar as ideias para as aulas e ouvir suas opiniões sobre o que poderia modificar para tornar a aula mais dinâmica, sobre como

abordar tal matéria com os alunos, além de também poder ver os planos dos colegas, o que é igualmente muito enriquecedor.

Quanto aos pontos negativos, o primeiro deles foi o próprio modelo remoto desta edição do Pibid, que nos privou da experiência do presencial. Esta era uma das minhas maiores expectativas quanto ao Programa: a experiência da sala de aula, do contato direto com os alunos. Infelizmente essa experiência foi possível apenas durante o último mês de atividades.

Mais um ponto negativo foi a baixa participação dos alunos nas aulas on-line, porque, muitas vezes, eles não participavam ativamente, falando ao microfone ou escrevendo no chat, já que a câmera eles realmente não ligavam; e isso me causava uma certa ansiedade por não saber se eles só não estavam me respondendo ou se eles não estavam entendendo o que eu falava.

Outro ponto negativo da minha participação no Pibid foi lidar com a ansiedade, pois eu acabara de entrar no curso, veio a pandemia, veio o Período Especial Remoto (PER) na graduação, e o Pibid. Eu tive alguns momentos de crise de ansiedade, que me impossibilitaram de fazer realmente um bom trabalho como eu esperava fazer.

Esse ensino remoto me mostrou que devemos ter mais empatia com as pessoas à nossa volta. Assim como vivi algumas crises de ansiedade nesse período, a minha colega de dupla também teve algumas barreiras que a impossibilitaram de realizar o trabalho como ela queria. E uma coisa que foi muito gratificante de trabalhar em equipe é que nós estávamos sempre nos ajudando, principalmente no trabalho do Pibid, e isto é muito importante porque nos oferece segurança em um momento tão temerário como o que passamos, tantas perdas, tantas incertezas,

tantos medos, que às vezes nos bloqueiam. Acredito que todos tivemos algum tipo de perda nessa pandemia, seja de um ente querido ou até mesmo perda material, e isso nos desestabilizou, intensificando nossos problemas. Mas também nos fez dar valor a coisas mínimas para as quais não dávamos valor antes, como o fato de conseguir dormir uma noite inteira, ou o fato de despertar em uma manhã e ver as pessoas que nos cercam, entre outros.

Outra coisa que a nossa SUP sempre nos falava era que, nesse tempo de aulas remotas, nós, como professores, entramos na casa dos alunos, na intimidade deles, que, muitas vezes, estão lidando com questões que nem imaginamos ou estão tendo responsabilidades que antes da pandemia não tinham, como tomar conta de irmãos ou primos mais novos, ou cuidar da casa enquanto o responsável está trabalhando. Por isso, também devemos ter cuidado com nossos alunos, escutá-los mais, por mais que nós suponhamos que tal escuta seja algo indiferente. Não sabemos exatamente o que eles estão passando dentro de casa, suas dificuldades, seus anseios e suas necessidades, e o aluno traz para sala de aula aquilo que ele vive em casa.

Assim, aprendi, com a SUP e a CA, que ser professora vai muito além de dar aulas, compartilhar conhecimentos, também é escutar seus alunos, aprender com eles, ajudar até onde podemos. E, nessa pandemia, uma simples conversa pode fazer muita diferença para quem precisa, pode fazê-lo sentir-se importante. Foram muitos ganhos e enormes desafios, como demonstram os depoimentos, mas com saldo positivo no sentido da formação inicial das professoras de Espanhol.

Concluídas, portanto, as seções de autorreflexão sobre as experiências das bolsistas de iniciação à docência coautoras deste capítulo, passamos a nos orientar pelo referencial teórico que explica, em parte, o que vivenciamos e refletimos ao longo desse percurso de trabalho na edição 2020–2022 do Pibid Espanhol da UFV. Consideramos válido apresentar os estudos nos quais nos baseamos relacionando-os aos apontamentos feitos a partir de nossas próprias experiências. Assim, na próxima seção, faremos um recorte teórico com pinceladas na prática que vivenciamos

REFERENCIAL TEÓRICO

Das experiências narradas, ressaltam alguns aspectos de relevância para a formação de professores, quais sejam, a precariedade do ensino remoto, a situação de desigualdade social que nos marca como sociedade brasileira, o desafio de estar em sala de aula ainda antes da conclusão do curso, e a importância do coletivo e do exemplo da supervisora para a formação inicial docente.

Conforme mencionado em seções anteriores, as atividades escolares, durante os anos de 2020 e 2021, foram desenvolvidas com auxílio de ferramentas digitais, como o aplicativo Conexão Escola 2.0, o site Estude em Casa, o programa televisivo Se Liga na Educação e as apostilas, estas disponibilizadas digitalmente e impressas para os alunos sem acesso à internet. Nesse caso, todos os estudantes da rede estadual de Minas Gerais tinham acesso minimamente às apostilas do PET, que eram a única tarefa bimestral obrigatória para eles. Porém, uma minoria pôde acompanhar as aulas oferecidas de maneira facultativa pela professora via Google Meet e assistir às teleaulas, já que a maioria dos

estudantes não tinha acesso à tevê aberta que as transmitiam ou à internet.

Tal situação escancara as grandes diferenças sociais que nos atingem e a exclusão a que está exposta boa parte dos estudantes da Educação Básica da rede pública de ensino no estado, o que se tornou ainda mais explícito durante as experiências de ensino remoto. Compreende-se a tentativa de atendimento mínimo às necessidades educacionais de crianças e adolescentes, mas a precariedade de nossas condições de vida e trabalho ficaram evidentes nesse cenário.

Segundo Ribeiro (2021, p. 37),

Aprendemos, por exemplo, que um país precisa investir seriamente em educação, e que educação se faz com boas condições de trabalho, formação docente, bons prédios, mas, principalmente, com gente bem equipada e cuidada. Em condições sociais melhores, a exclusão escolar teria sido muito menor do que foi, nesta situação em que faltou equipamento, banda larga, recurso de todo tipo. Não é nossa escola que vai mal; é a sociedade inteira. E, nesse sentido, exigir momentos síncronos de aula, nos moldes da escola pré-pandêmica, foi muito mais excludente do que dar tempo “livre” para que a pessoa se organizasse e produzisse. (RIBEIRO, 2021, p. 37).

No início do ano de 2020, quando a pandemia no Brasil apenas começava, Peixoto et al. (2020) já previam as dificuldades que a população do país enfrentaria, como a diminuição da renda dos mais pobres, a alta concentração de pessoas que passariam a ficar isoladas em uma mesma residência, a sobrecarga da rede pública de saúde, entre outras. Inúmeras críticas foram feitas à ocasião da implementação do ensino remoto pelas redes públicas e privadas de ensino, entre elas a de que

[...] a medida compromete o direito universal à educação garantido na Constituição de 1988 e agrava a precarização do acesso a uma educação pública e de qualidade, uma vez que possibilita o cumprimento das 800 horas mediante a oferta de EaD. Para a crítica, consideram: (a) a ausência de debate com a comunidade escolar e as famílias; (b) a redução da educação à relação do estudante com os conteúdos ignorando-se a impossibilidade destas ferramentas substituírem o cotidiano escolar e a construção coletiva do conhecimento que demanda a necessidade da relação com os professores, outros estudantes e a própria infraestrutura da escola (bibliotecas, por exemplo); (c) a inexistência de infraestrutura para a EaD na rede de educação pública; (d) a inexistência de infraestrutura universal nas residências de professores e estudantes com relação à internet e aos equipamentos que dão acesso à rede – 55% da população não têm computadores e 30% da população não têm acesso à internet; (e) inexistência de uma rede de internet universal, de qualidade, pública e acessível para todos; (f) intensificação do trabalho dos professores em geral e aumento da responsabilidade e da intensificação do trabalho das professoras frente ao problema da tripla jornada de trabalho; (g) desconsidera-se o grau de desenvolvimento, maturidade dos estudantes da educação pública e privada para cumprimento de aulas e atividades que exigem autonomia e disciplina; (h) despreza-se a impossibilidade de um estudo em casa ser acompanhado pelos pais face às necessidades de sustentabilidade das famílias que levam os pais para fora da casa ou para a realização de trabalho em home office; (i) há diversas dificuldades e cuidados nos processos de ensino/aprendizagem que não podem ser acompanhados ou reconhecidos pelos pais, os professores possuem a qualificação necessária para este reconhecimento; (j) a proposta da EaD contribui para o esvaziamento da instituição escola. (PEIXOTO et al., 2020, pp. 45–46).

A oportunidade de ver de perto essa realidade, no contato pandêmico, se revelou, por um lado, um movimento relevante na formação dos bolsistas, e, de certa maneira, um diferencial, que lhes propiciou um olhar mais atento às nuances da vida escolar, como se espera da experiência do Pibid. Por outro lado, o Programa é alvo de questionamentos em relação aos reais benefícios que pressupõe sua presença nas escolas. Tanto o Pibid, quanto o Residência Pedagógica e outros programas similares que oferecem bolsas a graduandos para atuarem por largos períodos nas escolas, são vistos, por vezes, como maneiras de precarizar o ensino e o trabalho docente, especialmente em instituições que carecem de professores (PEIXOTO, 2020). Reconhecemos a legitimidade das observações, mas lembramos a importância de os graduandos estarem no ambiente escolar por um período prolongado, muito mais que o estágio supervisionado, por exemplo, conforme ressaltado nos depoimentos apresentados neste capítulo.

Valemo-nos das palavras de Nóvoa (2017) para corroborar o alto significado da vivência no Pibid para a vida profissional dos futuros professores. Para o educador,

o eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares. (NÓVOA, 2017, p. 1122).

O trabalho em duplas e trios, as discussões coletivas sobre cada aula a ser preparada e ministrada, as reflexões sobre as aulas

observadas, as trocas de experiências com a SUP se mostraram momentos de forte contribuição para a formação de todos nós, os participantes do Projeto. “É esta corresponsabilidade que permite construir uma verdadeira formação profissional. Para que ela tenha lugar, é necessário atribuir aos professores da Educação Básica um papel de formadores, a par com os professores universitários” (NÓVOA, 2017, p. 1124).

Paraquett (2018, p. 74) também trabalha sob a perspectiva do trabalho coletivo de, e para a sala de aula, para o aperfeiçoamento da formação e das próprias aulas. Ela afirma que “a sala de aula é um espaço vivo. Aliás, muito vivo, habitado por pessoas que mudam a cada momento. E essas pessoas são também os professores, e não só os alunos”.

Essa percepção crítica da própria experiência, conforme relatado pelas IDs, e que retrata questões do dia a dia da sala de aula, tais como, o imprevisto, a improvisação, a negociação com os alunos, favorece a compreensão da realidade de ser professora e complementa os conhecimentos construídos na teoria, tal como afirmava Freire (2002, p. 20): “O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser 'educado', vai gerando a coragem”.

Dessa maneira, O Pibid permitiu a ligação com a escola na formação inicial durante um prolongado período de um ano letivo, favorecendo uma formação docente que conhece, questiona, se questiona e se forma no trabalho colaborativo ainda durante a graduação - embora o Pibid tenha duração de um ano e meio, e as datas de início e fim do edital não coincidam plenamente com o ano escolar,

permite-se o acompanhamento de um ano inteiro de aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos experiências e saberes construídos ao longo do Pibid Espanhol, edição 2020–2022. O Programa, inicialmente preparado para ser desenvolvido presencialmente conforme sempre havia sido, passou pela adaptação ao contexto de ensino remoto ocasionado pela pandemia de covid, enfermidade que alastrou o Brasil e o mundo no período coincidente com a vigência do Pibid.

Discorreremos sobre as atividades realizadas no âmbito do núcleo de Espanhol, primeiramente, observação de aulas de Português para conhecimento das turmas e das dinâmicas metodológicas da SUP, a professora regente das turmas. Além disso, elaboramos e aplicamos um minicurso de Espanhol com foco no Enem e, posteriormente, oferecemos aulas mensais com foco em conhecimentos linguísticos de Espanhol nível inicial, tais como, funções comunicativas, vocabulário, expressões comuns de sala de aula, etc. Outras atividades foram: reuniões de orientação e coordenação, criação e alimentação de uma página no Instagram e participação em eventos relacionados à formação de professores.

Em continuidade, expusemos o ponto de vista individual de três IDs, coautoras deste capítulo, acerca de suas vivências no Programa. Nos textos, relatam-se desde a perspectiva pessoal, incluindo dúvidas e anseios, até a perspectiva profissional, de oportunidades de crescimento acadêmico formativo durante o período do Pibid. Dentro dos relatos, ainda se observam os pontos positivos e negativos identificados pelas bolsistas em

relação a sua participação no Programa.

Finalmente, fizemos uma leitura teórica de pontos importantes relacionados à formação como professoras vivenciada pelas IDs durante o Programa. Discutimos questões relacionadas ao cotidiano de sala de aula, ao ensino remoto e à desigualdade social que marca as escolas brasileiras. Para tal, nos orientamos por autores, professores e pesquisadores da educação, como Paulo Freire, Antonio Nóvoa, Marcia Paraquett, Ana Elisa Ribeiro e Elza Peixoto, entre outros. Reconhecemos o grande valor da experiência do Pibid para a formação pessoal, profissional e crítica dos participantes do Programa, tanto bolsistas quanto estudantes da escola.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 54p. (Coleção Leitura).
- NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out-dez. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4843>. Acesso em: 6 de fevereiro de 2022.
- PARAQUETT, Marcia. Questões imprescindíveis à formação de professores interculturais latino-americanos: o lugar da cultura de tradição oral e afrodescendente. In: MATOS, Dóris.; PARAQUETT, Marcia (Org.) *Interculturalidades: formação e professores de espanhol*. Salvador: EDUFBA, 2018, 251p. p. 73-99.
- PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. *Formação de professores – Retomando a perspectiva materialista da prática na formação pré-profissional*. In: Congresso Virtual UFBA 2020. Salvador/BA: Congresso Virtual UFBA, 19 mai. 2020. 1 vídeo (58:26 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ob57pXJGZyE>. Acesso em: 6 fev. 2022. Canal oficial TV UFBA.
- PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça et alii. *Crise do capital, crise sanitária, crise política - notas de conjuntura e educação*. Germinal:

Marxismo e educação em debate. Salvador, v. 11, n. 3, p. 30–73, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/36394>. Acesso em: 30 de janeiro de 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. Frestas e fissuras na relação educação, escola e TDIC. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor. (Org.) Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, 294p. p. 26-39.



A CRIATIVIDADE COMO ELEMENTO MOTIVADOR NA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: experiência docente das pibidianas de Língua Inglesa

Hilda Simone Henriques Coelho
Ana Vitória Brito Assis
Eneida S. P. dos Santos C. Costacurta de Aguiar
Kelma Aparecida Saraiva Lopes
Lais Rodrigues e Silva
Luana Rodrigues Gomes
Luciene dos Santos Soares
Vitória Tavares Marques

INTRODUÇÃO

Este capítulo visa apresentar um recorte das experiências de estudantes bolsistas (IDs) no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto Letras-Inglês, ao longo dos últimos 18 meses. Relatamos as atividades realizadas, com foco no desenvolvimento de materiais criativos, coerentes com a proposta do método comunicativo para o ensino de inglês (ALMEIDA FILHO, 1998). De acordo com essa metodologia, os materiais devem ser contextualizados segundo as realidades e as necessidades dos estudantes. Os materiais discutidos neste artigo foram elaborados para se adequarem ao momento da pandemia de covid, em dois contextos de ensino: a primeira escola (de outubro de 2020 a final de outubro de 2021) e a segunda escola (de novembro de 2021 ao momento atual). Na primeira escola, as atividades foram elaboradas para o ensino remoto. Na segunda, por sua vez, os materiais foram elaborados para aulas on-line e, também, para a volta às aulas presenciais. Consideramos que o maior desafio foi elaborar materiais em comunhão com o programa de ensino remoto proposto pelo Governo de Minas. No entanto, a aceitação e engajamento dos estudantes revelam os resultados positivos que os materiais alcançaram com relação à aprendizagem de inglês nas duas escolas.

Desde o início do período de ensino remoto até os dias em que experimentamos o ensino híbrido de transição, a equipe do Pibid-Ingês buscou discutir sobre a importância da criatividade para a atuação de professores no ensino de inglês nas escolas. Tomamos como base estudos na área da Lin-

guística Aplicada ao ensino de língua inglesa (BARCELOS; COELHO, 2010; LEFFA, 2016; VIEIRA; COIMBRA, 2020; SOUZA et al., 2021; ALMEIDA et al., 2021), visando a reflexão sobre a elaboração de materiais educacionais em meio às novas situações impostas pela pandemia de covid. Esses estudos serviram de aporte teórico.

Desse modo, em primeiro lugar, situamos este capítulo na área da Educação, destacando algumas pesquisas sobre o trabalho do professor na pandemia. Em particular, buscamos artigos que destacam a necessidade de manter a criatividade nas atividades e materiais disponibilizados aos estudantes neste período pandêmico. Em seguida, apresentamos os materiais e destacamos algumas atividades que foram realizadas nos contextos das duas escolas em que atuamos. Simultaneamente, destacamos as experiências mais significativas e as nossas impressões enquanto bolsistas. Finalizamos com as nossas reflexões, evidenciando aquilo que consideramos positivo para a nossa formação e para a continuidade do Pibid como programa essencial para o incentivo à docência.

APORTE TEÓRICO

No período de 2020 a 2022, devido à pandemia, os profissionais da Educação tiveram que enfrentar um novo contexto de ensino. Devido à necessidade de distanciamento físico entre as pessoas por tempo indeterminado, o Governo Federal transferiu a carga horária mínima anual de aulas presenciais para atividades a serem realizadas de modo remoto. Os professores se viram privados das suas antigas ferramentas de trabalho, como o quadro e o livro didático impresso, e obrigados a se adaptar a outras possibilidades de ensino, como as platafor-

mas digitais e aplicativos para aprendizagem de línguas. Para estabelecer esse novo sistema educacional, o governo de Minas Gerais criou o Programa Estude em Casa como parte do Regime de Estudo Não Presencial (REANP) – voltado para o Ensino Fundamental e Médio – e o Plano de Estudo Tutorado (PET), implementado visando o ensino (SEE/MG, 2021). Havia também a possibilidade dos estudantes entrarem em contato com professores por meio do Google Classroom (SEE/MG, 2021).

