
**Pibid/RP Unespar:
(INTER)CONEXÕES E OLHARES
ENTRE MÚLTIPLAS VIVÊNCIAS
no Estado do Paraná**

**ANA PAULA TREVISANI
RICARDO DESIDÉRIO
[ORGANIZADORES]**



**Pibid/RP Unespar:
(INTER)CONEXÕES E OLHARES
ENTRE MÚLTIPLAS VIVÊNCIAS
no Estado do Paraná**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Capa: Lucas Mesquita Barreto

Editoração eletrônica: Ricardo Desidério

Revisão: os conteúdos dos textos aqui apresentados são de exclusiva responsabilidade das autoras e dos autores dos capítulos.

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

Pibid/RP Unespar [livro eletrônico] :
(inter)conexões e olhares entre múltiplas
vivências no Estado do Paraná / organização
Ana Paula Trevisani, Ricardo Desidério. --
1. ed. -- Londrina, PR : Ed. dos Autores,
2022.
PDF.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-00-58208-6

1. Educação a distância 2. Letramento
3. Professores - Formação 4. Professores - Relatos
5. Programa de Bolsas de Iniciação à Docência
(PIBID) I. Trevisani, Ana Paula. II. Desidério,
Ricardo.

22-138222

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação : Educação 370.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

REITORA: Salete Machado Sirino
VICE-REITOR: Edmar Bonfim de Oliveira
CHEFE DE GABINETE: Ivone Ceccato
PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO: Marlete dos Anjos Silva Schaffrath
PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO: Carlos Alexandre Molena
Fernandes
PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA: Rosimeiri Darc Cardoso
PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS: Celso Santo Grigoli
PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO: Sydnei Roberto Kempa
PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS: Valderlei Garcia Sanches
PRÓ-REITORA DE POLÍTICAS ESTUDANTIS E DIREITOS HUMANOS: Andréa
Lúcia Sérgio Bertoldi

PROGRAMA PIBID- UNESPAR
COORDENADORA INSTITUCIONAL: Ana Carolina de D. B. Krawczyk

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - UNESPAR
COORDENADORA INSTITUCIONAL: Josiane Aparecida G. Figueiredo

COMISSÃO CIENTÍFICA EDITORIAL

Ana Carolina de Deus Bueno Krawczyk
Ana Paula Trevisani
Josiane Ap. Gomes-Figueiredo
Leocilea Aparecida Vieira
Márcia Marlene Stentzler
Márcia Sabina Rosa Blum.
Maria Ivete Basniak
Marlete dos Anjos Silva Schaffrath
Ricardo Desidério
Roberta Ravaglio Gagno
Rosimeiri Darc Cardoso

SUMÁRIO

07. APRESENTAÇÃO

08. PROGRAMAS PIBID E RP NA UNESPAR

2020-2022

Ana Carolina de D. B. Krawczyk; Josiane Ap. Gomes-Figueiredo; Maria Ivete Basniak; Rosimeiri Darc Cardoso; Patrícia Barbosa de Fontes.

24. ESCOLA X PIBID: DESAFIOS E SUPERAÇÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Maria Ivete Basniak; Celso Marczał.

35. O PIBID NO CONTEXTO PANDÊMICO: O QUE PENSAM OS PIBIDIANOS

Viviane Fernandes Mendonça; Livia Mariusso Vituri; Marcia Regina Royer; Shalimar Calegari Zanatta.

46. O REINVENTAR DAS ATIVIDADES EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: SUBPROJETO PIBID DE BIOLOGIA – CAMPUS DE PARANAGUÁ

Fabiane Fortes; Tayanghi Karina Los.

57. O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SEUS IMPACTOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE APUCARANA E PARANAVAÍ: ALFABETIZAÇÃO POR UM VIÉS CRÍTICO

Rita de Cássia Pizoli Oliveira; Adriana Aparecida Rodrigues; Ricardo Desidério.

**67. EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM
ALFABETIZAÇÃO NO PIBID: RELATOS
INTERCAMPI DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA
UNESPAR**

Elizabeth Regina Streisky de Farias; Eromi Izabel
Hummel; Kelen dos Santos Junges; Leociléa Aparecida
Vieira; Lucineia Maria Lazaretti.

**81. ENSINO REMOTO: RESTABELECENDO A
CONEXÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA NAS AULAS
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Ana Paula Ferreira de Mendonça; Priscila Juliana Ruiz
Lima.

**96. ESTUDO CRÍTICO SOBRE AS
CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA FORMAÇÃO
DOCENTE: RELATANDO EXPERIÊNCIAS**

Julio William Curvelo Barbosa; Luciana Ferreira Leal;
Patrícia Josiane Tavares da Cunha.

**106. INTERLOCUÇÕES ENTRE O PIBID E RP
SOB A ÓTICA DOS PARTICIPANTES DOS
SUBPROJETOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Eliane Josefa Barbosa dos Reis; Maria Teresa Martins
Fávero.

**116. OFICINAS EM LETRAMENTOS
ACADÊMICOS: AÇÕES EM PROL DE PRODUÇÕES
DE PIBIDIANOS E RESIDENTES PEDAGÓGICOS
DA UNESPAR**

Jacqueline Costa Sanches Vignoli; Marileuza Ascencio
Miquelante; Ana Paula Trevisani.

**126. CÍRCULO DE DEBATES NO PIBID:
REFLEXÕES A PARTIR DA OBRA PEDAGOGIA
DO OPRIMIDO PARA FORMAÇÃO DOCENTE EM
ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA E TEATRO**
Robson Rosseto; Luciano Parreira Buchmann; Solange
Maranho Gomes; Cinthia de Andrade Correia Pinto.

141. AUTORAS/AUTORES

APRESENTAÇÃO

O livro **Pibid/RP Unespar: (inter)conexões e olhares entre múltiplas vivências no Estado do Paraná** é fruto de uma construção coletiva entre coordenações institucionais e docentes dos Subprojetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Programa Residência Pedagógica (RP) da Universidade Estadual do Paraná (2020-2022).

Os textos que compõem este livro resgatam memórias das atividades desenvolvidas ao longo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa Residência Pedagógica (RP).

Assim, de 2020 a 2022, a Unespar se destacou por apresentar diversas propostas, sendo que, para o Pibid as áreas em destaque foram Educação Física, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), Pedagogia (alfabetização), Biologia, Língua Portuguesa, Matemática e Química. Já para o RP entre as áreas que se destacaram estão Pedagogia (alfabetização), Biologia, Língua Portuguesa e Matemática, Educação Física, História, Arte, Língua Inglesa e Língua Espanhola. Enfim, uma obra que se destina a pesquisadoras/es, professoras/es, estudantes e todas/os aquelas/es interessadas/os em se pensar na/para formação de professores.

Boa leitura!

Ana Paula Trevisani
Ricardo Desidério

PROGRAMAS *PIBID* E *RP* NA UNESPAR 2020-2022

Ana Carolina de D. B. Krawczyk

Josiane Ap. Gomes-Figueiredo

Maria Ivete Basniak

Rosimeiri Darc Cardoso

Patrícia Barbosa de Fontes

A Universidade Estadual do Paraná - Unespar é uma instituição pública de ensino superior, com sede no Município de Paranavaí e com *campus* nos municípios de: Apucarana, Campo Mourão, Curitiba, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória. Esta universidade abrange aproximadamente 150 municípios no Paraná, alcançando cerca de 4,5 milhões de pessoas, com oferta de 37 cursos de licenciaturas e quatro programas de pós-graduação *stricto sensu* aprovados pela Capes na área de ensino, o que reforça o compromisso da universidade com a formação e capacitação docente (UNESPAR, 2018).

Os programas de Formação Docente, nomeadamente o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Programa Residência Pedagógica (RP), enquanto iniciativas do Governo Federal, representam um redutor de distâncias entre a Educação Básica e a Educação Superior (BRASIL, 2019). Isto reforça a Educação como base para o desenvolvimento científico e, consequentemente, o social.

Na Unespar, o Pibid e o RP favorecem a articulação entre as áreas de licenciaturas que compõem a Instituição de Ensino Superior (IES), favorecendo a pesquisa em Educação por parte dos professores que coordenam e orientam os subprojetos. Isto porque a prática pedagógica na escola por parte dos pibidianos e residentes, promove a construção da identidade do profissional

professor e salienta sua importância no desenvolvimento científico, cultural e social do Paraná.

Uma formação profissional completa, que viabilize repertório para que a construção de conhecimento ocorra nos diferentes níveis escolares, é possível quando feita a partir dos diferentes saberes e práticas. Para que esta característica na formação de professores se concretize, é importante levar em conta mais do que o mérito acadêmico e curricular, mas também as vivências culturais diversas no rol de possibilidades do espaço formativo do licenciando. Com isso, a valorização das diferentes atividades desenvolvidas na Universidade e na Escola e o envolvimento direto do licenciando com situações reais no âmbito escolar (e, também, social) convergem com uma formação que possibilita a apropriação de conceitos e a proposição de ideias (UNESPAR, 2012).

Nesse sentido, a Unespar promove, nas licenciaturas, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, visando a formação profissional multicultural. Uma das iniciativas para que essa perspectiva seja atendida no âmbito das licenciaturas foi a participação, no ano de 2020, dos editais para participação no Pibid e no RP. Para a participação nestes editais, os docentes da Unespar submeteram propostas e foram contemplados para o Pibid e para o RP.

Neste trabalho, apresentamos alguns resultados referentes ao Edital 01/2020 Capes, referente ao RP e ao Edital 02/2020 Capes, referente ao Pibid. Para a participação nestes editais, os docentes da Unespar submeteram propostas e foram contemplados em ambos os programas nas diferentes áreas do conhecimento, as quais, foram divididas pelo edital em dois grupos, denominadas de área geral e prioritária.

A Unespar organizou o Comitê institucional para a Formação de Professores da Unespar e uma das discussões feitas nesse Comitê foi a participação das licenciaturas nos editais 01 e 02/2020 - Capes. Na ocasião, os representantes da Educação Básica fizeram proposições e analisaram, junto com os representantes da IES, os

Projetos Institucionais escritos para Pibid e RP. Ambos os projetos foram aprovados por esse Comitê.

Entendeu-se, a partir das proposições e das experiências mencionadas, que os programas se constituem como uma das ações institucionais prioritárias para a não evasão dos cursos, o aprimoramento dos PPCs e a definição de políticas institucionais para a formação de professores, em inter-relação com as redes municipais (anos iniciais do ensino fundamental) e redes estaduais de ensino (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) e rede federal.

Na área geral a Unespar apresentou proposta para o Pibid em: Educação Física, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Arte (com as diferentes linguagens de Arte, sendo Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e, na área prioritária em: Alfabetização, Biologia, Língua Portuguesa, Matemática e Química. Para o edital do RP o Projeto Institucional contou com subprojetos das Áreas Prioritárias de: Alfabetização, Biologia, Língua Portuguesa e Matemática e das Áreas Gerais em: Educação Física, História, Arte, Língua Inglesa e Língua Espanhola.

Com a aprovação destas propostas, a Unespar, por meio dos dois programas, passou a contar com 356 licenciandos bolsistas e mais os licenciandos voluntários que realizam atividades em 55 escolas distribuídas nos sete municípios do estado do Paraná, onde a Unespar tem *campus* (Fig. 1).

Como são programas de formação docente, que visam uma formação qualificada de professores, a escola é o cerne de toda prática de ensino. Os estudos, problematizações e discussões que permeiam a prática do professor são orientados pelos docentes da universidade em parceria com os professores da Educação Básica. Essa dupla universidade x escola, é essencial para garantir a aproximação e o diálogo entre as duas instituições de ensino, favorecendo práticas inovadoras e condizentes com a realidade da Educação Básica. Para isso, a interlocução com as escolas parceiras nos municípios mencionados foi realizada por meio dos docentes da IES e os professores/diretores das escolas.

Figura 1 – Abrangência dos Programas Pibid e RP na Unespar (Editais o 1/2020 e 02/2020 – Capes)



Fonte: Dados da pesquisa

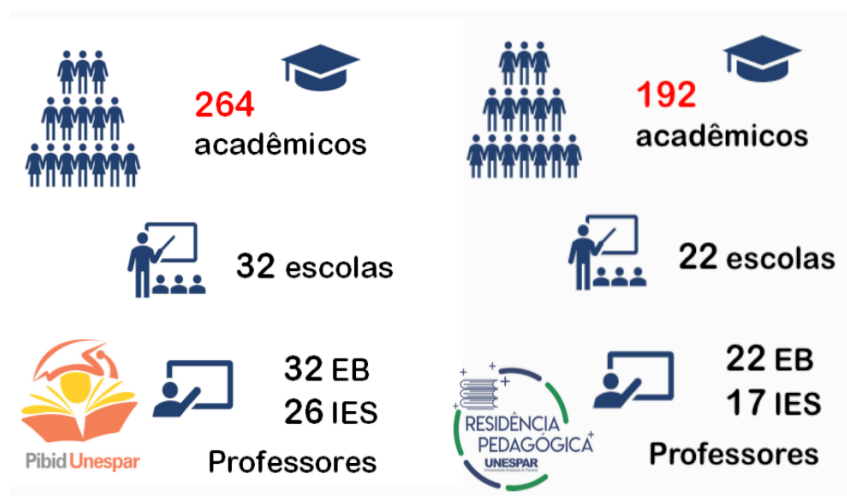
O fato de a Unespar ser uma universidade multicampi favoreceu que as secretarias municipais fossem acessadas pelos docentes da própria IES, de cada *campus*. Para escolas estaduais, a Coordenação Institucional (CI) dialoga com a Secretaria de Educação (SEED), sobretudo sobre as orientações relacionadas aos documentos necessários e exigidos pela secretaria. Além disso, há o diálogo dos docentes da IES e da CI com o Núcleo Regional de Educação (NRE) de cada município.

Ao todo, 44 docentes e 456 licenciandos dos diferentes campi da IES, atuam nos dois programas, junto a 54 supervisores e preceptores das escolas (Fig. 2). No *campus* Apucarana contamos com a atuação de 48 residentes bolsistas e 32 pibidianos (bolsistas e voluntários); em Campo Mourão: 36 residentes bolsistas 16 pibidianos (bolsistas e voluntários); Paranaguá: 24 residentes bolsistas 24 pibidianos (bolsistas e voluntários); Paranavaí: 40 residentes bolsistas 80 pibidianos (bolsistas e voluntários) e União da Vitória: 24 residentes bolsistas 60 pibidianos (bolsistas

e voluntários). Em Curitiba, no *Campus I* e II, as áreas de Artes Visuais com 16 residentes bolsistas, e Artes Visuais, Música, Dança e Teatro com 60 Pibidianos (bolsistas e voluntários), respectivamente (Fig. 3).