A interação entre professor e aluno se limitou às telas do computador e do celular, as aulas foram substituídas por gravações em vídeos, feitas por especialistas determinados pela Secretaria de Ensino, e a escola foi transformada em local para a distribuição e o recebimento de PET (para alunos sem acesso à internet), reduzindo a função do professor à pessoa responsável para tirar dúvidas e corrigir tarefas. Vale ressaltar que o PET se tornou a única maneira de avaliação do desempenho escolar dos estudantes durante quase todo o período da pandemia. Além disso, em 2021, houve a estreia de teleaulas produzidas dentro do programa Se Liga na Educação, exibido no canal 9, pela Rede Minas. As aulas foram disponibilizadas no aplicativo Conexão Escola, assim como os slides utilizados e as atividades do PET.

Dessa forma, criou-se um sistema de ensino remoto, com uso de ferramentas digitais. No entanto, como apontado por Stevanim (2020, p. 11): “Entre pressões para o retorno das aulas presenciais e a implementação do ensino remoto emergencial, alunos e trabalhadores da educação se depararam com uma realidade: a exclusão digital, que dificulta a adoção de medidas como aulas e avaliações pela internet”..

Como sabemos, a exclusão digital não é

algo que se soluciona rapidamente, por isso muitos alunos seguiram o período de pandemia com dificuldade de acesso à Educação, ressaltando a desigualdade social claramente percebida no sistema educacional no País. Segundo Souza et al. (2021), os dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) mostram que em torno de 17% da população entre 9 e 17 anos não têm acesso à internet em casa.

Duas alternativas se apresentaram naquele momento: se conformar com a situação, aceitando que ela seria passageira e se limitar ao manuseio dos aplicativos e das ferramentas propostas pelo estado, ou, criar novas pontes de contato com os alunos, como o uso de redes sociais e plataformas de interação on-line, a fim de manter viva a paixão docente pelo ensino e a motivação discente pela aprendizagem. Nesse ínterim, de acordo com Souza et al. (2021, p. 128), “o professor [...] é chamado a criar mecanismos capazes de possibilitar a criatividade para garantir a engenhosidade no fazer docente, inovando suas práticas pedagógicas, respeitando o modo como o aluno tem acesso ao aprendizado nesse novo contexto”.

Concordamos que a profissão docente demanda conhecimento de uma série de saberes que vão além do conhecimento das áreas de estudo e das metodologias e abordagens de ensino (LEFFA, 2016). É preciso que o professor esteja sempre disposto a aprender sobre as novas ferramentas de ensino e de aprendizagem e moldar a sua prática para se adaptar aos novos contextos. Essa constante demanda por mudança pode ser exaustiva. Tendo isso em mente, Leffa (2016, pp. 74–79) aponta três características psicológicas importantes que o professor deve cultivar: a paixão, que é o “entusiasmo pelo que se faz”; a intuição, que é “a capacidade

de fazer conexões” e, dessa forma, ser capaz de se adaptar às circunstâncias; e, por último, a criatividade. Esta última é definida pelo autor como “a capacidade de explorar os recursos limitados de que se dispõe para criar um número ilimitado de condições de aprendizagem”. Compreendemos, então, a intuição e a paixão como base para manter a motivação necessária para o exercício da criatividade.

Vieira e Coimbra (2020, p. 885), afirmam que a criatividade deve ser um tema a ser abordado de maneira aprofundada durante a formação de professores. As autoras acentuam que “ser criativo não está diretamente relacionado à produção de materiais, ou se tornar um excelente produtor de vídeos para seus alunos durante a pandemia. Está em agir criativamente e estimular a criatividade de seus alunos”.

A criatividade do professor, portanto, não deve apenas refletir na sua produtividade enquanto profissional ativo, mas deve ter como foco, também, incentivar a criatividade dos alunos para que eles sejam engajados com os processos de ensino e de aprendizagem. Segundo Souza et al. (2022, p. 129), “é preciso tomar cuidado para que as práticas remotas não se transformem em práticas tecnicistas”, mas que despertem a comunicação entre o professor e seus alunos, de maneira que os alunos se sintam confortáveis para expressarem suas percepções e colaborar no processo criativo de aprendizagem.

Souza et al. (2022, p. 129) entendem o momento da pandemia como uma oportunidade para ressignificar a prática docente. Desta forma, enxergam a criatividade como ferramenta para “romper com formalidades, formas e regras”. Isto permite não apenas inovação na produção de aulas e materiais,

mas também a abertura para a interação com os alunos, conseqüentemente, tornando as atividades mais significativas e animando o processo educacional.

Considerando as dificuldades no ensino remoto, vale ressaltar a individualidade dos alunos como com as questões de participação, que se dão pelo microfone e/ou pela abertura das câmeras. Segundo Martinez (2002, p. 191 apud VIEIRA; COIMBRA, 2020, p. 887), para a construção de um ambiente suficientemente bom “para ajudar a desenvolver nos alunos os recursos pessoais que lhe permitam uma ação criativa e transformadora, é necessário que se constituam espaços de relação e ação favoráveis”, chamados de “relação criativa professor-alunos”, a qual deve ser caracterizada pelo clima emocionalmente positivo e o respeito pelas diferenças e individualidades.

Segundo Vieira e Coimbra (2020), o professor, em tempo de pandemia de covid, somou às suas tarefas a necessidade de utilizar a tecnologia para ministrar aulas, viajar e aprender sobre diversas mídias, mas nem sempre tem sido possível ser criativo. Neste aspecto, faz-se necessário pensar na criatividade como uma forma de encontrar meios que possibilitem a “[...] adaptação do professor brasileiro mediante a necessidade de continuidade da escola e do seu fazer, mesmo que em tempos de pandemia” (VIEIRA; COIMBRA, 2020, p. 888). Barcelos e Coelho (2010) corroboram com Araújo (2004) a respeito do incentivo à reflexão para auxiliar na formação de novos saberes. Segundo as autoras, “a reflexão é um percurso imprescindível na trajetória de todos os professores para a (re)construção dos seus conhecimentos e suas ações, sendo peça chave para seu desenvolvimento” (BARCELOS; COELHO, 2010, p. 308).

Ao longo da pandemia, entendendo e se adaptando às novas situações, foi possível compreender que as relações professor-aluno-sala de aula mudaram, e para além disso, surgiram novos questionamentos sobre como estar próximo do aluno, como resgatar ou criar laços com os alunos mesmo a distância, como facilitar a aprendizagem utilizando os recursos da tecnologia digital e da Internet. Outro componente, aliado à criatividade, é a ludicidade. Esta é uma grande aliada no processo de aproximação entre professor e aluno, e até mesmo, entre os próprios discentes, considerando os estímulos físicos e mentais:

As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais e integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve (TEIXEIRA, 1995 apud REIF, 2009).

Colaborando com esse pensamento, Leffa (2016, p. 297) afirma que “o lúdico está integrado com as dimensões afetiva, motora e cognitiva da personalidade, por isso, quando bem trabalhadas, as atividades lúdicas alcançam maiores resultados”.

As leituras realizadas nos possibilitaram maior compreensão sobre o fazer docente durante este tempo de pandemia. A convocação para realizarem o ensino remoto encontrou os professores despreparados para a inserção no mundo digital do ensino. Como abordado pelos autores, este pareceu ser um momento em que se viram fora da sala

de aula, ainda assim, assoberbados de afazeres burocráticos. Também, depois dos meses iniciais, este período foi uma oportunidade de ressignificar os conteúdos de forma mais criativa e suas atividades com os alunos foram mais significativas.

CONTEXTUALIZANDO NOSSAS AÇÕES

O projeto iniciou-se em outubro de 2020. A equipe era formada por uma CA (professora de inglês do Departamento de Letras), uma SUP (professora da escola em questão) e um grupo de 11 IDs (10 na habilitação Português-Inglês, e uma em Português e Literaturas de Língua Portuguesa), sendo 8 bolsistas e 3 voluntárias. Dentre as IDs, 3 estavam nos últimos meses do curso de graduação, mas se mantiveram no projeto até a formatura para aproveitarem a oportunidade de estar no Pibid.

Durante o projeto pudemos acompanhar o trabalho de duas professoras, de duas escolas diferentes. Trabalhamos durante os nove primeiros meses do projeto em uma escola com turmas do Ensino Médio e outros sete meses com a segunda professora, em suas turmas do Ensino Fundamental. Isso nos proporcionou experienciar duas realidades distintas, ambas no contexto de pandemia.

A primeira escola está localizada próxima às instalações do campus universitário. A escola tem 1.059 alunos matriculados, sendo 357 no Ensino Médio. Esta é uma escola de referência na cidade; possui salas de aulas bem-organizadas e área externa arborizada para a recreação dos estudantes, que também podem contar com uma quadra e uma área coberta para lanches e demais interações.

Nessa escola, observamos a adaptação da professora de inglês ao regime de aplicação dos PET. Pela impossibilidade de entrar em contato com os alunos, nesse primeiro momento, focamos em fazer leituras teóricas na área da educação e discutir os temas estudados nas reuniões semanais entre as IDs, a CA e a SUP. Junto à professora responsável pelas turmas, nos dividimos em pequenos grupos para criar materiais extras que abordavam temas sociais pertinentes à realidade dos alunos. De um modo geral, relacionamos as atividades aos temas abordados no PET como uma forma de extensão e prática do aprendizado.

A partir de fevereiro de 2021, após cerca de quatro meses no projeto, pudemos ter um primeiro contato com os alunos da escola, pois a professora passou a dar aulas on-line mensalmente. O primeiro encontro gerou muita empolgação e decidimos criar um Instagram para postar conteúdo dando dicas de inglês para os alunos e termos oportunidade de interação com eles. Dessa forma, dividimos as IDs em trios e organizamos um cronograma de postagem. A cada semana, um trio tinha espaço para usar a criatividade para gerar conteúdo.

Além disso, durante os próximos cinco meses, pudemos auxiliar a professora na elaboração de atividades para os alunos, de forma a complementar os PET, e acompanhamos os sábados letivos. Ainda assim, o contato entre as pibidianas e os alunos da escola não se manteve muito constante, visto que os encontros on-line não eram frequentes e a participação dos alunos era baixa. Observamos como esse distanciamento gerou um sentimento de frustração na professora, somado à carga de trabalho intensa, que envolvia mais trabalho burocrático do que as atividades de ensino propriamente dito.

A partir de setembro de 2021, iniciamos os trabalhos em uma segunda escola, localizada em um bairro distante do centro da cidade. Esta é uma escola municipal e atende apenas estudantes do Ensino Fundamental, um total de 173 crianças e adolescentes, em sua maioria residentes do bairro e de suas proximidades.

Como consequência da mudança de escola, acolhemos uma nova SUP no projeto. A experiência foi bem diferente, pois as escolas estavam iniciando o período híbrido de transição. As famílias que se sentiam confortáveis, poderiam enviar suas crianças à escola. Ao menos 50% das crianças retornaram às atividades presenciais; a outra metade participava da aula em suas casas, simultaneamente, pois estava sendo transmitida pela professora, com equipamentos próprios. Como ainda não podíamos estar na escola de modo presencial, a professora nos deu a oportunidade de assistir às aulas por meio das videochamadas que estava realizando a seus alunos. Isso nos trouxe muita animação e engajamento. De maneira mais eficiente, pudemos preparar atividades e aplicá-las nas aulas junto à professora. Os alunos do Ensino Fundamental demonstraram muita afeição e foram receptivos à nossa inserção nas aulas. Esta foi uma experiência bem produtiva para todas as IDs.

Os materiais foram elaborados em aplicativos de edição, sites e plataformas com conteúdos relevantes para a aprendizagem dos alunos. O conteúdo era criado de acordo com as necessidades das professoras, mas tínhamos autonomia para desenvolver o tipo de atividade que achávamos mais interessantes para abordar os assuntos. Os interesses e necessidades da professora eram discutidos nas reuniões semanais que aconteciam todas as terças-feiras, nas plataformas

Google Meet ou Zoom. Durante as reuniões, discutíamos o planejamento e a organização das atividades a serem desempenhadas.

Dos materiais produzidos, podemos citar o Instagram do Pibid Inglês, planejamento de aulas on-line, a adaptação do material para essas aulas e produção de atividades. A ideia do Instagram nasceu com o objetivo de conectar os alunos à língua inglesa, criamos uma conta no Instagram, fizemos uma postagem com a apresentação da escola e de cada integrante do projeto. Em seguida, foram realizadas postagens semanais abordando assuntos e temas atuais, de maneira lúdica, para que fosse possível atingir não só o nosso público-alvo (os alunos), mas todos aqueles que se interessam pela língua. Alguns exemplos de conteúdos gramaticais que foram trabalhados no Instagram são, Homophones, Phrasal verbs, Prepositions of place, Numbers (the cardinals) e Sport Idioms. Além desses conteúdos, trabalhamos aspectos culturais e curiosidades da língua inglesa.

As postagens no Instagram eram realizadas semanalmente. Nós nos dividimos em grupos de dois ou três bolsistas e utilizamos o WhatsApp para nossas interações. Cada grupo ficou responsável por postar, pelo menos, um conteúdo por semana, assim, a demanda era distribuída igualmente e todas as bolsistas tiveram a oportunidade de participar. Cada grupo tinha a liberdade de postar o tema e o conteúdo que quisesse, desde que estivessem em sintonia com as atividades realizadas para os estudantes e considerando as datas comemorativas para unir o aprendizado do idioma à realidade.

Utilizamos os diversos recursos disponíveis no Instagram para garantir a interação e a participação do público, como a ferramenta de enquetes que possibilitou a realização de

jogos e quizzes nos Stories e o Reels, vídeos curtos que usamos para ensinar uma receita famosa da cultura estadunidense e explicar phrasal verbs que aparecem em músicas atuais. Ademais, a ferramenta de destaques também foi útil para que pudéssemos salvar os conteúdos postados, para que não expirassem após as 24 horas de duração.

PIBID: EXPERIÊNCIA DOCENTE

Comparando as diferentes vivências que tivemos durante o projeto, pudemos perceber como a motivação pelo ensino é afetada pelo contexto. Diante do cenário pandêmico, um novo aprendizado surgiu entre professores e alunos. A busca para atualização do conhecimento de recursos digitais, disponíveis a todos que tivessem condições de acesso à internet e aos meios de comunicação. Certas características do ensino remoto contribuíram para manter o ardor pela aprendizagem. Nas escolas em que atuamos, vimos as professoras buscarem as plataformas digitais para encontros síncronos e a abertura de grupos de WhatsApp para interação com seus colegas de trabalho e com seus alunos; o incentivo para que os alunos acompanhassem as aulas gravadas e disponibilizadas nas mídias de comunicação; a abertura da escola para a entrega e o recebimento de tarefas.

É possível dizer que nossa experiência no Pibid foi bastante satisfatória. Nossa inserção nas escolas, por meio da realização de atividades para os alunos, possibilitou apresentar assuntos importantes e conteúdos significativos para a construção do conhecimento da língua inglesa. Não podemos mensurar o quão importante foi o uso da criatividade durante a elaboração das atividades, as quais foram criadas buscando inserir nos

materiais conteúdos atuais e próximos à realidade dos alunos. Por meio desse contato e experiência virtuais com a escola, conseguimos entender, de maneira mais aproximada da realidade, o papel das professoras em sala de aula não apenas como as únicas responsáveis pelo aprendizado e a apresentação de conhecimentos, mas também como promotoras de oportunidades extraclasse, como uma ponte entre os alunos e a escola, neste momento de pandemia. Estando presente em suas atribuições no período remoto, as professoras nos permitiram perceber as demandas exaustivas do ensino remoto, em home office; suas casas e famílias envolvidas nos afazeres da escola. Mas, apesar das dificuldades do caminho tortuoso e desconhecido, foi possível desenvolver a criatividade para sanar algumas das dificuldades e perdas que as aulas on-line acabaram impondo. Não é possível dizer que a criatividade solucionou todos os problemas que surgiram, mas certamente auxiliou na superação de alguns desafios.

Acreditamos que nossa experiência no Pibid foi afetada pela pandemia de covid e, se omitíssemos isso, estaríamos mascarando todo o texto relatado. Reconhecemos que os alunos com quem tivemos contato e as professoras que participaram como SUP do Pibid, também foram prejudicados com a pandemia. Compreendemos, no entanto, que podemos ser criativos e nos reinventarmos e estar dispostas a fazer o que estiver ao nosso alcance.

Em relação às atividades, vemos que todas as participantes, tentaram fazê-las levando em consideração diversos fatores, como: 1. o grau de dificuldade; 2. os alunos que receberiam essas atividades; 3. como seria a didática e a metodologia usadas nessas atividades. Para nós, isso é sinal de que a

experiência que ganhamos, ao decorrer do Pibid, funcionou e nos auxiliou em nossa formação como futuras professoras.

Por causa das aulas remotas, não tivemos muitas oportunidades de estar em sala de aula on-line com os alunos, mas, nos poucos momentos em que estivemos e nos momentos que lecionamos, sentimos a participação e curiosidade dos alunos. Podemos dizer que essa experiência será sempre lembrada por todas as integrantes da equipe Pibid-Ingês com muito carinho e orgulho. Orgulho de fazer sempre o nosso melhor, principalmente diante de uma situação atípica e repleta de desafios, como conexões de internet ruins e falta de acessibilidade e, ainda assim, continuar buscando sempre melhorar para nos tornarmos profissionais melhores, pois encarar a realidade e lutar para que a educação vença é o melhor caminho para a evolução.

participacao-dos-alunos-da-rede-estadual-e-e-acompanhado-pela-tv-e-redes-sociais. Acesso em: 25 fev. 2022.

STEVANIM, Luiz Felipe. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. RADIS: Comunicação e Saúde, n. 215, p. 10-15, ago. 2020.

VIEIRA, C.; COIMBRA, S. G. B. O conceito de criatividade docente. Revista Espaço do Currículo, v. 13, n. Especial, p.884-896, 11 dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos3.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54574>>. Acesso em: 8 fev. 2022.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1998.