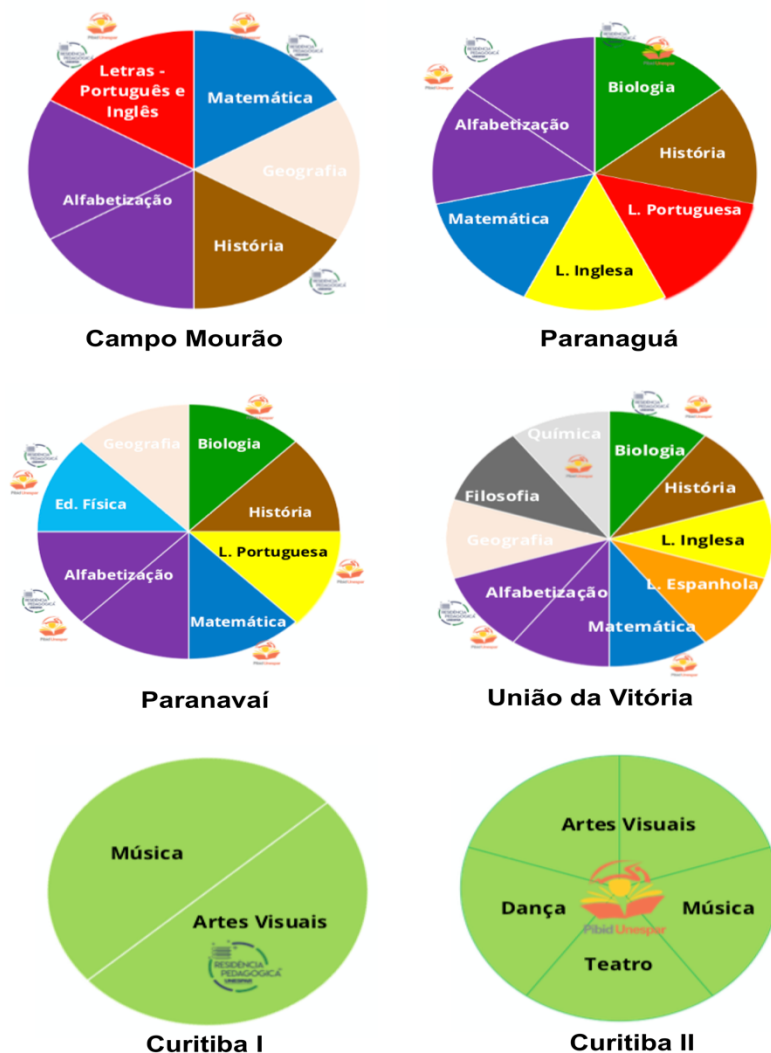
Destaca-se que as linguagens que compõem a Arte na BNCC (BRASIL, 2018) estão contempladas na Unespar nos subprojetos de Música, Artes Visuais, Dança e Teatro nas quais os docentes e licenciandos podem desenvolver ações nas escolas de educação básica que favoreçam práticas investigativas no percurso do fazer artístico.

Figura 2 – Números de envolvidos nos Programas Pibid e RP na Unespar (Editais o 1/2020 e 02/2020 – Capes)



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 3 - Áreas e *campus* atendidos pelos Programas Pibid e RP na Unespar (Editais 01/2020 e 02/2020 – Capes)



Fonte: Dados da pesquisa

Os subprojetos definiram, junto aos seus colegiados nos Cursos de Licenciatura, a validação de horas, com aprovação dos colegiados. Dessa forma, a carga horária a ser considerada no currículo formativo do acadêmico foi definida e publicada como instrução normativa (para cada um dos programas), assim como as atividades correspondentes a serem desenvolvidas no âmbito dos subprojetos (UNESPAR, 2020).

Articulação dos subprojetos com o projeto institucional de Pibid e RP

Neste contexto, os Programas Pibid e RP contribuem para que o momento de prática docente seja concebido de forma mais ampla, possibilitando o debate e a reflexão de todos os envolvidos e o contexto de formação que emana de espaços formativos.

Tais programas na Unespar possibilitam aos licenciandos, inseridos no futuro campo profissional, a realização de atividades, organizadas e estruturadas, sempre com a orientação conjunta do professor na escola-campo e do docente na universidade, tendo em vista a efetividade do ensino e da aprendizagem, por meio de ações pedagógicas de interação e mediação entre alunos, professores, conhecimentos teóricos e práticos.

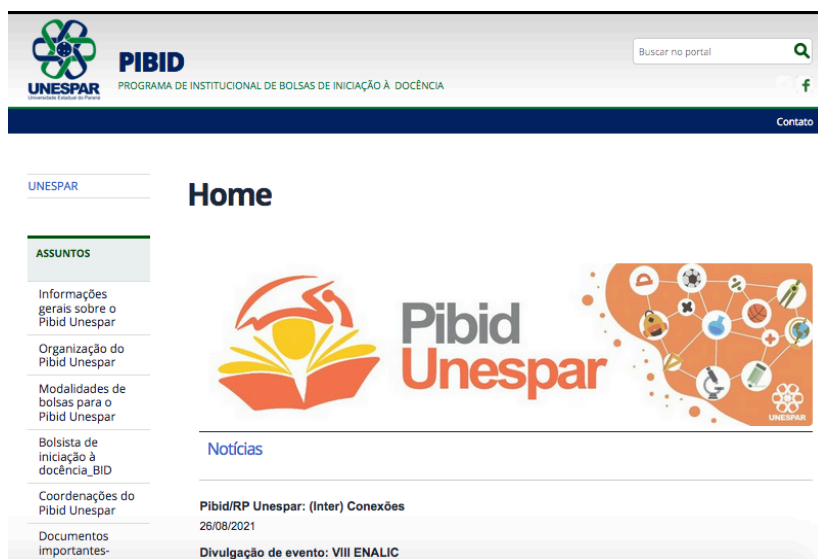
Além das atividades orientadas, é importante que a prática seja acompanhada de reflexão e de avaliação a respeito dos resultados alcançados, o que permite que sejam socializados em atividades conjuntas na universidade, criando um ambiente favorável à formulação de novas metodologias para que a prática seja, de fato, uma construção coletiva e articulada.

A formação robusta que esses programas permitem aos licenciandos, a carga horária cumprida nas escolas supera a do estágio obrigatório. Nesse sentido, a vivência na escola e a percepção da sua realidade tornam-se muito mais evidentes ao futuro profissional, e permitem que a ação-reflexão-ação seja um precursor da criticidade no âmbito profissional.

Entre as ações para que a articulação aconteça, destacamos:

i) Uso de ambientes virtuais no desenvolvimento de atividades conjuntas entre licenciandos, professores e docentes, como a criação de Fóruns de discussão, espaços para relatos de experiência, páginas virtuais para divulgação das atividades dos subprojetos¹. A organização das páginas virtuais dos programas dentro da Unespar (Figura 4 e 5) permite acesso às informações gerais, organização, modalidades de bolsas, processo de seleção de bolsas, documentos e editais, eventos, publicações. Além de possibilitar a prestação de contas e a transparência das ações dos programas.