LEFFA, Wilson J. Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

SOUZA, K. P. D. Q. et al. CRIATIVIDADE, PERSPECTIVAS E REALIDADES DO ENSINO REMOTO A PARTIR DE OUTRAS LENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Revista Humanidades e Inovação, Palmas, v. 8, n. 43, p. 124-131, ago. / 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeinovacao/article/view/5497>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE/MG). Se Liga na Educação estreia com grande participação dos alunos da rede estadual e é acompanhado pela TV e redes sociais: Transmissão ao vivo foi uma das mais assistidas no canal do Youtube da Secretaria de Estado de Educação (SEE) e da Rede Minas. 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/2016-08-09-14-43-45/story/11292-se-liga-na-educacao-estreia-com-grande->



A PRÁTICA DOCENTE DO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO REMOTO

Gabriela da Silva Pires
Juliana Regina Cardoso Ferreira
Ana Cláudia Mello da Silva
Ana Carolyne Pires Barbosa

INTRODUÇÃO

Buscando manter o foco na potencialidade e na relevância do trabalho coletivo, apresentamos neste capítulo um conjunto de atividades desenvolvidas pela equipe do núcleo de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Esse programa visa inserir os licenciandos no contexto escolar, de modo que estes tenham, a partir dessa experiência, o primeiro contato com as práticas pedagógicas e o cotidiano educacional. As atividades do Programa são, costumeiramente, desempenhadas dentro do espaço físico das escolas, todavia, devido à pandemia de covid, a atuação dos IDs passou a ser de maneira remota, isto é, as ações desempenhadas pelos graduandos ficaram restritas ao ambiente virtual.

Partindo do pressuposto de que o ambiente virtual requer uma interação maior com aparatos tecnológicos, vale salientar que a tecnologia dispõe de recursos que contribuem para o avanço da humanidade no que se refere ao conhecimento. Assim, na Educação, o crescimento tecnológico tem sido cada vez mais aliado de professores e gestores que desejam levar o saber ao aluno de maneira dinâmica, rápida e eficaz. Entretanto, diante do contexto em que estamos inseridos, as práticas didáticas estão limitadas ao espaço virtual, o que tem gerado novas demandas, cansaço e problemas de comunicação. Isso porque, quando o uso da tecnologia em sala de aula ainda era opcional, não explicitava as desigualdades sociais, econômicas e educacionais como agora, em que é um dos poucos recursos para se fazer uma ponte entre escola e alunos.

Nesse sentido, diante do formato remoto, nós, IDs, nos deparamos com os desafios advindos do não contato com todo o grupo escolar. Tendo em vista que, segundo Nóvoa (2017, p. 1122), “não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares”, buscamos alternativas para estabelecer uma relação mais próxima com a escola, de maneira que diminuíssem o impacto que a possível falta

desse contato faria em nossa formação enquanto professores da Educação Básica. Assim, por meio de reuniões em ambiente virtual, passamos a deliberar a respeito das atuações que iríamos desenvolver de frente a esse contexto.

À vista disso, o presente trabalho se configura em um relato de experiências didáticas junto ao núcleo de Língua Portuguesa do Pibid da UFV e seus impactos na visão que vem sendo construída, ao longo da graduação, sobre o fazer docente. Assim, nosso objetivo é apresentar três atividades que simbolizam o percurso formativo da equipe, e as reflexões depreendidas da experiência. É relevante mencionar que as atividades que aqui serão expostas foram pensadas e executadas por etapas em duas instituições diferentes (Escola 1 e Escola 2). Desse modo, a primeira tarefa realizada consistia na produção de videoaulas para turmas entre o 6º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Tal ação foi efetuada na Escola 1, com o objetivo de apresentar temáticas diversas que funcionassem como material complementar aos conteúdos que já estavam sendo estudados pelos alunos. A segunda atividade foi a elaboração e aplicação de aulas síncronas na Escola 2. Estas, com base nos Planos de Estudos Tutorados (PET) de Minas Gerais, foram ministradas em turmas também entre o 6º e o 3º ano. Por fim, a terceira atividade foi a produção e realização de oficinas sobre ferramentas educacionais digitais, aplicadas pelos IDs e destinadas aos professores da Escola 2.

A descrição de tais atividades torna-se necessária à medida que nos possibilita expor nossas experiências, bem como refletir sobre qual é o papel dessas ações e da atuação no Pibid à nossa formação. O programa oferece um espaço para que possa-

mos repensar nossa identidade enquanto professores, de maneira que saibamos quais lugares desejamos ocupar enquanto seres que, apesar de dotados de singularidades, são sociais e reconhecem que “é na experiência com o outro que (re)criamos nossas identidades, aquilo que somos e que desejamos ser” (OLIVEIRA, 2017, p. 921).

O presente capítulo apresenta três momentos, que se inicia a partir de uma breve discussão do embasamento teórico, perpassando uma análise das experiências vividas, desde os desafios iniciais ao amadurecimento da prática docente, e é finalizado com nossas considerações finais.

EMBASAMENTO PARA AS AÇÕES DOCENTES

Para fundamentar nossas discussões, recorremos a autores que abordaram recentemente as temáticas tratadas no presente trabalho. Assim, nos ancoramos na definição de Oliveira (2017) sobre o Pibid, na qual o autor aponta que “o Pibid se torna uma ação institucional complementar à formação inicial, projetada nas dimensões de fortalecimento da profissão docente na esfera social e de fortalecimento das licenciaturas e de professores” (OLIVEIRA, 2017, p. 929). Dessa forma, explicita-se a importância do Programa para a formação de profissionais da Educação, dado que estes estão em processo de construção da prática docente na licenciatura. Sobre isso, é importante também destacar “o fato de a formação docente ser um processo contínuo, que demanda busca de espaços para problematizar e aprofundar a reflexão conjunta sobre questões ligadas ao ensino” (PINHEIRO; CARVALHO; DIAS, 2021, p. 10).

Sendo assim, diante da pandemia enfrentada, é evidente que o Pibid precisou adaptar suas atividades para o modelo remoto. Essa mudança fez com que nos deparássemos com um cenário que, como bem colocam Oliveira, Gomes e Barcellos (2020), descortina a origem das desigualdades. Na intenção de amenizar esse panorama, foram aplicadas atividades com propostas de uma aproximação entre o Pibid e o grupo escolar, com ênfase nos alunos. Assim, foi necessário fazer uso de conteúdos multimodais que se adaptassem ao modelo remoto, visto que

o trabalho com a Língua Portuguesa de forma remota permite que os alunos entrem em contato com gêneros como o podcast, o curta-metragem, o fórum de discussão, os chats, o e-mail, a videoaula, dentre outros, que não encontram muito espaço no ambiente escolar, mas que são extremamente necessários para a formação de um aluno consciente na utilização da linguagem como prática social, enquanto estabelece relações com o contexto, seus papéis constitutivos e propósitos comunicativos. Como apontam estudos na área nos últimos anos, o ensino a partir de gêneros possibilita a compreensão do mundo e de sua estrutura organizacional. A partir do domínio de gêneros diversos e de interações verbais, o indivíduo é capaz de promover transformação social. (DE CARVALHO; RIBEIRO, 2021, p. 19).

Essa linha de pensar e fazer docente entra em consonância com o conceito de multimodalidade da pesquisadora Roxane Rojo (2012), ao postular que textos multimodais, compostos de linguagens diversas (modos, semioses), demandam práticas e capacidades de compreensão e produção de cada uma dessas linguagens a fim de construir significado. É o que a autora define como multiletamento.

Considerando que muitas são as dificuldades para se estreitar laços com os alunos, é importante destacar que, segundo De Carvalho e Ribeiro (2021, p. 20), “para que de fato a EaD cumpra o seu propósito é preciso que haja interação, diálogo, pois, caso contrário, o que iremos ter é instrução e não educação a distância”. Isso está em consonância com nossos objetivos, uma vez que acreditamos que a educação se faz de forma lúdica, interativa e dinâmica. Dessa forma, nos alinhamos também ao pensamento de De Carvalho e Ribeiro (2021, p. 20), o qual propõe que “instaurar, portanto, uma relação horizontal entre professor e aluno se faz necessário para as trocas de saberes, para dirimir eventuais dúvidas surgidas na relação ensino aprendizagem”, assumindo assim o papel de ponte de mediação para a aprendizagem, aproveitando o conhecimento de que eles dispunham e acrescentando o nosso, para que a relação não fosse verticalizada.

Para tanto, é essencial pensar as metodologias pedagógicas de maneira coletiva, pois, como bem pontua Nóvoa (2017, p. 1123), “hoje, sabemos que é na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos”. Ademais, por meio de discussões conjuntas, a equipe, ao entrar em contato com a escola pode perceber “a realidade atual da educação, podendo diagnosticar suas carências e suas potencialidades” (KUNZ et al., 2011, p. 157).

Assim, ao pensarmos sobre as propostas de atividades a serem aplicadas, alinhamos nossas perspectivas a Ferrarezi (2014, p.108), o qual defende que “é impressionante a diferença que faz, nesse caminho de revolução educacional, desenvolver em nossos alunos e em nossos professores o ouvir, o

falar, o ler e o escrever”, levando em consideração não somente os nossos conhecimentos, mas aquilo que diz respeito aos alunos, suas vivências e as possíveis trocas entre eles e os IDs do Programa. Com base nos aspectos supracitados, na sequência, discutiremos algumas de nossas experiências junto ao Pibid.

AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS: OS DESAFIOS INICIAIS PARA A PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS

Neste espaço, procuramos descrever e analisar algumas de nossas experiências no Pibid no contexto remoto, desde os desafios iniciais ao aprimoramento de nossas práticas. Assim, partiremos de três momentos de atuação: a produção das videoaulas e os desafios decorrentes; a aplicação das aulas síncronas e o primeiro contato com os alunos; e o desenvolvimento de oficinas destinadas aos professores com o propósito de amadurecer a prática docente.

O início de nossas atuações foi permeado pelos desafios do contexto vigente; a pandemia de covid nos inseriu em um novo panorama educacional, no qual as aulas eram ministradas de forma remota. Ao entrarmos em contato com a escola, que aqui chamaremos de Escola 1, nos deparamos com o formato de encontros síncronos semanais com os alunos, via Google Meet, para que eles pudessem sanar as dúvidas acerca dos Planos de Estudo Tutorados (PET). Este e os contatos via WhatsApp eram para que o contato não fosse somente pelo site Estude em Casa, viabilizado pelo Governo. É importante explicitar que em 2020, período em que aconteceu a primeira experiência de aplicação dos PET, não eram previstas as aulas síncronas, por isso os encontros eram volta-

dos à resolução das dúvidas encontradas pelos alunos.

O Pibid, portanto, precisou se adaptar ao novo modelo, e, assim, surgiu a necessidade de repensarmos as práticas que já estavam consolidadas outrora. A primeira dificuldade com a qual nos deparamos foi o acesso aos alunos, dado que não havia momentos que propiciavam esse contato. Todavia, como parte de nossas ações, elaboramos um questionário com objetivos de traçar os perfis dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, de maneira a verificar as especificidades e necessidades de cada um deles, nos atendo também a perguntas com enfoque nas experiências que os alunos vivenciaram, até aquele momento, com o ensino remoto. Partindo das respostas dos questionários, das discussões em reuniões e do modelo remoto, foram necessárias intervenções que proporcionassem o contato entre IDs e alunos. Por isso, deliberamos, como primeira ação, a produção de videoaulas, objetivando apresentar temáticas diversas que funcionassem como material complementar aos conteúdos que já estavam sendo estudados pelos alunos.

Desse modo, nós, IDs, nos organizamos em duplas e trios, e ficamos responsáveis por produzir videoaulas para as diferentes turmas das quais o núcleo de Língua Portuguesa prestava assistência. Assim, a definição do tema das aulas se deu em função de um alinhamento com as possíveis demandas dos PET. As temáticas foram pensadas para atender as turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental e 2º e 3º anos do Ensino Médio. Tais aulas foram desenvolvidas em sequências didáticas de três aulas de aproximadamente 10 minutos cada, sendo disponibilizadas uma ao mês durante três meses. Para o 6º ano, as videoaulas abordaram os gêneros carta de

reclamação e autobiografia, finalizando com uma proposta de produção desses gêneros. Já as videoaulas do 7º ano discutiram o tema Funções da linguagem, sendo esse conteúdo trabalhado em todas as aulas da sequência. No 2º ano, as videoaulas tiveram como temática os gêneros relato pessoal e diário, também com a finalização de uma proposta envolvendo a produção textual. Por fim, as videoaulas do 3º ano apresentaram os temas Modernismo Brasileiro, com foco na Semana de Arte Moderna, o parágrafo padrão e as fases do Modernismo.

O presente relato contempla o processo de produção das videoaulas destinadas ao 2º ano do Ensino Médio que, como supracitado, teve como foco o trabalho com gêneros textuais, tendo em vista uma produção textual. Para tanto, nos ancoramos na proposta de Schneuwly e Dolz (1999, p. 8) que consideram que os gêneros textuais são “autênticos produtos culturais da escola elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar progressivamente e sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos”. Desse modo, o planejamento da aula foi idealizado visualizando a instrumentalização dos alunos para a escrita de gêneros textuais que se aproximassem dos conhecimentos prévios e consolidados dos estudantes, a fim de se construir, gradualmente e em conjunto, habilidades e competências para gêneros textuais mais complexos. A fim de promover a familiaridade dos alunos com a escrita, buscamos trabalhar com gêneros desenvolvidos na primeira pessoa, tornando a experiência mais palpável. Assim, a primeira videoaula teve como tema o gênero textual Relato Pessoal; na aula seguinte, o gênero Diário. Por último, partindo da necessidade de fechar a sequência de aulas que vinham sendo produzidas, construímos a Oficina de

Produção de Texto gravada, cujo tema tratava dos atravessamentos entre os dois gêneros estudados anteriormente.

Quanto à primeira videoaula elaborada, sobre relato pessoal, a planejamos e gravamos com o objetivo de apresentar o gênero em questão aos alunos, abordando sua conceituação, características e estrutura. Assim, pretendíamos que eles conseguissem compreender o que é o relato pessoal por meio de uma aula simples e didática. A segunda videoaula tinha objetivos parecidos com a anterior para a abordagem do gênero diário. Logo, a intenção era apresentar o gênero, abarcando sua conceituação, características e estrutura, para que os estudantes pudessem dominá-lo. Já a última videoaula, com o tema Oficina de Produção de Texto: Relato pessoal e Diário, buscava realizar uma oficina de produção textual, objetivando a aplicação dos conhecimentos apreendidos nas aulas anteriores. Dessa forma, esperava-se que os alunos pudessem retomar e fixar o conteúdo, de modo a identificar os dois gêneros estudados, suas características e suas diferenças. Para tanto, foram utilizados textos autorais e textos retirados de livros e internet, de maneira a materializar o conteúdo para que os alunos pudessem assimilar melhor os temas. Além disso, pretendia-se que os estudantes utilizassem os conhecimentos adquiridos na videoaula para aperfeiçoar a produção textual desses e de futuros gêneros que pudessem aprender.

Na etapa de planejamento das videoaulas, produzimos planos que foram escritos de modo a detalhar todos os passos da produção e gravação das três aulas disponibilizadas pelas IDs. Para isso, utilizamos o Google Docs, plataforma que permite a construção conjunta de documentos de texto. Para a gravação, utilizamos a plataforma digital

Zoom para realizarmos a apresentação de slides junto à explicação do conteúdo, posto que tal plataforma permite a gravação simultânea da tela e da voz do usuário. Não houve empecilhos nos processos de planejamento e gravação das aulas, pois já tínhamos familiaridade com os meios utilizados para a produção. É útil salientar que o WhatsApp também foi um meio utilizado no desenvolvimento das videoaulas, porque através dessa plataforma realizamos discussões que auxiliaram na execução das tarefas. Em vista de tais aspectos, o uso e a familiaridade com as ferramentas viabilizaram o trabalho em conjunto à distância e, por isso, consideramos que as ferramentas tecnológicas foram essenciais para essa atividade, permitindo o trabalho em conjunto à distância.

Devido ao calendário escolar, à baixa adesão dos alunos e à rotatividade do programa, não foi possível aplicar as aulas de forma mais efetiva, assim, a execução do trabalho se deu apenas por meio da divulgação das aulas nos grupos de WhatsApp das turmas para as quais foram destinadas. Assim, ao retornar das férias escolares, o núcleo de Língua Portuguesa passou a atender uma outra instituição e tal panorama não permitiu a finalização adequada da atividade na escola 1. Consequentemente, não pudemos ter um retorno dos alunos, o que impossibilitou que tivéssemos uma visão mais aguçada a respeito dos resultados reais desta atividade.

As etapas de planejamento e produção das videoaulas serviram como uma prática formativa, dada a possibilidade de lidar com uma atividade que demanda planejamento e elaboração de conteúdo. Assim, considerando o contexto de aulas remotas, os pibidianos puderam ter contato com uma ação que propiciou o desenvolvimento dessa prática

através de uma atuação que buscava levar aos alunos materiais que seriam úteis para sua formação nesse período excepcional. Essa atuação teve um caráter formativo no que concerne à reflexão sobre a produção e aplicação de material didático enquanto parte de um recurso pedagógico efetivo.

É pertinente destacar que o trabalho com videoaulas se encaixa na concepção de ensino com o uso ferramentas digitais, posto que, como afirma Roxane Rojo (2012, p. 21), nas práticas pedagógicas “são necessárias novas ferramentas — além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) — de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação”. Sendo assim, nesse contexto, as videoaulas se constituem como um instrumento de ensino capaz de permitir o acesso dos alunos a conteúdos extras que possam ajudar a diminuir a defasagem educacional decorrente do período pandêmico.

Mesmo diante dos benefícios do trabalho com novas ferramentas de ensino, é importante mencionar que as dificuldades de aplicar as videoaulas de modo efetivo, devido à conjuntura em que estávamos inseridos, fez com que o contato com os estudantes fosse baixo. Este se deu apenas no envio dos vídeos para os alunos, o que não nos rendeu retorno por parte deles. De modo geral, nesse primeiro momento de atuação, o contato que tivemos se concentrou no perfil traçado por meio do formulário citado no início desta seção e através dos grupos de WhatsApp e encontros síncronos realizados pela professora supervisora. Nos últimos dois casos, a interação foi pouca, dado que nem todos se manifestavam nos grupos e os encontros não eram obrigatórios.

Tendo em vista os aspectos destacados, consideramos que a atividade de produção

de videoaulas possibilitou uma reflexão a respeito da nossa atuação e de como poderíamos aprimorá-la nas próximas atuações. Nessa primeira experiência, pudemos pensar nos prós e contras de nosso trabalho, de modo a repensar o desenvolvimento de ações que pudessem interferir positivamente na formação dos alunos, considerando para isso, o novo contexto com o qual iríamos nos deparar. Dentre os aspectos que podemos destacar nessa reflexão, ressaltamos a necessidade de rever as formas de estabelecer contato com os alunos, buscando desenvolver ações em que a interação pudesse ser mais efetiva, possibilitando, também, uma aplicação mais ampla de nossas atividades.

O PRIMEIRO CONTATO COM OS ALUNOS: APLICAÇÃO DE AULAS SÍNCRONAS

Devido a um rodízio entre escolas, o núcleo de Língua Portuguesa do Pibid foi realocado em uma nova instituição. Chamaremos essa nova instituição de Escola 2. Nesse novo cenário, um novo modelo de aula estava sendo adotado: aulas semanais, de forma síncrona, via Google Meet, em que as aulas eram aplicadas de acordo com os PET, isto é, os encontros se baseavam nos conteúdos presentes nos planos. Esse panorama nos permitiu um contato mais próximo com os alunos, dado que pudemos, além de observar as aulas, ministrar uma sequência didática com conteúdo previsto no PET.

Mais uma vez, a organização das equipes se deu em duplas e trios, os quais ficaram responsáveis por planejar e aplicar aulas que estivessem em consonância com os PET designados às turmas nas quais atuariam. As primeiras aulas foram direcionadas aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e do 3º

ano do Ensino Médio, com temáticas propostas pela terceira semana do PET-2 do ano letivo de 2021, sendo elas Textos de divulgação científica e Quinhentismo, respectivamente.

É importante mencionar que houve um segundo momento de preparação e aplicação de aulas direcionado às turmas dos 6º e 8º anos do Ensino Fundamental e dos 2º e 3º anos do Ensino Médio. As temáticas foram voltadas às necessidades imediatas dos alunos, sendo Parágrafos (acentuação; interpretação/leitura e produção) para o 6º ano; Parágrafos – como foco em operadores argumentativos para o 8º ano; Operadores argumentativos no texto argumentativo para o 2º ano e Defesa de argumentos em textos dissertativos argumentativos para o 3º ano.

Para ilustrar a primeira etapa de aulas, faremos um breve relato sobre nossas experiências junto à turma do 3º ano, na qual ministramos o tema Quinhentismo, previsto no PET. É importante explicitar que o tema em questão foi segmentado em duas partes, de modo que, anteriormente à nossa aula, os alunos tiveram contato com uma introdução sobre o assunto, com enfoque na Literatura de Formação, por meio de aula ministrada por outra equipe do Pibid. Assim, o nosso tema foi, especificamente, a Literatura de Informação, com foco na Carta de Caminha. A aula foi planejada por reuniões via Google Meet e discussões pelo WhatsApp. Buscamos promover uma aula interativa, com abordagem do tema através de discussões de cunho social, além de fazer uma associação da temática da Carta de Caminha com a música Tropicalia de Caetano Veloso, incentivando o desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

Dessa forma, a aula abordou conteúdos que levaram os alunos a uma reflexão crítica a

respeito da visão de Brasil construída tanto na Carta de Caminha quanto na música de Caetano. Então, demos foco ao conceito de identidade nacional, a partir da perspectiva de Caminha, de Caetano Veloso e do Movimento Tropicália, intuindo instrumentalizar a construção do ponto de vista dos alunos em relação ao conceito. Para tanto, propusemos uma atividade de produção textual que consistia na escrita de uma carta destinada ao atual presidente de Portugal, descrevendo o Brasil de 2021. Assim, além do conteúdo literário, a aula também se enquadra na área de Língua Portuguesa ao tratar do gênero carta, estimulando os alunos a desenvolverem uma produção textual.

Em relação ao momento de sala de aula, a interação com os alunos foi satisfatória, visto que eles se demonstraram interessados, participando com perguntas e apontamentos sobre o tema. Todavia, no que diz respeito à atividade proposta, houve uma baixa adesão por parte dos alunos, visto que apenas três fizeram. Acreditamos que isso pode ter sido motivado pela ausência do docente na resolução da atividade, uma vez que “estratégias de ensino remoto que prescindam da atuação dos professores provavelmente terão maiores dificuldades de engajamento” (BRASIL, 2020, p. 13). Contudo, foi importante obtermos um retorno de nossa atuação, sendo que a tarefa de correção foi algo válido para vermos o quanto os estudantes absorveram do conteúdo e ter esse retorno dos alunos foi ótimo, pois nos permitiu avaliar melhor os resultados de nossa atuação.

Estávamos ansiosas para o momento de entrar na sala de aula, ainda que de maneira on-line, pois para nós a ocasião representava a consolidação de muito estudo e trabalho. Assim, a expectativa era desenvolver uma aula interativa, na qual os alunos participaram

das discussões propostas por nós, de modo que expressassem sua visão crítica do assunto. De modo geral, atingimos nosso objetivo de realizar uma aula interativa e questionadora.

Por meio de comentários no chat do Google Meet, os alunos demonstraram gostar da aula e que se interessaram pela temática desenvolvida. Receber o retorno dos alunos foi demasiado motivador para nós, pois, para além das inseguranças por serem as primeiras vezes em que entramos em uma sala de aula como ministrantes, tínhamos uma preocupação ainda maior, que se tratava da interação e manifestação de interesse por parte dos alunos.

A atividade serviu como prática formativa na medida em que permitiu que tivéssemos a experiência de ministrar uma aula síncrona com a presença dos alunos. Além disso, pudemos exercitar o planejamento de aula visando uma aplicação concreta, o que está em consonância com o que preveem Kunz et al. (2011, p. 160) quando propõem que o Pibid permite que os IDs, em suas práticas, exercitem um “novo modo de ensinar, conjugando estudo teórico, planejamento e atuação, a fim de que possam, como profissionais, atender aos novos preceitos de ensino de língua e de literatura”. Desse modo, a atividade possibilitou uma atuação mais próxima com os alunos, ministrando uma aula planejada para uma determinada turma e com base em um tema pré-estabelecido. Foi uma experiência muito importante para nossa formação, posto que foi possível ter esse contato com o planejamento e regência de aula, o que é válido para adquirir vivências na docência que podem contribuir para futuras atuações em sala de aula.

AMADURECENDO A PRÁTICA DOCENTE: PROPOSTAS DE OFICINAS DESTINADAS AOS PROFESSORES

As adaptações exigidas pelo contexto pandêmico atingiram todas as esferas educacionais, inclusive, talvez principalmente, os professores da Educação Básica. Novas tecnologias foram integradas à sala de aula, novas metodologias de ensino e novos recursos didáticos. Tal integração é importante especialmente no ensino remoto, pois, segundo De Carvalho e Ribeiro (2021, p. 20), “como o ambiente virtual se configura de traços específicos, devemos conhecer a sua estrutura e funcionamento para operarmos com a diversidade das ferramentas disponibilizadas para esse ambiente”. Alinhada a esse pensamento e partindo da necessidade de adaptação, a equipe do Pibid organizou e desenvolveu um ciclo de oficinas, oferecidas em três dias, e que traziam como tema comum o uso de ferramentas digitais nas aulas on-line. Essas oficinas foram ministradas tendo como público-alvo os professores e colaboradores da escola 2, com o objetivo de ensinar e auxiliar os docentes no uso de ferramentas como o Jamboard e o Padlet, que se referem a murais interativos; o Kahoot, plataforma de jogos educativos e Slides Go e Canva, que oferecem recursos de criação de slides.

Os IDs organizaram e ministraram as oficinas considerando suas utilidades em um contexto de ensino remoto. Dessa forma, a segmentação das ferramentas seguiu um critério de proximidade da funcionalidade de cada uma delas. Os IDs apresentaram as ferramentas demonstrando, passo a passo, suas possíveis aplicabilidades e utilidades. Nesse sentido, ficamos responsáveis por

apresentar as plataformas digitais Padlet e Jamboard, com as quais já desenvolvíamos algumas atividades no programa, dado que se referem a quadros e murais digitais em que o professor pode promover uma interação mais dinâmica com os alunos.

O evento contou com a participação de professores e outros membros da equipe escolar, além de demais interessados nas temáticas. Para a realização da oficina, utilizamos as próprias ferramentas como meio de apresentação, a fim de que os participantes pudessem acompanhar suas funcionalidades através da visualização na prática, além de contar com a própria participação como forma de aprendizagem e familiarização, de maneira que os professores pudessem interagir com as ferramentas a partir das orientações dadas.

A expectativa era fazer com que os docentes colocassem em prática o uso das ferramentas digitais, de modo a utilizá-las futuramente na aplicação de conteúdos em suas salas de aula. Além disso, por meio de uma atuação direta com os professores, pretendíamos estabelecer um contato mais amplo com a escola, estendendo o alcance de nossas ações. De modo geral, tivemos uma boa recepção dos professores, posto que eles participaram ativamente das oficinas, demonstrando interesse pelo conteúdo. Esse interesse fez com que a interação fosse bem rica e positiva, tendo em vista que houve um constante diálogo entre as partes ao longo das oficinas, seja por meio do chat ou pelo uso do microfone disponível na plataforma. Isso foi de suma importância para nossa formação, posto que “as experiências e a vivência com o outro mediadas pela linguagem/interação são importantes elementos para a construção das identidades docentes” (MATEUS, 2011 apud OLIVEIRA, 2017, p. 916).

Vale ressaltar que ministrar oficinas direcionadas a professores nos possibilitou ter um público-alvo diferente daquele com o qual a equipe de IDs já estava acostumada, o que se tornou um desafio que gerou uma experiência muito importante de enriquecimento e potencialização da nossa formação, dada a necessidade de nos adequarmos a diferentes públicos. Além disso, nos permitiu uma reflexão a respeito da necessidade de uma formação continuada de professores, de modo a incluir o uso das ferramentas digitais de ensino no cotidiano escolar. Assim, “aos gestores, privados e públicos, caberá a oferta de contínuas formações a fim de informar e atualizar sobre aspectos relacionados à esfera virtual, suas possibilidades e limitações” (DE CARVALHO; RIBEIRO, 2021, p. 20). Essa ação é essencial, dado que, estando o mundo em constante mudança, é importante nos adaptarmos a fim de utilizar os novos recursos que vão surgindo e que podem contribuir para o trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual cenário brasileiro forçou uma reformulação do fazer docente, além de evidenciar ainda mais as problemáticas acerca do ensino no País. Nesse sentido, programas como o Pibid possibilitam que os licenciandos sejam inseridos em situações reais de sala aula, exercitando a teoria aprendida ao longo da graduação, ainda que em um contexto remoto. Todavia, para que essa inserção fosse de fato possível, foram necessárias adaptações nas metodologias de ensino, que foram possibilitadas pela integração das tecnologias digitais no ambiente educacional.

Desse modo, a atuação dos IDs do núcleo de Língua Portuguesa também precisou ser

repensada. Foi necessário traçar estratégias que possibilitassem uma aproximação com os alunos durante toda a edição, seja na Escola 1 ou na Escola 2. Assim, com a primeira ação traçada, que foi a produção de videoaulas, foi possível verificar que o trabalho coletivo foi essencial para que essa atividade fosse concluída, posto que o planejamento e produção das videoaulas ocorreu de forma conjunta, com o compartilhamento de ideias e tarefas que permitiram um trabalho satisfatório. É válido citar que essa experiência nos fez refletir sobre os desafios da docência, pois, em um contexto inesperado de atuação, foi preciso lidar com uma nova forma de ensinar que exigiu que repensássemos o fazer docente. Nesse sentido, nos deparamos, também, com a noção de que, em determinadas situações, pode não ser possível aplicar o que planejamos da forma desejada, dado os imprevistos que podem surgir. Nessa perspectiva, é preciso trabalhar bem dentro do que for possível, buscando aprender e amadurecer por meio dessas vivências.

Dessa maneira, partindo da experiência adquirida nessa atuação, fundamentamos a ação seguinte: a aplicação das aulas síncronas. Assim, comparada à atividade de produção de videoaulas, observamos que essa atuação pôde ser desenvolvida e aplicada de forma mais efetiva, permitindo, também, um maior contato com os alunos. O fato de as aulas ocorrerem de forma síncrona permitiu tal panorama, dado que os alunos estavam assistindo a aula ao vivo e podiam participar por meio do chat e ligando os microfones para se expressarem. Já as videoaulas eram gravadas e não proporcionavam esse contato mútuo, além de exigir maior autonomia dos alunos.

Ademais, visando a consolidação da nossa trajetória junto ao programa, desen-

volvemos o ciclo de oficinas em que a atuação nos aproximou de um novo público, o corpo docente da escola. Essa atividade se constituiu como uma experiência em que tivemos tanto um momento formativo quanto uma ação concreta, pois além de aplicarmos as oficinas, pudemos também aprender por meio da aproximação com os professores, amadurecendo nossas práticas. Foi possível refletir também acerca da inversão e dinamicidade de papéis, uma vez que os professores cujas aulas observávamos outrora, agora eram nossos ouvintes, evidenciando que a profissão docente pressupõe uma busca constante por novos conhecimentos, além da ciclicidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Por fim, apesar do contexto de pandemia e das ações em ambiente virtual, concluímos que nossas vivências junto ao Pibid foram demasiadamente ricas, uma vez que pudemos experienciar diversas práticas formativas no que diz respeito às ações docentes, possibilitando, ainda, o amadurecimento da nossa identidade enquanto futuros educadores. Foi possível perceber que o contato direto com os alunos e a comunidade escolar é imprescindível para que o processo de construção dessa identidade fosse significativo e sólido. Dessa maneira, acreditamos que o propósito do programa de proporcionar aos licenciandos o primeiro contato com as práticas pedagógicas e o cotidiano educacional foi concretizado e evidenciou, especialmente devido ao contexto excepcional vivido, o potencial transformador advindo da soma de trabalho coletivo, proatividade e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Todo o intenso e profícuo trabalho aqui relatado só foi possível devido aos esforços individuais e coletivos da equipe que, ao longo dos dezoito meses de atuação, constituiu o núcleo de Língua Portuguesa do Pibid-UFV. Assim, externamos nossos agradecimentos a todas as pessoas que, juntamente às autoras deste capítulo, fizeram parte da equipe: às SUPs Érica Silva Fagundes e Rachel Camilla Rodrigues de Castro Gonçalves; e aos IDs: Bruna Aparecida Cruz de Souza Coelho, Celiane da Silva Vieira, Daiana Luisa Modesto, Hévila Vilela Siqueira, João Bosco Frederico de Souza, João Vitor Ferreira Rivelli, Josemara Rodrigues dos Santos, Laisa Soares Cardoso, Leonardo de Almeida Santos, Luana Borges Scarpini de Brito, Marcos Antônio Ribeiro Boechat, Maria Eduarda de Carvalho Bigonha Pinto, Mariana Martins Ceolin, Patricia Pereira de Sousa, Sofia Florêncio Mendonça, Stefany dos Reis Oliveira e Tamara Gonçalves Santana.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Todos pela educação. Nota técnica - Ensino a distância na educação básica frente a pandemia da Covid-19. Versão para debate e em contínua construção. Todos pela Educação, 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266. Acesso em: 28 jan. 2022.
- DE CARVALHO, Ives Marian de; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. O ensino remoto de língua portuguesa na educação básica frente a pandemia da covid-19: perspectivas e possibilidades. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 15-25, 6 jan. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15563>. Acesso em: 25 out. 2021.
- FERRAREZI JÚNIOR, Celso. A urgência da mudança. In: _____. Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 89-112.

- KUNZ, Marinês Andrea.; ANDRADE, Carmen Cecília Bonczynski.; PEREIRA, Maria do Carmo.; CABRAL, Marisa Fernanda. O ensino de Língua Portuguesa e de Literatura no PIBID – Letras FEEVALE. Revista Conhecimento Online – n. 3, v. 2, set. 2011. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/1113/1690>. Acesso em: 30 out. 2021.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, Dec. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106>. Acesso em: 3 nov. 2021.
- OLIVEIRA, Hélvio Frank. A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (56.3): 913-934, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/g9XpVZPhGWqtscJ3m5WfHhG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 9 nov. 2021.
- OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, set. 2020. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300555&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 9 jan. 2021.
- PINHEIRO, Maria Gracilene; CARVALHO, Diego; DIAS, Fátima. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: um contexto favorável ao desenvolvimento da capacidade de reflexão? Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, p. 1-12, 30 abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/20576/27765>. Acesso em: 3 nov. 2021.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos Multiletramentos. Diversidade cultural e linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo. (Orgs). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação, n. 11, p. 5-16, 1999.



A EXPERIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES FORMATIVAS DO SUBPROJETO PEDAGOGIA DO PIBID/UFV 2020–2022 EM TEMPOS DE ENSINO EMERGENCIAL REMOTO: aprendizagens da docência e saberes docentes compartilhados entre licenciandos e professoras colaboradoras

Flávia Russo Silva Paiva
Alaércio Francisco Emídio Júnior

CONSIDERAÇÕES INICIAS

Este capítulo apresenta a experiência do Subprojeto Pedagogia, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), desenvolvido junto ao projeto do Pibid UFV, Edição 2020–2022, enfatizando as aprendizagens da docência e os saberes docentes que foram adquiridos e compartilhados entre os licenciandos, iniciantes à docência (IDs), e as professoras colaboradoras. Vale mencionar que essa edição do Pibid UFV ocorreu a partir do formato de Ensino Emergencial Remoto, aderido devido ao distanciamento social exigido em decorrência da pandemia de covid.

Nesse sentido, o texto trata-se de um relato de experiência, em que a narrativa apresentada se dá pelo olhar da professora coordenadora do Núcleo Pedagogia, dos IDs que integraram a equipe, os quais foram convidados a apresentarem suas vivências sobre a participação nas atividades do Pibid Pedagogia, demonstrando suas aprendizagens da docência, e das professoras colaboradoras, que, por sua vez, foram convidadas a apresentarem os saberes docentes que consideram que foram compartilhados entre elas e os licenciandos ao longo do desenvolvimento das ações do Pibid Pedagogia. Um dos IDs se insere como coautor deste capítulo, representando os demais colegas da equipe e participando das análises e reflexões compartilhadas no presente estudo.

Como instrumento para coleta das informações, utilizamos do questionário on-line – mediante recurso do Google Forms – em que apresentamos algumas questões mais específicas e também solicitamos aos licenciandos e às professoras colaboradoras que enviassem um relato de experiência da participação no Programa. Dos 16 estudantes bolsistas que compunham a equipe em 2021, no momento de solicitação do preenchimento do questionário e envio do relato, 14 atenderam a solicitação no prazo determinado. E, do total de 12 professoras que em algum momento do ano letivo de 2021 colaboraram com o desenvolvimento das ações do Pibid Pedagogia, cinco responderam ao questionário e enviaram o relato dentro do prazo solicitado. Utilizamos a Análise de Conteúdo como metodologia para a análise das informações da pesquisa, seguindo orientações de Moraes (1999), fundamentadas em Bardin (1977), cujo processo de categorização deuse a partir de critérios de agrupamentos semânticos, em que definimos categorias temáticas, para melhor apresentarmos considerações sobre as aprendizagens da docência destacadas pelos pibidianos e os saberes docentes compartilhados, enfatizadas pelas professoras.