Figura 4– Site do Programa Pibid Unespar



Fonte: unespar.edu.br

¹<https://pibid.unespar.edu.br/home>
<http://residenciapedagogica.unespar.edu.br>

Figura 5– Site do Programa RP na Unespar



Fonte: unespar.edu.br

A execução dos programas Pibid e RP nos editais N.º 01 e 02/2020 – Capes foi um período atípico, quando fomos assolados pela pandemia causada pela COVID-19, impedidos de contato presencial, sendo necessário trilhar caminhos que normalmente não são percorridos na formação docente. Neste contexto, o uso de tecnologias foi fundamental para o andamento dos programas.

Para a articulação dos programas foi realizada a *I Jornada de Formação do Pibid e RP Unespar*², com o tema Pibid e RP: a formação inicial de professores como propulsora de uma educação democrática. O objetivo desta jornada foi reunir licenciandos, professores da educação básica e do ensino superior vinculados aos programas a fim de possibilitar momento para formação e reflexão sobre o papel do profissional docente, a contextualização

²<https://sites.google.com/view/jornadadeformacao-pibidrp/p%C3%A1gina-inicial>

da atuação docente no cenário da pandemia, e as perspectivas em relação à conjuntura das políticas públicas de educação. O evento foi *online*, com transmissão pelo YouTube. Algumas atividades ficaram gravadas e disponíveis na plataforma institucional (<https://moodle.unespar.edu.br>) (Quadro 1).

QUADRO 1 – Atividades da *I Jornada de Formação do Pibid e RP Unespar: a formação inicial de professores como propulsora de uma educação democrática*.

Outubro /2020
ABERTURA DOS PROGRAMAS E DIVULGAÇÃO DA JORNADA: <i>Pandemia e os desafios do ensino remoto</i> Abertura cultural Rasuras, ensaios e dobraduras: Artes do <i>campus</i> de Curitiba II - FAP Palestra: <i>Pibid e Residência Pedagógica: avanços necessários</i> Palestra: <i>Recepção e Mediação da Arte Contemporânea</i> Palestra: <i>Pibid e RP: qual a contribuição desses projetos na construção da cultura docente.</i> Palestra: <i>O espaço do(a) professor(a) da Educação Básica no Pibid e no RP</i>
Novembro/2020
Roda de conversa do Pibid - <i>Os atores envolvidos no Pibid Unespar: histórico e perspectivas para as ações</i> Roda de conversa do RP - <i>Os atores envolvidos no RP Unespar: histórico e perspectivas para as ações</i> Palestra - BNCC - <i>Abordagens e práticas</i> Palestra: <i>O real papel do professor no período da pandemia</i> Roda de conversa: <i>O que nós professores podemos aprender com a arte?</i> Oficina: <i>Tecnologia na Educação em tempos de pandemia: dialogando sobre experiências com web aulas e videoaulas</i> Oficina: <i>Princípios da contação de histórias</i> Oficina: <i>Tecnologia na Educação em tempos de pandemia: dialogando sobre experiências com web aulas e videoaulas</i>
Dezembro/2020
Oficina: <i>Letramento acadêmico e práticas comunicativas</i> Mesa redonda: <i>Inclusão escolar em tempos de pandemia</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Embora a IES já tivesse realizado evento institucional parcialmente online em 2019, essa I Jornada de Formação Docente foi completamente remota por meio de plataformas

virtuais. Essa ação foi inovadora porque, em geral, ainda não se tinha a cultura em utilizar o Moodle para o acompanhamento das atividades nos Cursos de Licenciatura e menos ainda a organização de 'mesas redondas' com transmissão pelo YouTube.

A mediação das palestras e mesas redondas foi realizada por docentes que compõem o Comitê de Acompanhamento do Pibid e RP Unespar e as palestras proferidas por docentes externos e da própria IES das diferentes áreas do conhecimento. Supervisores e supervisoras também contribuíram com experiências por meio de relatos.

Com o objetivo de reunir licenciandos, professores da educação básica e do ensino superior vinculados aos programas e a fim de possibilitar momento para formação e reflexão sob uma perspectiva da pedagogia crítica foi realizada a *II Jornada de Formação Docente do Pibid e do RP Unespar: "Paulo Freire: ainda hoje!"*³. Toda a programação do evento (Quadro 2) girou em torno da obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (FREIRE, 1987).

QUADRO 2 – Programação da II Jornada de Formação do Pibid e RP Unespar: *Paulo Freire: ainda hoje!*

Abril a setembro/2020
Palestra: <i>Ontem e hoje, opressores e oprimidos no Brasil. Reflexões a partir da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire</i>
Palestra: <i>Pontos principais da obra Freireana - uma contextualização</i>
Círculo de debate: <i>Pedagogia do oprimido</i>
<i>Cartas para Paulo Freire</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Todos os participantes do evento foram convidados a ler *A Pedagogia do Oprimido*, formulando quatro questões sobre a obra a serem discutidas nos *Círculos de Debate da Pedagogia do Oprimido*. Além da participação nesses debates, foi solicitada a

³<https://sites.google.com/view/ii-jornada-pibid-e-rp-unespar/in%C3%ADcio>

escrita de uma carta a Freire, expressando suas dúvidas, incertezas e surpresas sobre a obra frente a sua atualidade. As cartas compõem o e-book: *Minha carta a Paulo Freire* (PINTO *et al.*, 2021)

ii) Realização de oficinas com licenciandos e estudantes e professores da educação básica com vistas à análise e reflexão de questões voltadas ao ensino e seus desdobramentos, considerando todos os espaços educativos.

A *Oficina de Formação Letramentos Acadêmicos e Docência: o papel da pesquisa na formação inicial de professores*, foi uma ação ofertada pelo Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmicos-científicos (LILA) (Fig 6).

Figura 6– Oficina de Letramentos Acadêmicos ofertada para os Programas Pibid e RP na Unespar



Fonte: Dados da pesquisa

O LILA, um projeto colaborativo e interinstitucional, cujo objetivo principal é conceber e ofertar ações em prol do letramento

acadêmico-científico para as comunidades interna e externas das instituições envolvidas. A oficina objetivou auxiliar os pibidianos e residentes na elaboração de textos, com ênfase na importância de eles se identificarem como professores pesquisadores que registram sua pesquisa para uma divulgação e partilha, sempre sujeitas à crítica.

iii) Produção de material didático resultado da reflexão teórica orientada para a prática articulada à aprendizagem e construção de saberes culturais e sociais. A produção de material didático no período pandêmico auxiliou as escolas-campo, principalmente durante o período de suspensão das atividades de ensino presencias, com a produção de material digital para as aulas.

iv) Encontros de planejamento e alinhamento das ações, avaliação e reflexão sobre a prática. Esses encontros são cíclicos, porque orientam a possibilidade de novas ações metodológicas. Essa ação resultou na produção escrita de relatos dos residentes, os quais foram organizados para compor o E-book: *Residência Pedagógica Unespar: Práticas, Pesquisas e Inovações*.

Os relatos escritos por residentes, preceptores e professores coordenadores de cada subprojeto do RP permitiu uma enriquecedora diversidade de temas e propostas de atividades compartilhadas, fruto da construção coletiva das primeiras atividades desenvolvidas no RP. A obra é destinada a pesquisadores, professores, estudantes e todos aqueles interessados na discussão da temática formação de professores.

v) Reuniões de estudo com vistas à compreensão da abrangência que envolve a formação docente, como: o percurso formativo na universidade, as leis que regulamentam a profissão, a coerência entre práticas pedagógicas do cotidiano escolar e pesquisas sobre a prática docente, a diversidade cultural e a influência de vivências individuais que cercam o ambiente escolar e a formação profissional.

vi) Pesquisas em Educação, considerando todas as áreas de formação, ampliando o debate e compreensão do processo educacional.

Considerações Finais

Considerando os percalços que a profissão docente tem sofrido ao longo dos anos, a opção do magistério não tem sido a mais procurada pelos mais jovens. Neste aspecto, vale mencionar a necessidade de ações para que aqueles que optaram pela formação docente possam ser acolhidos e auxiliados em seu percurso formativo.

Nossa atuação na coordenação e gestão de ambos os Programas, tem nos revelado que, apesar dos desafios e dificuldades da profissão, a experiência dos pibidianos e residentes nas escolas-campo, faz com que se encantem com as alegrias e realizações da profissão, fazendo com que perseverem, concluindo seu curso de Licenciatura. Nesse sentido, os Programas se tornam também uma medida de permanência dos acadêmicos nos cursos graduação.

Assim, para nós, é inegável o impacto dos Programas na formação docente, elevando sua qualidade, a integração entre educação superior e educação básica, a permanência e conclusão dos cursos de licenciatura.

No cotidiano de escolas da rede pública de educação, as experiências metodológicas vivenciadas pelos participantes dos Programas, representam a diversidade de ricas práticas docentes inovadoras, criativas e interdisciplinares, despertando a autonomia, atitudes de ética e respeito, configurando-se também como políticas de formação continuada, promovendo formação dos preceptores nas escolas.

Tendo como base o impacto na formação docente e no cotidiano das escolas do Pibid e RP, estabelecemos como perspectivas quanto ao Edital 2022-2024, dentro da Unespar: manter e

ampliar as áreas de licenciaturas atendidas pelos programas e avaliar a contribuição dos programas para a redução da evasão escolar e nas licenciaturas da Unespar.

Agradecimentos

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelas bolsas de estudo.

Referências

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

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Educação de Nível Superior (CAPES). **Edital 01/2020**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Educação de Nível Superior (CAPES). **Edital 02/2020**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito Programa de Iniciação à Docência Pibid. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>

_____. **Portaria no 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Iniciação à Docência Pibid. Brasília, 2019. Disponível em: http://www.gov.br/capes/pt-br/images/novo_portal/documentos/regulamento/19122019_Portaria_259_Regulamento.pdf

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PINTO, C. A. C. P.; BUCHMANN, L. P.; ROSSETO, R., Gomes, S. M. (Org). *Minha Carta, a Paulo Freire*. Livro eletrônico. Paranavaí, PR: Universidade Estadual do Paraná, 2021.

GOMES-FIGUEIREDO, J. A.; PREDES, F.S.; DESIDÉRIO, R. (Org) *Residência Pedagógica Unespar: Práticas, Pesquisas e Inovações*. Livro eletrônico.

Paranavaí, PR: Universidade Estadual do Paraná, 2021. Disponível em: https://unespar-my.sharepoint.com/personal/residencia_unespar_edu_br/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fresidencia%5Funespar%5Fedu%5Fbr%2FDocuments%2FE%2DBOOK%5FRESIDE%CC%82NCIA%20PEDAGO%CC%81GICA%20UNESPAR%202021%20%281%29%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fresidencia%5Funespar%5Fedu%5Fbr%2FDocuments

UNESPAR. PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional: 2018-2022. Paranavaí: Unespar, 2018. Disponível em: http://www.unespar.edu.br/a_unespar/institucional/documentos_institucionais/PDI_Unespar_final.pdf

_____. PPI – Projeto Político Institucional. Paranavaí: Unespar, 2012. Disponível em: https://www.unespar.edu.br/a_unespar/institucional/documentos_institucionais/projeto-politico-institucional-2012/@@download/file/PPI%202012.pdf

_____. Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROGRAD). **Instrução Normativa PROGRAD/DPP-01/2020**. Dispõe sobre o aproveitamento de estágios curriculares para estudantes que participarem do Programa Institucional de Residência Pedagógica da CAPES (Documento interno).

_____. Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROGRAD). **Instrução Normativa PROGRAD/DPP-02/2020**. Dispõe sobre o aproveitamento de Atividades Acadêmicas Complementares e/ou Prática como Componente Curricular para estudantes que participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da CAPES. (Documento interno).

ESCOLA x PIBID: DESAFIOS E SUPERAÇÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Maria Ivete Basniak
Celso Marczal*

No momento em que iniciamos a escrita deste texto, completamos dois anos do início da pandemia da COVID-19. No Brasil, e, mais especificamente no Paraná, de onde falamos, os impactos dessa crise mundial na educação iniciou em março de 2020, com a suspensão das atividades presenciais em escolas e universidades. Diferentes decisões foram tomadas nas diferentes esferas administrativas. Enquanto na universidade migramos instantaneamente para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), nas escolas estaduais, inicialmente, não prevendo uma duração longa do decreto da pandemia do Covid-19, a SEED publicou a Resolução da Seed 891/20, que determinava que o período compreendido entre 20/03/2020 e 04/04/2020 seria “considerado antecipação do recesso escolar do mês de julho/2020, conforme previsto no art. 5.º do Decreto n.º 4.258/2020” (PARANÁ, 2020a, s.p.) e, neste período não haveria expediente regular nas instituições de ensino da rede estadual. Desde então, diferentes orientações e tentativas de não interromper as atividades de ensino foram sendo implantadas.

Neste contexto, este texto tem como objetivo discutir/evidenciar a articulação Universidade-Escola e Escola-Universidade relacionada ao Pibid em tempos de pandemia e suspensão das atividades presenciais. Para avançarmos nas discussões, consideramos ser necessário diferenciar o ERE da Educação a Distância (EaD). A primeira e grande diferença apontada por profissionais da área (VALENTE, 2020; RODRIGUES, 2020) entre o ERE e a EaD, é que na EaD a aula é planejada para acontecer de forma assíncrona, sendo os conteúdos e metodologia previamente preparada para esse fim, enquanto no ERE, como a

própria denominação refere, a aula é planejada e desenvolvida em regime de emergência.

Trataremos neste artigo, mais especificamente, da interlocução Pibid-Escola-Universidade, no ano de 2021, quando os pibidianos desenvolviam as atividades de forma remota e a escola, gradativamente, retornava ao presencial. Entretanto, apresentamos, primeiramente, um breve retrospecto histórico das resoluções da SEED, até o momento de retomada das atividades presenciais.