Esclarecemos que a utilização da primeira pessoa do plural representa opção consciente para melhor apresentarmos a experiência ao vivenciarmos o Pibid Pedagogia e as análises desenvolvidas, considerando e reconhecendo a contribuição de inúmeros sujeitos nessa jornada de aprendizados.

Em termos estruturais, organizamos este capítulo em dois momentos, para além dessas considerações iniciais e das finais. No primeiro, apresentamos a narrativa sobre o Pibid Pedagogia da edição de 2020, destacando ações desenvolvidas e perspectivas

de aprendizagens da docência. No segundo momento, discorremos sobre as aprendizagens da docência apresentadas pelos IDs do núcleo de Pedagogia e sobre os saberes compartilhados, enfatizados pelas professoras colaboradoras. Ao longo das análises e reflexões também destacamos desafios vivenciados durante o processo, os quais foram mencionados pelos sujeitos em seus relatos.

A fim de iniciarmos a nossa narrativa, perguntamo-nos: como organizaram-se as atividades do núcleo de Pedagogia do Pibid UFV 2020? Como ocorreu o desenvolvimento do planejamento pedagógico em tempos de Ensino Emergencial Remoto? Quais atividades foram desenvolvidas pela equipe?

O PIBID PEDAGOGIA DA UFV EDIÇÃO 2020: AÇÕES DESENVOLVIDAS EM TEMPOS DE ENSINO EMERGENCIAL REMOTO

O Subprojeto do Núcleo de Pedagogia, inserido no Projeto Institucional do Pibid UFV, edição 2020, foi apresentado para avaliação, pela Capes, em fevereiro de 2020. Após a aprovação da proposta, enquanto nos organizávamos (CI e CAs) para a seleção dos participantes (licenciandos e professores da Educação Básica), bem como o cadastramento das escolas parceiras, fomos surpreendidos pela pandemia de covid causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) (BRASIL, 2021), em nosso país. Trata-se de doença de caráter infeccioso respiratório agudo, ocasionada pelo vírus anteriormente citado, de fácil propagação e transmissão. O isolamento social passou a ser uma das principais medidas a ser adotada para conter o avanço da doença.

Diante dessa situação, foi necessário repensar a forma de condução da educação escolar, em todos os níveis e etapas do ensino. Acompanhamos a suspensão das atividades presenciais de ensino visto que o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer n.º 5 de 2020 – aprovado em 28 de abril de 2020, homologado pelo MEC em 1º de junho do mesmo ano – apresentando orientações para a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia.

A coordenação institucional do Pibid, junto à Pró-Reitoria de Ensino da UFV, apresentou, em agosto de 2020, o Plano de Trabalho para o segundo semestre do referido ano, adaptado à excepcional situação de isolamento social em razão da pandemia, indicando a possibilidade de substituição das atividades presenciais por remotas, a fim de que os subprojetos do Pibid pudessem ser desenvolvidos.

Sendo assim, após essa orientação institucional, toda a equipe se concentrou na seleção de escolas a serem parceiras do desenvolvimento das ações do Pibid, bem como na realização dos processos seletivos para IDs e professores das escolas de Educação Básica a atuarem como Supervisores (SUPs). Após essa etapa, considerando que os núcleos estavam com a equipe organizada e devidamente cadastrada na Plataforma Capes de Educação Básica, era possível iniciar as ações do Programa, ainda que de forma remota.

Vale destacar que neste momento as atividades escolares da Educação Básica, especificamente vinculadas ao Estado de Minas Gerais, já haviam sido retomadas, sob a orientação da Resolução SEE n.º 4310/2020

(MINAS GERAIS, 2020), a partir do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). Para o desenvolvimento das atividades não presenciais foi disponibilizado aos estudantes um Plano de Estudos Tutorado (PET), organizado de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e com o Plano de Curso da unidade de ensino. Esses Planos foram organizados no formato de apostilas, para que os alunos e os professores trabalhassem os conteúdos curriculares ao longo do período de isolamento social. Em 2020, o material foi disponibilizado em volumes mensais; no ano letivo de 2021, os PETs passaram a ser bimestrais. O acesso a esse material dava-se de forma virtual e os estudantes que não possuíam acesso à internet podiam solicitá-lo impresso à escola.

As atividades do núcleo de Pedagogia se iniciaram a partir de um primeiro encontro on-line contando com a participação de todos da equipe – os IDs e as duas professoras das escolas parceiras –, que ocorreu após a abertura oficial do Programa, objetivando, dentre outros aspectos, explicar a forma como inicialmente seriam desenvolvidas as atividades do Pibid no formato remoto, em substituição às atividades presenciais e em consonância com as orientações presentes no Plano de Trabalho do Pibid UFV no modo remoto; dividir os IDs em duas equipes, cada uma destinada para atuar em uma das escolas parceiras – duas escolas estaduais, nomeadas aqui de Escola 1 e Escola 2; apresentar informações referentes à carga horária a ser destinada para as atividades semanais; definir os horários das reuniões semanais de toda a equipe com a coordenação do núcleo de Pedagogia; organizar o nosso planejamento e o cronograma de atividades.

Após a divisão dos IDs para atuação em uma das escolas parceiras, sob a supervisão

de uma das professoras, também foram encaminhados para atuarem diretamente junto a uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental e com a respectiva professora regente (que neste estudo estamos denominando professora colaboradora), a fim de melhor direcionar as ações a serem desenvolvidas. Houve casos em que dois IDs atuaram de forma conjunta em uma mesma turma; isso ocorreu principalmente em uma das escolas parceiras, devido ao número de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental ser inferior ao número de PIBIDIANOS que desenvolviam as atividades do Programa na escola.

Iniciamos as nossas atividades, atentos às orientações sobre quais as ações poderiam ser desenvolvidas pelos IDs, de forma a cumprirem a carga horária de atividades semanais (8 horas) previstas para o período de Ensino Emergencial Remoto. Essa carga horária semanal deveria contemplar quatro horas de atividades junto às escolas (mais especificamente junto à professora regente da turma que o ID acompanhava) e quatro horas de atividades formativas para os IDs como participação nas reuniões semanais, atividades de estudo e preparo de aulas, dentre outras.

Seguimos essa divisão de carga horária e conduzimos as nossas ações compreendendo atividades junto às escolas parceiras, adicionadas a atividades formativas e socialização dos conhecimentos e experiências com a comunidade acadêmica e com o corpo docente das escolas. Realizamos reuniões semanais da equipe e essas eram organizadas da seguinte forma: algumas compreendiam reuniões de planejamento e acompanhamento das ações desenvolvidas junto às escolas e outras para encontros de formação interna da equipe.

Logo no início do desenvolvimento das nossas atividades, foi necessário tempo de estudo e realização de algumas ações que oportunizaram a ambientação da equipe com as escolas parceiras, o que se apresentou como uma tarefa desafiadora, tendo em vista a impossibilidade de pisarmos no chão das escolas. Vale destacar que as escolas já eram conhecidas por alguns integrantes da equipe, o que facilitou essa ambientação, que foi realizada mediante contato com documentos oficiais da escola, como o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico. Os debates sobre esses documentos, buscando apresentar essas instituições escolares, principalmente para aqueles IDs que não as conheciam, foi conduzido pela coordenadora do núcleo, com o auxílio das professoras dessas escolas que atuaram como SUPs no núcleo de Pedagogia, considerando também reflexões importantes compartilhadas por Veiga (1998, 2009) e Vasconcellos (1995, 2002) sobre os referidos documentos escolares.

Ainda nesse momento de ambientação, buscamos dialogar com as SUPs e realizamos estudos sobre os documentos orientadores do REANP, da SEE/MG, a fim de compreendermos como as atividades escolares estavam ocorrendo de forma remota. Também realizamos um encontro on-line entre a equipe com as professoras regentes das escolas parceiras para que pudessemos nos conhecer (ao menos virtualmente), dialogarmos sobre orientações e compartilharmos algumas informações importantes sobre o desenvolvimento do Programa no formato remoto, explicar e esclarecer eventuais dúvidas sobre a atuação dos IDs e apresentarmos nossas expectativas para a realização do subprojeto de Pedagogia do PIBID UFV (2020–2022).

Nos meses de novembro e dezembro do ano de 2020, fomos observando algumas dificuldades para o desenvolvimento de atividades pelos IDs junto às professoras regentes de turma das escolas parceiras, principalmente devido ao desafio de estarmos vivenciando essa experiência no formato on-line e a dificuldade dos professores das escolas para apresentarem demandas de trabalho aos pibidianos, o que levou a CA a rever algumas orientações e o planejamento das ações, como um todo. Afinal, é sempre bom lembrarmos que a revisão e as alterações no processo do planejamento de ensino são recorrentes e importantes, ou seja, uma das características do planejamento de ensino é a flexibilidade (LIBÂNEO, 2013; LOPES, 2003), discussão essa que também se constituiu em objeto de estudo dos encontros de formação com a equipe.

A CA conduziu momentos formativos com os IDs sobre o planejamento de ensino (LIBÂNEO, 2013), enfatizando a importância de considerá-lo numa perspectiva crítica (LOPES, 2003), tão essencial para o contexto em que vivemos. Assim, buscou destacar os elementos de um planejamento de ensino; apresentar considerações sobre o planejamento escolar; enfatizar os requisitos gerais para o planejamento; detalhar o que é o plano da escola, o plano de ensino, o plano de aula, bem como orientar na elaboração deste e de projetos didáticos (sequências didáticas). A avaliação, como um dos componentes do planejamento de ensino, foi considerada e discutida a partir de contribuições do professor Luckesi (2011), em que acrescentamos reflexões sobre o desafio de avaliar a aprendizagem dos alunos no contexto do ensino remoto.

Vale considerar que outras formações ocorreram em reuniões destinadas a encon-

tros de formação, das quais podemos destacar estudos e debates sobre a pandemia e o ensino, enfatizando os desafios da prática pedagógica, o que fizemos a partir de diálogos com Saviani (2001); sobre a construção do conhecimento em sala de aula – incluindo discussões sobre o ensino presencial e dificuldades atreladas à condução do processo de ensino no formato remoto, principalmente, considerando a realidade das escolas públicas brasileiras; também dialogamos sobre o relacionamento pedagógico em suas diferentes dimensões – espaciais, temporais, linguísticas ou comunicativas, pessoais e cognitivas –, o que amplia muito o âmbito da nossa reflexão e alarga o campo de atuação, e de competências do profissional docente, como apresentado por Cordeiro (2011); desenvolvemos atividades de estudo e debates sobre a BNCC, considerando reflexões de professores pesquisadores que se debruçam ao estudo da temática.

Concomitante a esse exercício de estudos e reflexões, os pibidianos foram orientados a elaborar os planos de ação individual, documento que é confeccionado por cada ID, direcionado à turma e ao ano escolar em que estavam acompanhando no ano letivo. Esse plano de ação Individual consiste em uma estratégia de planejamento de ensino que utilizamos para conduzir as ações, bem como sistematizá-las. Foi elaborado pelos IDs, com a orientação da CA e das SUPs, considerando os elementos principais de um planejamento de ensino e seguindo o formato apresentado em um documento orientador, confeccionado pela professora coordenadora, apresentados sob o formato de plano de aula, projetos didáticos e sequências didáticas (no caso do planejamento de um conjunto de aulas). Quanto ao conteúdo desses planejamentos, foram selecionados a

partir de conteúdos apresentados nos Planos de Estudos Tutorados (PET), em seus diferentes volumes e direcionados aos diferentes anos do primeiro segmento do Ensino Fundamental. A seleção dos conteúdos a serem abordados pelos IDs se dava a partir de diálogos com a professora regente da turma em que estavam acompanhando, bem como sob a orientação das SUPs do Pibid.

O referido plano de ação, portanto, é um documento que o ID elaborava visando não somente a sua apresentação final, sua orientação quanto as ações junto à turma acompanhada em determinados períodos (por exemplo, para uma ou mais semanas, para o bimestre) e passível de modificações ao longo do trabalho. Em determinadas reuniões semanais, esse material era apresentado e todos da equipe contribuíam apresentando comentários e sugestões para o planejamento do colega. Além disso, houve a orientação para a elaboração de produtos didáticos – recursos didáticos – para auxiliarem o trabalho com o conteúdo curricular abordado, dos quais, indicamos a elaboração de videoaulas, aulas narradas, cartilhas, guias, manuais, murais, podcasts, jogos, poemas, músicas, dentre outros, que pudessem ser utilizados no contexto do ensino remoto. Tais recursos didáticos deveriam ser disponibilizados mediante um link para acesso pelas professoras regentes e pelos estudantes. Sendo estes no formato de vídeos, ficavam disponíveis no canal do Pibid Pedagogia, no Youtube.

Importante ressaltar que essa alteração das atividades presenciais para o formato emergencial remoto, decorrente da pandemia da covid, se deu em curto intervalo de tempo, sem possibilitar inicialmente formação ou preparo adequado para os professores, além da carência de infraestrutura ade-

quada e a necessidade de contar com bons equipamentos para favorecer a adequação do planejamento e desenvolvimento das atividades, o que se apresentou como um desafio para os docentes.

Ao mesmo tempo, observamos que a tecnologia foi utilizada a favor do processo de ensino, afinal, foram os recursos tecnológicos e as plataformas digitais que possibilitaram a realização do processo de ensino e aprendizagem pelos alunos. É importante pontuar que esse processo não ocorreu de forma democrática, pois, para os estudantes das camadas desfavorecidas economicamente, revelou-se ainda mais perverso, devido aos inúmeros desafios que dificultaram e até mesmo impossibilitaram o acompanhamento das atividades escolares, tais como a falta de acesso à internet ou o acesso precário; a falta de equipamentos, desde celulares, tablets, notebooks ou computadores; a carência de ambiente familiar e/ou espaço apropriado que favorecesse o estudo; a necessidade de orientação para a realização das atividades, tendo em vista que, em muitos casos, os responsáveis não encontravam-se em casa para ofertarem esse auxílio; dentre outras fragilidades que demonstraram e intensificaram a desigualdade social e educacional em nosso país.

No contexto educacional pandêmico algumas expressões passaram a fazer parte do vocabulário escolar com mais frequência, como aulas síncronas, assíncronas, chats, fóruns, lives, videoaulas, aulas narradas, sala de aula virtual, ambiente virtual de aprendizagem, bem como nomes de aplicativos e ferramentas digitais, como Classroom, Canva, PadLet, FreeCam, OBS Stúdio, Mentimeter, WordWall, dentre outros. Diante dessa situação, em nossas atividades de formação interna da equipe, desenvolvemos oficinas

para aprendermos a utilização dessas ferramentas digitais, o que ocorreu nos meses de janeiro e fevereiro de 2021. A experiência foi tão positiva que decidimos planejar uma oficina para ser ofertada aos professores da educação básica das escolas parceiras, mas, diante da demanda, ampliamos para professores da educação básica interessados na formação e estudantes da UFV. Tivemos um número expressivo de inscrições e realizamos a oficina dividindo os inscritos em três grupos, em três salas de aula virtual do Google Meet. O evento foi registrado no Sistema de Registro de Atividades de Extensão (Raex) sob a denominação Ferramentas Digitais na Educação, objetivando apresentar e explorar diferentes ferramentas digitais que podem auxiliar o docente na condução do processo de ensino e aprendizagem, principalmente no contexto de ensino no formato emergencial remoto. A formação se realizou em duas manhãs, conduzida pelos pibidianos e os recursos explorados foram: o Classroom, o Canva, o PadLet, o InShot para produção de vídeos, o powerpoint para a produção de aula narrada e a ferramenta Google Forms. E contemplou os seguintes aspectos: apresentação geral da ferramenta, funcionalidades, como operacionalizá-la, realização de exercícios práticos/demonstração e apresentação de dicas sobre como essa ferramenta poderia auxiliar os docentes na condução do processo de ensino no formato remoto.

Semelhantemente a essa formação, realizamos a Oficina Plataformas de Comunicação Virtuais e Recursos Stream, a fim de capacitar a equipe para utilização do estúdio virtual StreamYard, que permite que os usuários façam lives com mais de uma pessoa ao mesmo tempo e tem como possibilidade realizar a transmissão pelo canal do Youtube.

Essa atividade se realizou como formação interna da equipe, organizada pela CA e conduzida pela mestra Flávia Silva Martins, técnica em assuntos educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), profissional envolvida com ações de Educação à Distância (EaD) e design instrucional de tecnologias e mídias para a EaD na instituição em que atua.

Dessa forma, o núcleo de Pedagogia buscou realizar ações que proporcionassem aos licenciandos vivenciarem a docência e, considerando o contexto pandêmico, experienciá-la em sua complexidade, preparando-os para os desafios que a profissão sempre apresenta, principalmente pela relação intrínseca existente entre educação e sociedade. Nesse sentido, tivemos como expectativas contribuir para a formação acadêmica do iniciante à docência ofertando-o subsídios para que seja “capaz de analisar, criticar, refletir de uma forma sistemática sobre sua prática docente, com o objetivo de conseguir uma transformação escolar e social e uma melhora na qualidade do ensinar e de inovar” (IMBERNÓN, 1994, p. 50). Afinal, a formação inicial deve preparar o docente para os desafios que serão impostos no exercício da profissão diante das constantes transformações que ocorrem na sociedade.

Após essa experiência desafiadora de condução das atividades de forma remota, em setembro de 2021, com o retorno gradativo das atividades presenciais nas escolas públicas estaduais mineiras, começamos a vislumbrar outras possibilidades para o desenvolvimento das ações do núcleo de Pedagogia, do Pibid. Além disso, vale mencionar que o avanço da vacinação nos trouxe esperança de que poderíamos iniciar as atividades nas escolas parceiras de forma presencial em breve. No entanto, ainda outros

desafios dificultavam essa nossa atuação presencial, como, por exemplo, o fato de muitos IDs não estarem residindo, naquele momento, na cidade de Viçosa, tendo em vista que a UFV ainda permanecia com as aulas da graduação no formato remoto. Essas situações fizeram com que o Pibid UFV continuasse com sua atuação remota até o final do ano letivo de 2021.