Nesse contexto emergencial, com as projeções e orientações dos profissionais de saúde, prevendo uma duração bem maior que o previsto originalmente, a SEED, por meio da Resolução Seed 1.014/2020, realizou chamamento emergencial de professores “visando à gravação de videoaulas e produção de material didático-pedagógico (plano de aulas e atividades), a fim de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, a partir de 6 de abril de 2020” (PARANÁ, 2020b, s.p.). Para que houvesse uma vasta divulgação deste material produzido, foram utilizados recursos tecnológicos e midiáticos:

I - TV aberta, com transmissão ininterrupta de todas as disciplinas constantes no currículo de cada ano/série;

II - Aplicativo “Aula Paraná” gratuito para IOS e Android, contendo material das aulas, com possibilidade de interação em tempo real com um ou mais professores da turma na qual o aluno encontra-se regularmente matriculado, mediante sincronia automática via plataformas de gerenciamento de dados.

II - Aplicativo “Aula Paraná” gratuito para IOS e Android, utilizado para acessar o *Google Classroom*, o qual contém material das aulas, com possibilidade de interação em tempo real com um ou mais professores da turma na qual o aluno encontra-se regularmente matriculado, mediante sincronia automática via plataformas de gerenciamento de dados (PARANÁ, 2020b, s.p.).

Estas videoaulas eram disponibilizadas na forma de 5 (cinco) aulas diárias de 45 (quarenta e cinco) a 50 (cinquenta) minutos, de acordo com o currículo da série/ano.

Com estas aulas sendo produzidas, a SEED, por meio da Resolução Seed 1.016/2020 estabelece “em caráter excepcional, o regime especial para a oferta de atividades escolares na forma de aulas não presenciais” e as define como sendo

aquelas utilizadas pelo professor da turma ou pelo componente curricular destinadas à interação com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, audiochamadas, videochamadas e outras assemelhadas” (PARANÁ, 2020c, s.p.).

A fim de garantir o acesso a esses materiais e maior abrangência das aulas não presenciais, foi disponibilizado o aplicativo Aula Paraná, vinculado ao “Google Classroom e Google Forms, vinculados ao e-mail @Escola, disponível a todos os estudantes e professores da rede estadual de ensino” (PARANÁ, 2020c, s.p.).

O processo de videoaulas, por ser ainda algo novo para a grande maioria tanto dos educadores como dos educandos, e a exigência de que estas videoaulas tivessem a duração de 45 a 50 minutos resultou em uma enxurrada de reclamações pelos canais disponibilizados tanto por pais/responsáveis, como por estudantes, professores e direções. Então, a SEED por meio da Resolução Seed 3.817/2020, altera sua duração para que aulas on-line em tempo real com os estudantes, tivessem “duração mínima de 15 minutos por aula, por disciplina, obrigatoriamente, com a presença de, no mínimo, 1 (um) estudante” (PARANÁ, 2020d, s.p.). Se acaso não houvesse esta presença mínima de um estudante na aula on-line em tempo real, o professor deveria, então, “comunicar ao diretor a ausência dos estudantes e utilizar como segunda opção a interação no mural da turma no Google Classroom, após login, de acordo com o cronograma diário do Livro de Registro de Classe On-line–LRCO”, devendo assim “participar efetivamente dos chats e aulas on-line em tempo real,

estimulando a interação dos estudantes e promovendo a mediação da aprendizagem” além de “complementar e fazer o enriquecimento pedagógico das aulas por meio de aula on-line em tempo real e de recursos didáticos (imagens, textos, gráficos, vídeos, entre outros)” (PARANÁ, 2020d, s.p.). Esta mesma Resolução definiu o processo da frequência dos professores, que seria “registrada mediante interação com os estudantes, por meio de aula on-line em tempo real e quando convocado pela direção da instituição de ensino” (PARANÁ, 2020d, s.p.). Para que sua presença fosse configurada o professor deveria “realizar uma aula on-line de, no mínimo, 15 minutos em tempo real por turma, por disciplina, por semana” (PARANÁ, 2020d, s.p.).

Em outubro de 2020, havendo certa diminuição dos casos da Covid-19, a SEED, por meio da Resolução 3943/2020, define o retorno gradativo das atividades extracurriculares escolares. Neste documento, compreendia-se por atividades complementares extracurriculares aquelas atividades educativas integradas ao Currículo Escolar, com a ampliação de tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem, que visassem ampliar a formação do estudante, sendo divididas em:

I - Aprofundamento da aprendizagem; II - Reforço escolar e nivelamento; III - Cursos de idiomas; IV - Experimentação e iniciação científica; V - Cultura e arte, esporte e lazer; VI - Tecnologias da informação, da comunicação e uso de mídias; VII - Meio ambiente; VIII - Direitos humanos; IX - Promoção da saúde; X - Mundo do trabalho e geração de rendas; XI - Atendimento pedagógico individualizado (PARANÁ, 2020e, s.p.).

Neste período, iniciaram as atividades do Pibid, entretanto, a participação nas atividades da escola deu-se pelo acesso ao classroom, e se restringiu a acompanhar a participação dos alunos e auxiliar com propostas de tarefas a serem encaminhadas a eles.

Iniciando um novo ano letivo, a SEED, pela Resolução 543/2021 estabelece “a responsabilidade e autonomia para a definição da forma de oferta das aulas presenciais no ano letivo de 2021”, sendo o modelo definido pelas instituições de ensino da educação básica

deveria “assegurar o cumprimento da carga horária mínima de 800 horas letivas em conformidade com a Deliberação 05/2020 – CEE/CP/PR, permanecendo os 200 dias letivos flexibilizados em face da pandemia da Covid-19” (PARANÁ, 2021a, s.p.).

Conforme a Resolução SEED 673/2021, a SEED define o ensino híbrido como uma metodologia que deveria mesclar o processo de aprendizagem no modo presencial e virtual, de modo que integrasse as ferramentas tecnológicas à educação, sendo que o professor deveria orientar o trabalho a ser realizado, tendo como pressuposto e foco o protagonismo dos estudantes. A SEED, se comprometeu a manter o ensino não presencial por meio das Salas de Aula Virtuais no Classroom, vinculadas ao e-mail @escola e sincronizadas com o aplicativo Aula Paraná (PARANÁ, 2021b).

Neste processo, a frequência dos professores no ensino híbrido e/ou remoto, conforme Resolução SEED 1.111/2021, era “aferida mediante a realização de videoaula por meio da tecnologia educacional Google Meet (plataforma utilizada para transmissão das aulas) em cada turma e em cada disciplina, de acordo com o cronograma de horário das aulas em cada instituição de ensino” (PARANÁ, 2021c, s.p.). E, o professor, deveria realizar as transmissões das aulas mesmo se não houvesse presença de alunos. Durante os meses seguintes foi esta a metodologia adotada pela SEED, até agosto de 2021.

Neste período a participação dos pibidianos ocorreu por meio da participação nas meets realizadas pelos professores supervisores, planejando e realizando tarefas remotas com os alunos.

Então, no mês de agosto de 2021, por meio da Resolução SEED 3616/2021, determinou que os estudantes que necessitassem de atendimento educacional especializado poderiam retornar às aulas presenciais, “a critério das famílias, sendo necessário garantir seu atendimento sem prejuízos à qualidade do aprendizado”. Esta oferta das aulas deveria acontecer

de forma presencial, presencial por revezamento e/ou não presencial (remota), mediante a adequação dos encaminhamentos pedagógicos às possibilidades de ensino,

sem prejuízo aos protocolos de biossegurança e prezando pela qualidade da aprendizagem dos estudantes” (PARANÁ, 2021d, s.p.).