No ano seguinte, iniciamos nossa atuação de forma presencial nas escolas parceiras, com o desenvolvimento de atividades presenciais pelos pibidianos que se já se encontravam na cidade de Viçosa (MG) e possuíam condições objetivas para as atividades presenciais. Aqueles que não possuíam condições de estarem na cidade permaneceram em atividades remotas. Nesse momento, embora estivéssemos vivenciando o início do ano letivo de 2022, de acordo com o calendário escolar da rede estadual de ensino de MG, estávamos caminhando para o encerramento da edição do Pibid UFV, que aconteceria em março deste ano. A orientação CA aos IDs em atividades presenciais ocorreu no sentido de enfatizar a vivência do chão da escola, auxiliando as professoras regentes em atividades cotidianas, realizando a confecção de recursos didáticos solicitados pelas docentes, bem como buscando observar a realidade escolar após a experiência desafiadora do ensino emergencial remoto. Os IDs que não puderam participar presencialmente das atividades atuaram de forma conjunta com outros que estavam em atividades presenciais nas escolas, de modo a possibilitar o diálogo entre os pares – IDs e professoras colaboradoras – e atender demandas apresentadas pelas docentes.

Não podemos deixar de pontuar outro desafio, vivenciado no último mês de desenvolvimento das atividades do Pibid, março de

2022: a greve dos professores das escolas estaduais. Movimento político necessário que não questionamos, pelo contrário, apoiamos. No entanto, impossível desconsiderar que isso nos trouxe mais um desafio em relação ao desenvolvimento das atividades do Pibid, e mais uma vez foi necessária a revisão dos nossos planejamentos.

Sem nos alongarmos em mais detalhes neste momento, vale pontuar que nesta seção buscamos narrar as atividades formativas desenvolvidas para que no próximo item possamos refletir sobre as aprendizagens proporcionadas pela vivência do Pibid para os IDs, bem como para todos da equipe, e destacarmos os saberes docentes compartilhados, como enfatizado pelas professoras colaboradoras. Além de pontuarmos desafios que se fizeram presentes ao longo do desenvolvimento do projeto, na percepção dos autores.

Dessa forma, para continuarmos o nosso diálogo neste estudo, perguntamo-nos: quais as aprendizagens da docência foram construídas ao longo do Pibid Pedagogia 2020–2022? Quais saberes docentes foram compartilhados entre os IDs e as professoras? E, quais os principais desafios foram vivenciados no processo? É o que abordaremos na próxima seção.

APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DOS IDS DO NÚCLEO DE PEDAGOGIA E SABERES DOCENTES COMPARTILHADOS NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS COLABORADORAS

Ao falarmos em aprendizagem da docência é preciso considerar a complexidade dessa questão, pois, conforme explicam pesquisadores que se debruçam ao estudo

dessa temática (MIZUKAMI, 2002; TARDIF, 2002; dentre outros), a aprendizagem da docência ocorre em diferentes espaços e tempos da vida dos sujeitos que se constituem docentes. Semelhantemente, podemos observar que a docência consiste em uma atividade complexa (CUNHA, 2004; MIZUKAMI, 2013; SEVERINO, 2006) e essa complexidade se dá, principalmente, pelo fato de que a sua prática, visando garantir a aprendizagem dos estudantes, exige um repertório de saberes pedagógicos que precisam ser incorporados pelos professores, para além somente do saber disciplinar ou do conteúdo específico a ser ensinado (LIBÂNEO, 2013).

Conforme nos lembra Tardif (2002), são vários os conhecimentos que os docentes utilizam para organizar o processo de ensino e a referida pesquisadora destaca alguns desses, como o conhecimento sobre os conteúdos escolares a ser ensinado; saberes que possibilitam ao docente utilizar de estratégias didático-pedagógicas que favoreçam a condução do processo de ensino, desde a forma mais adequada para organizar a sala de aula em determinados momentos até a decisão por quais métodos utilizar para conduzir o ensino de cada conteúdo escolar e quais os recursos didáticos são possíveis de serem elaborados ou encontram-se disponíveis para serem utilizados; conhecimentos sobre o planejamento, considerando-o numa perspectiva crítica, que contemple a consciência sobre as características sociais, culturais e cognitivas dos estudantes, conhecimento sobre o contexto social e o contexto escolar que envolve o seu trabalho, bem como outros que dizem respeito ao processo pessoal de aprendizagem da docência. A autora destaca também que, durante a atividade de ensinar, os professores e professoras recor-

rem a saberes que foram adquiridos mediante experiências pessoais (no seio familiar, por exemplo), a saberes provenientes ao longo da trajetória escolar, outros adquiridos no decorrer do curso de formação profissional para o magistério, dos quais podemos destacar algumas atividades que contribuem, diretamente, para essa aprendizagem, como os estágios curriculares, atividades práticas desenvolvidas em meio ao curso de disciplinas, dentre outras. Nesse sentido, podemos interpretar que outra atividade potencializadora dessa aprendizagem profissional da docência, no contexto das licenciaturas, é a participação no Pibid.

Ao falarmos em saberes docentes, pontuamos análises e reflexões de Gauthier (2006), Tardif (2002) e não poderíamos deixar de considerar as contribuições de Paulo Freire (1996). Tais autores conceituam saberes que são necessários à profissão docente e, em nossa leitura, as concepções dialogam entre si.

Gauthier (2006) considera que definir saberes que são característicos da profissão docente é importante. Para ser docente, o sujeito precisa compreender o ensino e questões que o tangenciam. Muito além de somente compreender o conteúdo a ser ensinado, outros saberes envolvem a docência, como a pesquisa, o conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo e as instituições e organizações que interferem no ensino, o conhecimento a respeito da instituição escolar numa perspectiva histórica, as experiências vivenciadas no âmbito profissional, enfatizando a prática pedagógica. Todos esses saberes qualificam o docente e demarcá-los faz com que a sociedade interprete e aceite que qualquer sujeito é legítimo para ensinar, o que desqualifica a profissão.

Ao encontro dessa compreensão, Tardif (2002) enfatiza os saberes docentes, mas apresenta-os a partir de uma categorização, dividindo-os em: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Nesse sentido, considera que os sujeitos adquirem saberes profissionais em seu processo de formação inicial (e também continuada), os quais, baseados na ciência, são compartilhados por docentes dos cursos de formação de professores; trata-se dos conhecimentos pedagógicos relativos ao processo de ensino. Adquirem também os saberes disciplinares – vinculados as diferentes áreas do conhecimento científico – e os saberes curriculares – referentes à organização dos conhecimentos sócio historicamente produzidos e como estão organizados nos programas escolares. Quanto aos saberes experienciais, são aqueles resultantes da atuação profissional docente, incorporados a partir da prática profissional.

Em Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire (1996) reflete sobre saberes indispensáveis à prática pedagógica de qualquer professor, qualquer que seja a opção política do educador. Enfatiza a necessidade do educador conduzir o seu trabalho pedagógico de forma a assegurar a autonomia do educando, conduzindo-o para a conscientização da organização da sociedade e auxiliando-o a libertar-se das condições que o oprimem. Importante destacar que ao exercer a sua profissão o docente também aprende com o estudante, pois, como enfatiza Freire (1996), “Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (p. 25). Nesse sentido, defende

uma formação docente que relacione teoria e prática; que o educador reconheça os educandos como sujeitos ativos em seu processo de construção do conhecimento e respeite as diversidades culturais destes.

Dessa forma, Gauthier (2006), Tardif (2002) e Freire (1996), dentre outros, refletem sobre saberes que são característicos da profissão docente e que possibilitam ao professor a atuar na complexidade em que se apresenta a educação escolar, dada a relação intrínseca entre educação e sociedade.

Caminhando em nossas análises e considerando as reflexões apresentadas sobre as aprendizagens da docência e os saberes docentes, é possível reconhecer que há um compartilhamento de saberes entre os iniciantes à docência e docentes em exercício profissional, pois ao se relacionar e orientar os estudantes na realização das atividades do PIBID os docentes colaboradores ensinam e também aprendem, da mesma forma que os pibidianos aprendem e também ensinam. Ao longo do desenvolvimento das ações do núcleo de Pedagogia do Pibid UFV, isso ficou evidente.

Para apresentarmos a análise desenvolvida, visando responder as questões apresentadas anteriormente, buscamos agrupar os relatos em categorias temáticas, conforme apresentado nos Quadros 01, 02, 03 e 04, e tecermos considerações sobre as aprendizagens e os saberes compartilhados. A fim de preservarmos a identidade dos licenciandos e professoras, ambos serão representados por letras iniciais do nome e algumas do sobrenome.

Quadro 1: Aprendizagens da docência proporcionadas pelo Pibid Pedagogia, 2020–2022

Aprendizagens da docência		
Planejamento de ensino	<i>“O planejamento e a organização são habilidades que desenvolvi através do Pibid. Um planejamento de aula envolve pesquisa, organização de informações, ideias [...] Organizar essas ideias, demanda, tempo, um raciocínio lógico e progressivo. O Pibid me possibilitou vivenciar, na prática, este processo, que muitas vezes é complexo” (ID V. G.).</i>	<i>“[...] habilidade de planejar uma aula, enfrentando os limites e possibilidades que o ensino remoto nos oferece. Além disso, tenho aprendido a fazer esse planejamento tendo como base a realidade e necessidade dos educandos” (ID M. A.).</i>
Uso de TDIC no contexto da Educação	<i>“Desenvolvi a habilidade de usar tecnologias para gravar videoaulas, auxiliar o aprendizado (...). Além disso, aprendi a utilizar diferentes ferramentas, tais como o Canva, Padlet, Classroom, FreeCam, OBS, StremYard, funções do PowerPoint do formulário Google” (ID A. J.).</i>	<i>“[...] a capacidade de lidar com as novas tecnologias. Aprendi a fazer e editar vídeos, pois em muitos momentos nas aulas virtuais, a melhor forma de estimular a aprendizagem é por meio de vídeos criativos. Desenvolvi também a habilidade de usar a lousa digital, o Meet, o Canva e criar jogos no Wordwall” (ID M. A.).</i>
Comunicação	<i>“Desenvolvimento da fala firme, falar com tom mais claro” (ID R. L.).</i>	<i>“[...] habilidade em conversar com os pais e alunos para localizar as dificuldades do aluno através do auxílio da docente que acompanho” (ID A. S.).</i>
Trabalho em equipe	<i>“Noção de trabalho em equipe em ambiente de ensino” (ID M. F.).</i>	<i>“Trabalho cooperativo, seja através das ações coletivas internas do Pibid, seja nas práticas docentes desenvolvidas por meio da escola. Nas ações do Pibid o trabalho em conjunto é extremamente pertinente para o desenvolvimento das propostas internas para que todos possam se expressar e contribuir na construção do conhecimento e pensamento crítico. Nas práticas desenvolvidas nas escolas, em conjunto a professora regente da turma, as atividades construídas em conjunto, em cooperação, auxiliam na construção de uma prática mais criativa e reflexiva” (ID D. P.).</i>
Regência de aulas	<i>“[...] ministrar as aulas, pois no decorrer do curso de Pedagogia eu já havia planejado aulas para turmas fictícias, mas agora estou tendo a oportunidade de vivenciar isso na prática, me comunicando e interagindo com os estudantes” (ID M. A.).</i>	<i>“[...] a de ministrar aulas, pois essa está sendo minha primeira experiência prática, sendo isso ainda mais desafiador por estarmos atuando remotamente. [...] ao atuar no Pibid posso sentir um pouco como realmente é ser uma professora, tendo que lidar com acontecimentos e imprevistos que exigem uma tomada de decisão. Mas, dentre tantas possibilidades que o programa tem me proporcionado, gostaria de destacar a alegria e satisfação que é poder ministrar aulas e sentir a confiança dos alunos em nosso trabalho” (ID S. V.).</i>

Quadro 1: continuação.

Aprendizagens da docência		
Sensibilidade na docência	<i>“Desenvolvi uma sensibilidade maior para entender as carências escolares e familiares no que se refere à Educação, além de compreender e perceber estratégias mais atrativas para a participação dos alunos no retorno das atividades” (ID M. L.).</i>	<i>“Sensibilidade para lidar com os alunos” (ID M. F.).</i>
Desenvolvimento do senso crítico	<i>“Desde o início fomos orientados de nossos deveres com todo o programa em si e conduzidos a vivenciar a experiência da docência. Tanto as discussões internas quanto a prática educacional, me fizeram olhar de forma mais crítica e responsável à formação e a profissão do educador, entendendo a importância de sermos responsáveis e críticos as nossas ações na docência” (ID J. D.).</i>	<i>“De forma interna, com IDs, coordenadora e supervisoras do Pibid são realizadas rotineiramente formações internas, em que textos científicos são apresentados e discutidos entre os próprios integrantes, garantindo e aprimorando assim uma formação mais crítica e reflexiva a partir de questões encontradas nas dinâmicas educacionais presentes do Brasil” (ID D. P.).</i>
Elo entre teoria e prática	<i>“Temos ainda a oportunidade de articular teoria e prática, visto que os conhecimentos teóricos obtidos na faculdade, são vivenciados na escola por intermédio do Programa, assim temos a conveniência de entender na prática como a criança aprende, como se dá esse processo e quais são os caminhos e recursos para aquisição da aprendizagem” (ID M. M.).</i>	<i>“O Pibid me proporcionou conhecer na prática situações que eu estudei na teoria e também outras tantas que os textos estudados ao longo do curso não trazem, pois ao atuar no Pibid posso sentir um pouco como realmente é ser uma professora, tendo que lidar com acontecimentos e imprevistos que exigem uma tomada de decisão” (ID S. V.).</i>

Em diálogo com os IDs, eles destacam que a participação no Pibid Pedagogia proporcionou aprendizagens e experiências para além do que o curso de graduação oferece. Dentre essas oportunidades, que foram sintetizadas no Quadro 1, os discentes pontuaram o planejamento de ensino; o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto da Educação; a prática da comunicação; o trabalho em equipe; a regência de aulas; o desenvolvimento da sensibilidade na docência; o desenvolvimento do senso crítico; e o diálogo entre teoria e prática.

No que diz respeito ao planejamento de ensino, essa formação foi conduzida nos Encontros de Formação interna da equipe, como mencionado na seção anterior. No

tocante a esses encontros formativos, os estudantes enfatizaram que os diálogos, fundamentais e sempre presentes nas reuniões semanais de formação interna, foram essenciais para a atuação e execução do planejamento, assim como facilitou o bom desenvolvimento do projeto como um todo.

A respeito das TDIC, ainda no contexto das reuniões semanais para encontros de formação, os IDs pesquisaram sobre tecnologias possíveis para auxiliar durante o contexto de ensino remoto. Em grupo, se dividiram para buscar conhecimento sobre ferramentas digitais, tais como as ferramentas do Google, Canva, PadLet, FreeCam, OBS Studio e outros. Após essa pesquisa, compartilharam o que aprenderam, auxiliando, portanto, o aprimoramento do coletivo no que

diz respeito a essas ferramentas. Inclusive, cabe destacar que, posteriormente, realizaram um evento de extensão (Ferramentas Digitais na Educação), conforme descrito no item 1 deste estudo, em que ocorreu a socialização dos conhecimentos, principalmente com professores da rede pública, além de estudantes e outros interessados no tema.

Na perspectiva dos IDs, as reuniões da equipe proporcionaram, devido ao clima amistoso e pela liberdade de participação que permitia a todos se expressarem, um espírito de equipe, fundamental para a edificação do conhecimento de forma coletiva, em que a cooperação com o colega proporcionou o enriquecimento do trabalho.

Ademais, a comunicação é um dos pilares do ensino emergencial remoto, no sentido de utilizar uma linguagem atrativa para abordar os conteúdos em aula, e apresenta-se como uma estratégia para impedir que o processo de ensino se torne desinteressante para as crianças. Além disso, diante da faixa etária dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a comunicação, em determinadas situações, acontecia por intermédio dos pais ou responsáveis. Sendo assim, precisávamos compreender o contexto e buscar facilitar

essa interação em prol da educação escolar.

Por fim, no que diz respeito à experiência com o processo de ministrar aulas, para a maioria dos IDs essa foi a primeira oportunidade para “entrar em uma sala de aula” como educador e não como educando. Sendo assim, os estudantes consideraram que tal experiência contribuiu para uma formação mais completa, alinhando a teoria da universidade com a prática da escola, resultando em uma união de dois alicerces – como nos indica Tardif (2002) – a respeito dos saberes docentes: os saberes curriculares e os saberes experienciais. Ademais, a regência despertou nos IDs uma sensibilidade para com o processo de ensino, com a realidade dos alunos, além de aflorar e desenvolver um senso crítico a respeito de todo o processo. Senso crítico este que, conforme destacado pelos IDs, foi dilatado e explorado durante as reuniões semanais da equipe.

Contudo, além das aprendizagens, os iniciantes à docência pontuaram a vivência de desafios, tanto no questionário quanto no relato de experiência, os quais também foram reunidos em categorias temáticas para melhor serem apresentados neste estudo.

Quadro 2: Desafios enfrentados pelos IDs do Pibid Pedagogia, 2020–2022.

Desafios		
Infraestrutura	<i>“[...] a infraestrutura disponível para os alunos [...] muita das vezes nos deparamos com crianças que só podiam acessar a internet e, portanto, as aulas ou materiais digitais, por meio do celular do responsável. E em algumas ocasiões, para tornar ainda mais desafiador, o responsável já tinha voltado a trabalhar de forma presencial. Sendo assim, o tempo disponível para conseguir estudar pela internet era bem reduzido” (IDA.J.).</i>	<i>“[...] a falta de instrumentos e infraestrutura para a realização das atividades programadas, haja vista que, por exemplo, o meu computador não apresenta configurações necessárias para comportar todos os programas que pudessem contribuir com a prática, o mesmo digo sobre o espaço e os móveis que não possuo no ambiente doméstico, mas que seriam essenciais para desenvolver um trabalho digno [...]” (ID.D.P.).</i>

Quadro 2: continuação.