Visando uma parcela dos estudantes que sem acesso às tecnologias e/ou àqueles que apresentavam dificuldades de aprendizagem, o retorno na forma presencial seria ofertado prioritariamente a estes alunos.

Porém, o ensino presencial ocorreria “com a presença do professor e dos estudantes no ambiente da sala de aula e, concomitantemente, com a transmissão de aulas síncronas, via Google Meet” aos estudantes que não estivessem acompanhando as aulas de forma não presencial (PARANÁ, 2021d, s.p.).

Já o ensino não presencial envolveria, dentro das possibilidades, “as aulas síncronas, ao vivo, via Google Meet, e assíncronas, com as Salas de Aula Virtuais no Google Classroom, vinculadas ao e-mail @escola, as aulas gravadas e os materiais impressos”.

Além disso, os estudantes que não tivessem o acesso à internet e/ou aos equipamentos tecnológicos receberam os materiais impressos organizados pelo professor de cada disciplina, sendo que o estudante e/ou seus responsáveis deveriam buscar quinzenalmente estes materiais nas escolas.

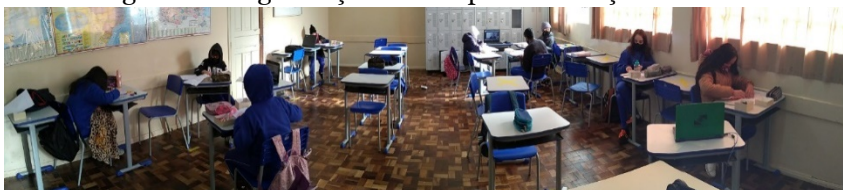
Entretanto, a universidade não havia retornado com os estudantes para o presencial, e nesse contexto, as atividades do Pibid na escola, tiveram que sofrer adaptações, visto que gradativamente, os estudantes retornavam todos ao presencial e os Pibidianos continuaram desenvolvendo suas atividades de modo remoto.

Assim, iniciamos em julho de 2021 o planejamento de adaptação⁴ de tarefas de natureza exploratória, que se referem a tarefas com alta demanda cognitiva, embasadas na perspectiva do Ensino Exploratório de Matemática (EEM), o qual permite que professor

⁴ Tarefas adaptadas de OLIVEIRA, V.S.D. Ensino Exploratório de Matemática e Tecnologias Digitais na Aprendizagem de Frações na Perspectiva da Medição no Contexto do Ensino Remoto, Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), 2021, no prelo.

O desenvolvimento da tarefa pelos alunos com o acompanhamento dos pibidianos, exigiu empenho e dispêndio de energia e tempo do supervisor para organizar a sala com recursos tecnológicos adequados para que os pibidianos pudessem interagir com os estudantes.

Figura 2 – Organização da sala para realização da tarefa



Fonte – Dados da pesquisa

A comunicação entre pibidianos e estudantes, não foi a mesma que PIBID e escola no ERE ou no presencial, sendo prejudicada por problemas com os equipamentos e conexão.

Figura 3 – Comunicação entre alunos e pibidianos



Fonte – Dados da pesquisa

Entretanto, mesmo em situações adversas, a dedicação, comprometimento e empenho, tanto do supervisor quanto dos pibidianos, permitiu que fossem realizadas intervenções do Pibid com os estudantes da escola, por meio de práticas não tradicionais de transmissão de informações aos estudantes, possibilitando

experiências desafiadoras e enriquecedoras, tanto à universidade quanto à escola.

Agradecimentos

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelas bolsas de estudo.

Referências

BASNIAK, M. I.; ESTEVAM, E. J. G. Uma lente para analisar a integração de Tecnologias Digitais ao Ensino Exploratório de Matemática. In VII Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, 2018, Foz do Iguaçu. **Anais do VII Sipem**. SBEM, v. VII. p. 1-12, 2018.

BASNIAK, M. I.; ESTEVAM, E. J. G. Uma lente teórica para analisar o potencial das tecnologias digitais do Ensino Exploratório de Matemática. **Acta Latinoamericana de Matemática Educativa**, v. 32, n.2, p. 738-747, 2019.

CANAVARRO, A. P. Ensino exploratório da Matemática: práticas e desafios. **Educação e Matemática**, n. 115, p. 11-17, 2011.

DEWEY, J. **Logic**: The theory of inquiry. New York: Henry Holt and Company, 1938.

DONEDA DE OLIVEIRA, V. S.; BASNIAK, M. I. Frações e suas múltiplas interpretações: reflexões sobre o ensino e a aprendizagem. **Revista de História da Educação Matemática**, v. 7, p. 1-20, 2021a.

DONEDA DE OLIVEIRA, V. S.; BASNIAK, M. I. Fracciones: comprensión de alumnos del 6º año em prácticas de enseñanza exploratoria orientados por la perspectiva de medición. **PARADIGMA**, [S. l.], v. 42, n. 3, p. 307-339, 2021b. DOI: [10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p307-339.id1133](https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p307-339.id1133). Acesso em: 22 nov. 2021.

MENEZES, L.; OLIVEIRA, H.; CANAVARRO, A. P. **Descrevendo as Práticas de Ensino Exploratório da Matemática**: o caso da professora Fernanda. Actas VII CIBEM. Montevideo, Uruguay: CIBEM, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução Seed nº 891 - 18/03/2020** - Medidas da Seed contra o coronavírus. 2020a. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=232949&indice=1&totalRegistros=307&dt=23.1.2022.20.50.29.19>. Acesso em: 19 de fev. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução Seed nº 1.014 - 03/04/2020** - Chamamento emergencial de professores. 2020b. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=233512&indice=1&totalRegistros=307&dt=23.1.2022.20.54.0.837>. Acesso em: 19 de fev. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução Seed nº 1.016 - 03/04/2020** - Regime especial - aulas não presenciais. 2020c. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=233564&indice=1&totalRegistros=307&dt=23.1.2022.20.55.6.637>. Acesso em: 19 de fev. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução Seed nº 3.817 - 24/09/2020** - Alteração da Resolução n.º 1.522/2020. 2020d. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=239563&indice=1&totalRegistros=307&dt=23.1.2022.21.1.7.94>. Acesso em: 19 de fev. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução Seed nº 3943 - 09/10/2020** - Retorno gradativo das atividades escolares. 2020e. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=240217&indice=1&totalRegistros=307&dt=23.1.2022.21.3.44.650>. Acesso em: 19 de fev. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução Seed nº 543 - 29/01/2021** - Autonomia das escolas - aulas presenciais. 2021a. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&co_dAto=244294&indice=1&totalRegistros=307&dt=23.1.2022.21.6.13.192. Acesso em: 19 de fev. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução Seed nº 673 - 09/02/2021** - Atividades escolares 2021. 2021b. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&co_dAto=244610&indice=1&totalRegistros=225&dt=23.1.2022.20.23.2.485. Acesso em: 19 de fev. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução Seed nº 1.111 - 11/03/2021** - Registro de frequência dos professores. 2021c. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&co_dAto=245547&indice=1&totalRegistros=225&dt=23.1.2022.20.26.18.369. Acesso em: 19 de fev. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEED 3616 - 13/06/2021**. 2021d. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&co_dAto=258785&indice=1&totalRegistros=225&dt=23.1.2022.20.29.51.194. Acesso em: 19 de fev. 2022.