Desafios		
Interação virtual	<i>"[...] a falta de contato presencial com os alunos, professores, escola e familiares nos limita e nos afastou de conhecer de fato a realidade da escola" (ID M. L.).</i>	<i>"No decorrer da edição remota do Pibid um dos desafios que enfrentei foi o fato de não conhecer os alunos pessoalmente, e isso exigiu de mim um pouco mais de empatia, sensibilidade e paciência para aos poucos estabelecer um vínculo de amizade com eles" (ID M. A.).</i>
Problemas de conexão	<i>"[...] dificuldade com o acesso à internet, já que, por vezes, a mesma era interrompida e dificultava o trabalho, seja para as atividades que seriam desenvolvidas na escolas ou as coletivas internas do Pibid" (ID D. P.).</i>	<i>"Problema de internet, tanto a minha conexão quanto a dos alunos que acompanhiei até então" (IDA. S.).</i>
Saúde Física e mental	<i>"[...] os problemas de ordem física e emocional, seja de forma individual ou familiar, que afetam diretamente na construção de um aprendizado contínuo e reflexivo da prática em consonância ao conhecimento teórico" (ID D. P.).</i>	
Adaptação às TDIC	<i>"Adaptação das diferentes ferramentas tecnológicas: de início se habilitar aos diferentes recursos tecnológicos para a realização de aulas ou criação de recursos didáticos não foi uma tarefa fácil, uma vez que era um ambiente novo que exige a elaboração de vídeos, de jogos e de outras diferentes formas mais atrativas de desenvolver um conteúdo, tudo feito de maneira online fugindo bastante do que estávamos acostumados de forma presencial" (ID J. D.).</i>	<i>"[...] o desafio de pensar/adaptar um projeto que sempre aconteceu de forma presencial para um contexto remoto foi real. Foi complicado não só para os alunos das escolas que atendemos, mas também a relação com as professoras, para que entendêssemos - elas e nós, pibidianos - qual seria nossa função, em que poderíamos atuar e auxiliar" (IDA. J.).</i>
Relação com os pais e responsáveis	<i>"[...] ausência de respostas dos pais, que quando questionados sobre seus filhos não estarem realizando atividades ignoram as mensagens e não aceitam ajuda" (ID J. D.).</i>	<i>"[...] acompanhei diariamente o grupo dos pais dos alunos criado via WhatsApp. Em sua grande maioria, os pais e alunos são bastante participativos, mas, infelizmente, não são todos que dão o retorno necessário" (ID M. L.).</i>

A respeito dos problemas técnicos e estruturais, vale ressaltar que é frequente no município de Viçosa queixas dos usuários a respeito da instabilidade da conexão da internet. Sendo assim, não só os lds – sobretudo os que permaneceram em Viçosa durante a pandemia – enfrentaram essa adversidade, como também algumas crianças e professoras.

Além disso, no que diz respeito à estrutura para a realização de um ensino remoto – emergencial –, os lds observaram que principalmente as famílias dos estudantes das escolas públicas carecem de computadores ou notebooks exclusivos para acompanharem as aulas ou acessarem os materiais digitais. A maioria dos alunos utilizava um smart-

phone do responsável, dificultando, portanto, o uso para os estudos por desconforto e disponibilidade em horário reduzido.

Sobre a adaptação às TDIC, pode-se destacar como um dos desafios do ensino remoto, visto que foi necessário repensar o programa que antes apresentava-se para o ensino presencial. No início, tudo era muito novo para todos: para os PIBIDIANOS, para os professores e para os alunos. Atividades que fazíamos no início, como atender alunos individualmente, em sala de aula presencial, deixaram de acontecer por adaptação de metodologia e por conta das diferentes demandas. Ainda sobre o início do PIBID Pedagogia, era comum encontrar alunos com as atividades do PET atrasadas, o que foi se alterando ao longo do ano letivo de 2021.

No que tange à saúde física e mental, o desafio foi agravado pela pandemia. A insegurança e o medo de contrair a doença ou de pessoas próximas adoecerem foi muito exaustivo, além da dor em vivenciar o luto. Além disso, a experiência da nova rotina caracterizada pelo distanciamento social e pelo extenso tempo de exposição a telas representou fatores agravantes.

Caminhando em nossas análises, ainda quanto à nova rotina, vale mencionar que o fato do contato com as crianças não ser presencial se fez um desafio, pois, durante as aulas síncronas, muitos mantinham as câme-

ras desligadas e a interação professor-aluno se tornava distante, mais fria, desafiadora e sem o feedback instantâneo das expressões faciais e corporais. Além disso, o processo de identificar o perfil dos estudantes tornou-se árduo, o que é problemático, pois, segundo Mizukami (2008), um dos três eixos essenciais para o exercício da docência é ter conhecimento sobre os alunos, discernindo, assim, o melhor método de comunicação para o ensino e a aprendizagem. E, como dito anteriormente, a comunicação com as crianças, considerando o contexto pandêmico e a idade delas, por vezes acontecia através dos pais/responsáveis, por meio de e-mails ou grupo de aplicativo de comunicação – como o WhatsApp –, utilizado para apresentação de avisos sobre as aulas, distribuição de videoaulas, de recursos pedagógicos digitais, de instruções para atividades avaliativas, dentre outros. Entretanto, essa relação com os pais e responsáveis nem sempre é fácil, uma vez que é comum ter respostas, por parte dos responsáveis, somente após um período extenso de tempo.

Ampliando o nosso debate, consideramos as percepções das professoras colaboradoras, ao relatarem habilidades adquiridas e saberes compartilhados ao longo da experiência, além dos desafios que se fizeram presentes, ambos sintetizados nos quadros que se seguem.

Quadro 3: Habilidades adquiridas e saberes compartilhados na perspectiva das professoras colaboradoras.

Habilidades adquiridas	Saberes compartilhados
<i>"Adaptação, trabalho em equipe, resolução de problemas, o uso de tecnologias como suporte às aulas" (Professora G.R., grifos acrescentados).</i>	<i>"Planejamento de atividades, troca de experiências e vivências nas novas demandas trazidas pela pandemia de COVID-19, principalmente com uso dos recursos tecnológicos e desenvolvimento das aulas remotas síncronas" (Professora G.R., grifos acrescentados).</i>
<i>Apoio na tecnologia nas atividades das aulas remotas. Jogos adaptados com o tema". (Professora M.D., grifos acrescentados).</i>	<i>"Infelizmente como não tive tempo considerável de interação com ambas as PIBIDIANAS não consegui compartilhar muita coisa" (Professora A.L.).</i>

Quadro 3: continuação.

Habilidades adquiridas	Saberes compartilhados
<i>“O Pibid fez toda a diferença durante o ensino remoto. Nos orientando como utilizar algumas tecnologias digitais afim contribuir para o aprendizado do aluno” (Professora V.L., grifos acrescentados).</i>	<i>“Foi compartilhado nossa prática pedagógica. Adaptando o planejamento para o ensino remoto. Elaboração de atividades” (Professora V.L., grifos acrescentados).</i> <i>“Tivemos a oportunidade de juntas desenvolver atividades que enriqueceu a nossa prática pedagógica” (Professora M. D., grifos acrescentados).</i>
<i>“O curso do Inshot” (Professora A. F., grifos acrescentados).</i>	<i>“Criatividade, novas tecnologias que podem ser muito úteis em sala de aula, comprometimento” (Professora A.L., grifos acrescentados).</i> <i>“[...] uma coisa muito marcante foram as atividades remotas desenvolvidas junto as pibidianas, produção de jogos, música, conteúdo. Foi muito gratificante esta troca e o acolhimento das pidianas as propostas e demandas apresentadas a elas” (Professora G.R., grifos acrescentados).</i>

Os relatos das professoras confirmaram a nossa hipótese de que uma das habilidades adquiridas e que seriam mencionadas com ênfase relacionava-se com a utilização da tecnologia e o contato com diferentes ferramentas digitais, que, via de regra, são operacionalizadas com facilidade entre os jovens estudantes. Uma professora até citou, de modo específico, um aplicativo profissional de edição de vídeos – o Inshot – que foi trabalhado em oficina prática conduzida pelos pibidianos para docentes da educação básica. Assim como mencionado pelos IDs, a adaptação e o trabalho em equipe são aspectos que se fizeram presentes no relato de uma das docentes.

Ao refletir sobre os saberes docentes compartilhados entre IDs e professoras, mais uma vez a tecnologia foi uma expressão que se fez presente na fala das professoras, enfatizando, inclusive, o desenvolvimento das aulas (planejamento) de forma síncrona (on-line e em tempo real). Conhecendo o

plano de ação desenvolvido pelos IDs, podemos indicar que estes atuaram na elaboração de recursos didáticos (jogos, músicas, videoaulas, podcasts, dentre outros) a partir de diferentes ferramentas digitais, que as professoras não conheciam e não sabiam utilizá-las, enriquecendo assim o planejamento docente. Essa troca de experiência foi muito importante, possibilitando aos estudantes observar a complexidade do trabalho docente e atuar no desenvolvimento de atividades de forma conjunta.

Em relação aos desafios vivenciados pelas docentes, foram sintetizados no Quadro 04.

Quadro 4: Desafios enfrentados pelas professoras colaboradoras durante Pibid Pedagogia, 2020–2022.

Desafios	
Uso da tecnologia	<i>“Os desafios maiores foram os usos de tecnologias, falhas na internet, por exemplo. Mas no geral, tivemos poucos desafios diante do cenário em si, que era o desafio maior, adaptação de conteúdos e metodologias (Professora G. R.).”</i>
Problemas de conexão	<i>“O meu desafio foi trabalhar com as ferramentas tecnológicas” (Professora M. D.).</i>
Distanciamento social	<i>“A falta do contato físico. A dependência da internet. A qualidade da internet em nossa cidade não tão se boa, o que atrapalhava o desempenho das aulas” (Professora V.L.).</i>
Interação entre IDe professora	<i>“A falta de participação e envolvimento de alguns alunos da escola” (Professora A.L.).</i>

Como é possível perceber, a dificuldade em operacionalizar ferramentas tecnológicas e a instabilidade da conexão da internet foram mencionadas ao citar os desafios vivenciados. Além da ausência do contato presencial, que compromete as relações pedagógicas em suas diversas dimensões – pessoal e interpessoal, comunicativa e linguística e até mesmo cognitiva – o que acarreta, inclusive a falta de participação e envolvimento dos estudantes com as atividades escolares. Esse distanciamento físico também dificultou a interação entre os pibidianos e as professoras colaboradoras e, no momento em que as aulas das escolas de Educação Básica da rede estadual de Minas Gerais retornaram presencialmente, tal desafio se intensificou, tendo em vista que o Pibid ainda permanecia com as atividades somente on-line.

Portanto, encaminhando para a finalização deste capítulo, destacamos que a experiência do Pibid Pedagogia, no formato remoto, se apresentou desafiadora, principalmente no início, como também é o desenvolvimento das atividades escolares de forma on-line, no formato remoto. Contudo, identifica-

mos diversas aprendizagens da docência e habilidades que foram desenvolvidas por todos da equipe do Pibid Pedagogia em detrimento dessa situação atípica vivenciada. Aprendizagens que talvez não teriam sido proporcionadas no contexto do ensino presencial. Alertamos que em nenhum momento essa consideração se dá na perspectiva de romantizar o contexto em que estamos vivendo, mas em ressaltar as aprendizagens e habilidades desenvolvidas e que contribuirão sobremaneira para nossa atuação profissional no ensino presencial.

Por fim, tecemos outras considerações sobre a realização deste exercício de escrita, e apresentamos nossas perspectivas para o desenvolvimento das ações do Pibid em um novo subprojeto da Pedagogia, de forma presencial.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES

Buscando narrar a nossa experiência junto ao desenvolvimento do subprojeto de Pedagogia do Pibid UFV 2020–2022, objetivando destacar as aprendizagens da docência proporcionadas e os saberes comparti-

lhados, apresentamos este capítulo e podemos enfatizar que esse exercício contribuiu, inclusive, como um instrumento para avaliarmos o trabalho desenvolvido em nossa equipe.

Como apresentado na introdução, neste estudo a experiência foi compartilhada e analisada a partir do olhar da CA, dos IDs e das professoras colaboradoras, considerando que um dos IDs participou da elaboração do estudo representando os demais. Ressaltamos aprendizagens da docência construídas e saberes compartilhados a partir da experiência com atividades características da profissão docente e, considerando o desenvolvimento do Pibid Pedagogia junto ao ensino emergencial remoto aderido pelas escolas, outras habilidades foram desenvolvidas em detrimento da necessidade de adaptação das práticas pedagógicas e utilização de outros recursos didáticos e tecnológicos que possibilitaram a realização de atividades escolares.

Além disso, pontuar os principais desafios enfrentados foi importante principalmente por se tratar de um momento atípico e inesperado. Sendo assim, apesar da crise sanitária mundial, tanto a equipe do Pibid Pedagogia quanto as professoras colaboradoras demonstraram resiliência para superar as adversidades com sensibilidade, sem fantasiar os duros fatos.

Finalizando, considerando o avanço da vacinação pelo mundo e em nosso país, bem como a diminuição das internações e óbitos, a perspectiva é de que esta edição do Pibid seja a única a ocorrer no formato remoto. Acompanhamos o retorno gradativo das atividades presenciais nas escolas de educação básica e no momento vivenciamos isso em nossa instituição de ensino superior – a UFV. Assim, com expectativa positiva peran-

te a situação, temos a esperança de que a próxima edição do Pibid UFV possa desenvolver suas ações no espaço físico das escolas e em nossa universidade, presencialmente.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Saúde. O que é a covid? 08 abr. 2021. Disponível em <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em 28 ago. 2021.
- CORDEIRO, Jaime. A relação pedagógica. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 9, 2011, p. 66-79.
- CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação dos professores. In: ROMANOWSKI, Joana; MARTINS, Pura Lucia; JUNQUEIRA, Sérgio. (Org.). Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 1. p. 31-42.
- GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- IMBERNÒN, Francisco. La Formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 1994.
- LIBÂNIO, J. C. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LOPES, Antônia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica da educação. In: VEIGA, I. P. A. (Coord.) Repensando a Didática. 20. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. In: _____. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Resolução SEEN. 4310/2020, 17 abr. 2020, 2020. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N__4310.pdf. Acesso em 28 ago. 2021.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A.; SILVA JÚNIOR, C. A.; PAGOTTO, M. D. S.; MIZUKAMI, M. G. N. Por uma política nacional de formação de professores. São

- Paulo: Editora Unesp, 2013.
- _____. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: Anais do ENDIPE, 14, Porto Alegre: Endipe, 2008.
- _____. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs). Formação de professores: práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EdUFSCar, INEP, COMPED, 2002.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. Revista Educação. Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- SEVERINO, Antonio J. Pressupostos filosóficos da formação e da prática do educador. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 15, n. 27, p.37-54, jul./dez. 2006.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VASCONCELLOS, C. S. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.
- _____. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto pedagógico. São Paulo: Libertad, 1995.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998, p.11-35.
- _____. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática. Novos marcos para a educação de qualidade. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.



A PANDEMIA DE COVID SEU IMPACTO NA REPRODUÇÃO DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL

Thamara Rosa Pedro
Marcelo José Oliveira

INTRODUÇÃO

O presente texto é fruto de uma das experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal de Viçosa (UFV), especificamente da área de Ciência Sociais, denominado de Pibid de Sociologia, Edital Capes de 2020. Temos aqui como foco a reflexão sobre o percurso e desafios enfrentados no desenvolvimento das ações da equipe no tocante às atividades pedagógicas previstas no projeto diante do contexto da pandemia de covid e do ensino remoto, que praticamente tomou a totalidade dos 18 meses de projeto.

Em função do distanciamento social necessário, prescrito por órgão de saúde pública devido à pandemia, não há como negar as dificuldades que o Pibid de Sociologia enfrentou para desenvolver seu projeto e poder melhor contribuir na formação dos graduandos que integraram a equipe. Nossas ações e metas previam a escola presencial, sobretudo promovendo a aproximação dos licenciandos com efetivas práticas escolares e com a vivência cotidiana junto aos alunos e professores, levando a maior compreensão da realidade das escolas, sobre seus problemas e desafios, assim como o desenvolvimento do gosto e desejo pelo ensinar. Porém, a convergência entre teoria e prática nos levou para outros meandros de formação, lidando com desafios e problemas de ordem didática e tecnológica e de relações interpessoais.

Atuamos com equipe de um professor coordenador de área (CA), dois supervisores (SUPs) professores de escola, dezesseis graduandos bolsistas de iniciação à docência e três voluntários graduandos (IDs). Equipe distribuída entre duas escolas estaduais localizadas na cidade de Viçosa, Minas Gerais. Ambas as escolas são de pequeno porte para uma cidade de aproximadamente 80 mil habitantes (IBGE, 2020). Uma delas está localizada no centro da cidade, com 1059 matrículas, sendo 357 no ensino médio, com Ideb do Ensino Fundamental em 5,4 (com meta para 6,3) e do Ensino Médio em 4,8. A outra escola está localizada na periferia urbana, com 319 matrículas, sendo 170 no Ensino Médio, com o Ideb em 4,4 (com meta para 4,6), sem dados por período escolar. Ambas com Ideb em Atenção, pois não apresentaram avanços significativos e ainda possuem defasagem de aprendizado em algumas

séries, caso que se agrava com a escola situada na região periférica. Em ambas as escolas a atuação da equipe foi no Ensino Médio, conforme previsto o ensino de Sociologia na grade curricular, envolvendo os primeiros e terceiros anos.

Em função da pandemia, iniciamos efetivamente os trabalhos em outubro de 2020, lidando com um fato novo: a implementação do Programa seria de forma remota, utilizando os recursos de ferramentas online, porque as escolas estaduais e municipais estavam sob a determinação de realização de suas atividades de forma remota, com o Regime de Estudo Não Presencial (REANP). As escolas da rede estadual, responsáveis pelo ensino médio, contavam com ambiente virtual de aprendizagem disponibilizado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG): o aplicativo Conexão Escola 2.0, Google Sala de Aula e a sala de aula on-line, por meio do Google Meet, o site Estude em Casa, além das teleaulas transmitidas pela Rede Minas de Televisão e os Planos de Estudo Tutorado (PET), que consistem em material didático em formato de apostilas de textos e exercícios de acesso digital ou físico. Segundo o site do Governo Estadual, a percepção com relação aos números de acesso em 2021 é a seguinte, levando em consideração o universo aproximado de 1.273.281 matrículas na educação básica da rede pública estadual:

Os números comprovam a boa aceitação dessas plataformas. O aplicativo Conexão Escola 2.0 contou com mais de 1 milhão de downloads na Play Store. Já no site Estude em Casa foram 84.013.550 de acessos. O ano de 2021 ainda marcou a melhoria na qualidade das conexões e a estreia no Google Sala de Aula, que possibilitou ainda mais interação entre professores e alunos. As teleaulas do Se Liga na Educação

alcançaram mais de 1.040 horas no ar. Foram 2.400 aulas exibidas no ano, com aproximadamente 800 horas/ano, considerando conteúdo inédito e reprises. Além disso, foram 720 blocos Tiradúvidas ao longo do ano – momento em que os professores respondem ao vivo às perguntas enviadas pelos estudantes -, com 240 horas/ano.

Importante também situarmos alguns dados que se repetem por décadas sobre o rendimento escolar na Educação Básica no Brasil, e que se fletem no estado de Minas Gerais, anterior à pandemia, especificamente no Ensino Médio, que apontam alguns problemas crônicos: 20,7% dos alunos matriculados no ensino médio abandonam a escola, com maior concentração no primeiro e segundo ano, respectivamente de 9,8% e 6,6%, somados aos 4,3% no terceiro ano. Incluso o dado de 6,5% de reprovação, com maior concentração no terceiro ano, com 5,6%.

Um fenômeno que persiste desde a década de 1990: a evasão escolar com maior incidência entre os meninos; a presença significativa de adolescentes nos programas de escolarização dirigidos para adultos, atualmente a EJA, de jovens egressos do ensino regular incompleto. Os motivos comumente citados sobre a evasão escolar são: baixa renda familiar; necessidade de jovens trabalharem informalmente para complementação de renda da família e/ou e pelo interesse em trabalhar e ter o próprio dinheiro; dificuldade de acesso à escola pela distância e falta de segurança nos setores da periferia; gravidez precoce; falta de percepção das famílias e jovens sobre a importância da escola. Tendo o quadro acima posto, agora em plena pandemia, sabíamos que lidaríamos com novos desafios que poderiam, inclusive, inflacionar os velhos.

AS LIÇÕES DA EXPERIÊNCIA NA PANDEMIA

Nosso primeiro passo foi nos reunirmos com os SUPs e direção das escolas para tomarmos conhecimento das demandas de gestão que estavam tendo com relação ao ensino remoto e de que maneira o Pibid de Sociologia poderia contribuir. Reunião que realizamos em dois momentos por meio da ferramenta Google Meet. Os problemas apontados por ambas as diretoras foram os seguintes:

1. Dificuldade da gestão escolar em manter contato com os pais e responsáveis dos alunos;

2. Dificuldade de professoras e professores de conseguir a adesão dos alunos às ferramentas online ou mesmo de contato por correio eletrônico, redes sociais ou aplicativos de mensagens com a maioria dos estudantes;

3. Dificuldade dos alunos em acessar as ferramentas e materiais didáticos online em função de muitos não possuírem computador e um pacote de internet adequado para interagir com as ferramentas;

4. Dificuldade de acesso de alguns estudantes porque dependiam do celular dos pais ou de irmãos mais velhos para acessar as mensagens nos aplicativos de rede social ou correio eletrônico.

5. Muitos alunos do terceiro ano começaram a trabalhar em função da suspensão das aulas presenciais;

6. Alguns casos de gravidez precoce afastaram algumas alunas.

Assim, a demanda de maior prioridade seria a de contribuirmos com ações que incentivassem os estudantes a aderirem ao ensino remoto, os motivando ao acesso efetivo ao ambiente virtual de aprendizagem.

Dados precisos sobre a evasão virtual não existiam, mas a informação que surgia das reuniões dos professores supervisores com os pares e gestão escolar era de algo em torno de 30% e 50% de evasão. Nossa equipe se organizou com atividades nas redes sociais on-line, como Facebook, Instagram e criou um canal no Youtube, promovendo atividades culturais, educativas e de lazer, mas com baixíssima adesão em visitas e engajamento nas atividades propostas. Nos meses finais do programa alguns IDs puderam participar de aulas on-line ministradas pelo SUP, o que proporcionou alguns momentos de maior interação com os IDs.

Com a chegada da pandemia do coronavírus, como evento sanitário, muita coisa mudou, como as formas de contato, a relação com o espaço físico e com as pessoas, que passaram a visualizar a sua casa como possível extensão territorial da escola. O processo de adaptação e principalmente de organização neste novo cenário envolveu três agentes: o aluno, o professor e o Estado. Praticamente é necessário reinventar o cotidiano escolar desprovido do cotidiano de protocolos, etiquetas e rituais que marcam a cultura escolar, na qual se constrói identidade individual e de grupo social. Os sujeitos agora vivem um não lugar, situação que é causada pela falta de interação com o outro, que dificulta a formação de identidades sociais.

A escola, enquanto instituição social, insere-se na nossa vida como processo de socialização (RODRIGUES; FERNANDES, 1999). Todo processo de socialização é carregado de formalidades e informalidades, abrangendo uma gama de ritos cotidianos, seja dos ritos escolares aos ritos de amizade, além dos ritos de passagem que são vividos por crianças e adolescentes. Roberto da Mata (1997) afirma que existem duas catego-

rias de rito, sendo aqueles que acontecem em âmbito nacional e, por isso, conseguem construir e cristalizar identidade nacional. Existem ainda os ritos do dia a dia, que fazem parte da vida das pessoas e possuem um caráter aglutinador, de ligação entre pessoas e instituições, e entre as pessoas, que possibilitam a prática de valores de forma consciente e inconsciente. Embora o autor esteja a referir-se, principalmente, a festividades, eventos, solenidades em aspectos formais e informais, que se constituem também como ritos pelo aspecto performativo representado, pode-se dizer que o processo educacional se faz neste conjunto de ritos que marcam a identidade nacional, pois na escola se aprende valores de pátria e nação, quanto de cotidiano: a cena escolar é recheada de ritos sagrados, relacionados ao mundo de valores religiosos, bem como de ritos seculares, relacionados aos ritos de alusão à pátria ou, por exemplo, os do universo de lazer relacionados aos esportes escolares, os de puberdade, e os de relações afetivas envolvendo paqueras e namoros entre adolescentes.

Os ritos abrangem aspectos sociais, culturais e políticos, de relações de poder, por exemplo, entre grupos de classe social e gerações. Em outras palavras, a ideia dos rituais é que eles propiciam a recriação da realidade social e a reafirmação de uma estrutura e organização que garante a coesão social entre segmentos e grupos. Sob essa perspectiva, por exemplo, no percorrer das fases escolares como creche, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, existe uma estrutura institucional que legitima ritos de passagem para uma nova etapa de aprendizagem, e, posteriormente, na inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, tal como foi pontuado em *Uma Teoria Científica da Cultura* por Malinowski (1975,

p. 43), “métodos e mecanismos de caráter educacional devem existir em toda a cultura”, visto que são importantes para a consolidação e participação dos ritos de cada instituição. Através da ação ritual/ensino, é possível ter um método de controle da experiência, que possui significados conscientes e inconscientes, assim como um enquadramento ritual, que é importante para delimitar e construir relações espaço-tempo e em articulação com elementos simbólicos.

Ao fazermos uma análise da escola enquanto instituição, com base em Meyer Fortes e Evans Pritchard (2010) quando discorrem sobre ritos políticos, percebemos que ela também funciona como um sistema político, levando em consideração quatro aspectos: (1º) possuem função social ordenada [em que alguns precisam aprender, alguns ensinar e outros garantir o funcionamento]; (2º) são territorialmente delimitados [ao espaço escolar]; (3º) preveem estabelecimentos de autoridade coercitiva [já que existem hierarquias no sistema escolar e entre estudantes, pois alguns passaram por mais fases de ritualização no processo do que outros], (4º) são prescritivos [logo, existem normas e regras a serem seguidas].

Assim, ao pensar em como as instituições escolares, em geral, costumam organizar o funcionamento interno, em condições presenciais de convívio e socialização, não podemos deixar de lado os aspectos acima apontados que legitimam e dão sentido profundo à Instituição Escola. Imaginemos vários estudantes, com mochilas nas costas, com uniforme, conversando com os colegas e se dirigindo ao ambiente escolar por diferentes transportes públicos ou até mesmo a pé. E, dentro das escolas, além das relações com diretores, secretários e funcionários, mergulham nas relações aluno-alunos e

aluno-professor, seja em sala de aula, biblioteca, pátios, corredores, quadras de esportes, cantina etc.

Por outro lado, ainda focando na questão material, ela não corresponde somente à estrutura da escola, mas também às condições emocionais dos alunos e professores, visto que as relações com o espaço não se limitam apenas a relações corpóreas ou visuais, mas também estão envolvidas por nossas emoções, que surgem a partir das nossas experiências e vivências do nosso cotidiano. Assim, a pandemia modificou, de certa forma, a nossa relação com o espaço, mas principalmente, as relações pessoais e interpessoais, sendo tão importantes no ambiente escolar. No espaço célebre, o da sala de aula, os alunos enfileiram-se, sentados, com o professor ou professora à frente de uma lousa ministrando sua aula, sendo que, pelas reflexões que aqui arrolamos, o conteúdo serve de meio para um fim: a apropriação e as práticas de valores que inserem crianças e adolescente ao mundo da inclusão social e ao exercício da cidadania, nem sempre são alcançadas. Fato último que se agrava ainda mais com o contexto da pandemia do coronavírus.

Ao fazermos um recorte temporal ao início de 2020, momento dos primeiros indícios da pandemia, com a morte de várias pessoas, levando ao luto milhares famílias no mundo, incluindo o Brasil, principalmente nos anos de 2020 e 2021, surgiram o medo e a necessidade urgente de criação de protocolos médicos sanitários e de mudança radical nas etiquetas convívio social que garantissem a saúde pública, e principalmente de distanciamento social, ou seja, exigia-se uma transformação nas relações sociais. Quando tratamos de impactos nas etiquetas de convívio social e do necessário distanciamento e

parcial isolamento social doméstico, temos como consequência a evitação de uma série de ritos cotidianos de convívio social para além do ambiente doméstico, sejam de ritos sagrados, como a um templo para orar, ou de ritos seculares, como a celebração de um aniversário de um amigo.

Praticamente passou a haver um público estudantil privado de convívio com o universo da escola e das práticas de socialização em sua complexidade social, cultural e política que ancoram e promovem o processo de ensino e de aprendizagem. Houve a necessidade de que os estudantes passassem a fazer tudo no ambiente privado da casa, e não no ambiente público da escola, ao mesmo tempo em que existia um discurso reticente sobre o ensino à distância aplicado à educação básica. Subitamente, o ensino remoto se tornou o único recurso possível, sendo necessário uma nova forma de organização da escola em tempo recorde. Portanto, não demorou muito para que as escolas fossem fechadas e, com isso, professores e alunos tiveram que, mal ou bem, se adequar à modalidade de ensino remoto, tal como outros órgãos do setor público, privado e não governamental. Ainda que as interações sociais escolares necessárias ao ensino e à aprendizagem por meio de aparelhos tecnológicos de acesso à internet fossem ilimitadas para o segmento de estudantes de famílias com maior poder aquisitivo, em simultâneo, são limitadas para os de menor renda, principalmente em se tratando de escola pública. Consequentemente lida-se com outro problema: a exclusão digital.

Outro ponto interessante é que a sobreposição do ambiente da casa com o ambiente escolar remoto se confunde: a não existência de uma barreira física e a falta de deslocamento faz com que os ritos do sistema esco-

lar inexistam e juntamente com isso o espaço da casa e seus ritos perdem a exclusividade do privado, pois o mundo público virtual da escola avança de forma mais intensa no mundo da casa pela Conexão Escola, pelas aulas no Google Meet, pelos afazeres propostos pelos PET etc. Obviamente estamos afirmando um mundo ideal para aquelas famílias que contam com todo o aparato tecnológico e pacotes de dados pagos necessários ao aos seus filhos e filhas, de acesso adequado à escola virtual, . Muitos alunos, além de privados do convívio e dos ritos escolares, estavam excluídos digitalmente. Assim, temos uma escola virtual com três classes de estudantes: (1) os que possuem os meios e recursos adequados para acessá-la, e envolvem-se em uma gama de tarefas a serem feitas; (2) os que acessam a escola virtual com muita dificuldade por não possuírem os meios e recursos adequados e muito pouco sabem como opera a escola virtual; (3) e os que estão completamente excluídos digitalmente, por não possuírem os meios e recursos mínimos para acessá-la, e praticamente nada sabem sobre a escola virtual. E as três classes de estudantes não vivem a escola em seus sentidos plenos e profundos possíveis somente com a escola presencial. Enfim, a escola remota vivida como um não lugar (AUGÉ, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo foi avaliar o impacto da pandemia de coronavírus na educação básica da rede pública, a exemplo do que o Pibid de Sociologia da UFV vivenciou com o ensino médio de duas escolas estaduais da cidade de Viçosa Também nos propomos abordar a escola como instituição chave na construção da cidadania a partir de seu papel ontológico

no cotidiano dos indivíduos, sobretudo em seus anos de infância, adolescência e juventude, considerando a importância da vida ritual escolar na formulação e construção social da realidade (BERGER; LUCKMANN, 2000), capaz de gerar representatividade, legitimidade, modelar relações, motivar e construir solidariedade. Ponto importante a ser destacado é que a escola não pode ser encarada apenas como um modelo de reprodução da linguagem culta e de educação intelectual, mas, também, deve ser considerado o caráter social, cultural e político que opera na integração e socialização em grupos, que permite os indivíduos experimentarem e recriarem um lugar de expressão e representação no melhor sentido posto por Goffman (1985), como espaço de intersubjetividade, tornando-se o jovem agente do processo e não somente sujeito, como assujeitado num campo de ações (BOURDIEU, 1996).

Há a afirmação de que os bens culturais da cultura culta só podem ser apreendidos pelos possuidores dos códigos necessários à decifração desses bens, e a escola não dota igualmente a todos com os esquemas de pensamento necessários a esta decodificação (PEREIRA, 1997).

A comunicação pedagógica é realizada num código cifrado e complexo à linguagem escolar, distante de códigos manejados no cotidiano de muitos para outra ordem de complexidade, na ordem dos saberes populares, tão complexo quanto. Não devemos imaginar que os códigos das classes populares são restritos, pois é riquíssimo, complexo e bastante elaborado. Talvez restrito seja o código supostamente culto da linguagem e método escolar. Trouxemos estas considerações sobre o ato comunicativo, pois o fracasso tendencial de muitos está na relação

de força entre diferentes capitais simbólicos, levando à seletividade escolar com base na maximização do desempenho comunicativo, que na pandemia dependia exclusivamente do acesso às tecnologias e aos pacotes de dados adequados, cujo serviço é prioritariamente ofertado por empresas privadas, o que torna ainda mais problemática a restrição mencionada, contribuindo para a evasão escolar.

Sobre o impacto da pandemia na Educação Básica, algumas questões permanecem em aberto, e poderão ser mais bem respondidas com a retomada efetiva da escola presencial, e dependerão de levantamento e investigação junto aos discentes, corpo docente e gestores da escola. Dentre estas questões, chamamos a atenção para alguns levantamentos necessários:

1. Entre as três classes de estudantes da escola virtual acima apontadas, é necessário levantar quantitativamente os que tiveram acesso adequado, os que acessaram com dificuldades e os que não tiveram condições de acessá-la.

2. A partir da quantificação do acesso e não acesso dos estudantes, conforme sugerido no item acima, é preciso gerar mapa de concentração de regiões de moradia conforme as classes de estudantes por condições de acesso.

3. Por classe de estudantes mencionadas, faz-se necessário levantar dados qualitativos relacionados ao perfil socioeconômico da família, número de pessoas por habitação e faixa etária, nível de escolaridade dos pais, número de cômodos na casa, número de aparelhos de portabilidade com acesso à internet, número de computadores de mesa, e o tipo de pacote de dados para acesso à internet que é utilizado.

4. Por classe de estudantes, a partir de

uma amostragem por gênero e série, deve-se levantar quais os principais fatores facilitadores e dificultadores para participação na escola virtual, levando em consideração acesso tecnológico, cotidiano familiar e ocupações não escolares.

5. Por último, a partir da mesma amostra proposta no item acima, é preciso formular uma questão aberta com a seguinte pergunta: do que mais sentiu falta da escola presencial? As respostas deverão ser tipificadas por categorias de temas, conforme forem sendo abordados pelos próprios estudantes.

Conforme constatamos com diretoras e professores supervisores das duas escolas em que atuamos, e pela própria dificuldade de contato direto com os estudantes pela equipe do Pibid de Sociologia, existem evidências claras das dificuldades vividas, das metodológicas às de capacitação e de concepção da modalidade de ensino remoto, mas não existe clareza sobre os detalhes destas dificuldades. Assim, nosso caminho de reflexão decorre em função desta inexistência de dados quantitativos e qualitativos precisos até o momento sobre o impacto da pandemia no processo escolar, tanto em termos de rendimento e defasagem, como em termos sociais e culturais sobre a apropriação da escola virtual, na modalidade EAD, como universo educacional de socialização e de inclusão cidadã em termos do exercício de valores necessários, como na prática cotidiana da escola presencial.

Outro ponto importante é a necessidade de melhor vislumbrarmos sobre o que temos que aprender com a escola na pandemia e sobre quais experiências são importantes e estratégicas na modalidade de educação e ensino híbrido, na perspectiva de que existem experiências interessantes e importan-

tes na modalidade remota, inclusive insubstituíveis, assim como a modalidade presencial em toda sua complexidade ontológica e de relações intersubjetivas é inevitável. Certamente, diante de um quadro pandêmico futuro incerto, a necessidade de políticas públicas de inclusão digital para estudantes e professores da escola pública se faz urgente, caso contrário estará a Escola a reproduzir a desigualdade social e de capital de conhecimento nos moldes TICs.

REFERÊNCIAS

- AUGÉ, Marc. Não Lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. 9 ed. Campinas: Papius, 2012.
- BERGER, Peter. L.; LUCKMANN, Thomas. A Construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2000,
- BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas. Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papius, 1996.
- DA MATTA, Roberto. Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro. 6ª edição. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- FORTES, Meyer; EVANS-PRITCHARD, Edward. E. Sistemas Políticos Africanos. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: Universidad Autónoma Metropolitana: Universidad Iberoamericana, 2010.
- GOFFMAN, Erving. A Representação do Eu na Vida Cotidiana. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- MALINOWSKI, Bronislaw. Uma Teoria Científica da Cultura. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- PEREIRA, Gilson R. de M. A arte desse ligar as coisas da cultura: escola e lei de retorno do capital simbólico. Educ. Soc. N. 18 (60). Dez 1997.
- RODRIGUES, José. A.; FERNANDES, Florestan. (orgs.). DURKHEIM (Coleção Sociologia). São Paulo: Ática, 1999.
- SEGALLEN, Martine. Ritos e Rituais Contemporâneos. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