POWELL, A. B. Melhorando a epistemologia de números fracionários: Uma ontologia baseada na história e neurociência. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura - REMATEC**, v. 13, n. 29, p. 78-93, 2018a.

POWELL, A. B. Reaching back to advance: Towards a 21st-century approach to fraction knowledge with the 4A-Instructional Model. **Revista Perspectiva**, v. 36, n. 2, p. 399-420, 2018b.

RODRIGUES, A. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>>. Acesso em: 19 de fev. de 2022.

ROQUE, T. **História da matemática**: Uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas. Rio de Janeiro: Zahar, 2012 - versão kindle.

VALENTE, G. S. C.; MORAES, E. B. de; SANCHEZ, M. C. O.; SOUZA, D. F. de; PACHECO, M. C. M. D. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e843998153, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.8153. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8153>. Acesso em: 19 de fev. 2022.

O PIBID NO CONTEXTO PANDÊMICO: O QUE PENSAM OS PIBIDIANOS?

Viviane Fernandes Mendonça

Livia Mariusso Vituri

Marcia Regina Royer

Shalimar Calegari Zanatta

A grave crise dos resultados da aprendizagem formal, relaciona-se, não exclusivamente, porém diretamente com a formação de professores. Barretto (2015), aponta que é necessário, aproximadamente dois milhões de professores para atender 51 milhões de alunos do ensino fundamental. Isto gera uma alta demanda de recursos para formar e capacitar estes profissionais. Para Cunha (2013, p. 611-612) “a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional”. Barbosa e Fernandes, (2017, p.15), afirmam que “as ações voltadas para a formação de professores estão inseridas nas políticas educacionais”. Daí percebemos o que estas políticas representam no contexto educacional. Para Imbernón (2011, p. 43):

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. E essa formação inicial é importante, já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas, etc. são assumidos como processos usuais da profissão (IMBERNÓN, 2011, p.43).

Delors (1996, p. 162) destaca que “uma formação de qualidade supõe que os futuros professores sejam postos em contato com professores experientes e com pesquisadores que trabalham em suas respectivas disciplinas”.

Neste contexto o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se destaca como um programa de excelência para a formação docente inicial. Trata-se de um programa elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) juntamente com a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, Lei nº 11.273/2006 e Decreto nº 7.219/2010. Os objetivos do PIBID (BRASIL, 2019, p. 1) são:

- I. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II. Contribuir para a valorização do magistério;
- III. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V. Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes,

elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2019, p. 1).

Para Nóvoa (2003, p. 15) “a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios”. Assim, o PIBID se diferencia como projeto capacitação porque oportuniza relações entre a prática e a teoria que são impossíveis no estágio obrigatório.

No entanto, em março de 2020, fomos surpreendidos pela pandemia causada pelo vírus SARS COV-19, nos impossibilitando seguir com a dinâmica organizacional do PIBID. As Instituições de Ensino Básico (IEB) e Superior (IES), adotaram, de forma repentina, o ensino remoto emergencial.

As IEB e IES, que praticavam a modalidade presencial, não estavam preparadas para tal desafio, mas tiveram que se reinventar e se adaptar juntamente com o PIBID. E, agora o que pensam os pibidianos sobre as novas experiências?

Para responder a esta questão, como estratégia metodológica, realizamos uma pesquisa com os pibidianos da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR - Campus Paranavaí e do Instituto Federal do Paraná/IFPR - Campus Paranavaí. Os dados foram coletados por meio de um questionário on-line (*Google Forms*), no período de 07 a 23 de outubro de 2021.

A pesquisa, de forma geral, possui uma abordagem qualitativa a nível descritivo, que para Gil (2008, p.28) tem como objetivo apresentar as “características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28), de forma a elucidar os dados obtidos. Após a coleta dos dados foi realizada uma análise de conteúdo conforme Bardin (2016).

Os pibidianos e suas percepções

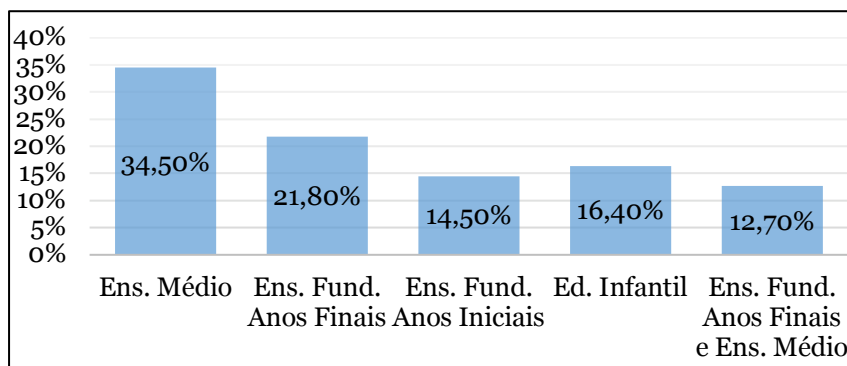
Participaram da pesquisa 55 licenciandos vinculados ao PIBID, sendo que, 87,3% dos participantes são da UNESPAR dos cursos de Letras, Matemática, Pedagogia e Ciências Biológicas e 12,7% são do IFPR do curso de Química. A maioria, 70,9% tem entre 19 a 21 anos de idade, e 45,5% cursa o 3º ano do curso de licenciatura.

As IEB atendidas pelos subprojetos do PIBID são 32,7% municipais e 67,3% estaduais. A figura 1 mostra os percentuais de participação para cada etapa de ensino. 96,4% dos pibidianos participaram de aulas síncronas pela plataforma de videochamada *Google Meet*, os demais participaram de atividades que envolveram aulas assíncronas, como elaboração de material impresso e gravação de aulas. Entre estes, 87,3% observaram o(a) professor(a) lecionar e executaram outras atividades, tais como elaboração e correção de avaliações e exercícios; 9,1% ministraram aulas e 3,6% ainda não observaram as aulas da IEB. Apenas 9,1% dos participantes afirmaram que o PIBID poderia ser realizado de outra forma, que não fosse a remota. Para os demais, a dinâmica adotada foi a adequada. Para Bernardineli e Almeida (2020), o modelo de ensino mais adequado é o presencial, sendo o ensino remoto uma solução temporária.

Os pibidianos classificaram o perfil socioeconômico dos estudantes da IEB como de nível baixo (45,5%) e médio (54,5%), mas acreditam (92,7%) que o acesso a internet não seja um problema. O Quadro 1 elenca algumas falas sobre isto.

Bernardineli e Almeida (2020), consideram que a falta de acesso democrático à educação por todos os alunos é decorrência da desigualdade social. Diante da ineficiência do Estado em garantir o acesso universal e de qualidade à educação básica e pública, durante a pandemia, será necessário alternativas inovadoras que preencham a carência educacional (CHAGAS, 2020).

Figura 1 – Nível de ensino que os participantes atuam no PIBID



Fonte: as autoras.

No tocante aos aplicativos utilizados durante o ensino remoto, além do *Google Meet*, outros utilizados estão relacionados no Quadro 2.

Quadro 1 – Principais justificativas dos participantes que afirmaram que a maioria dos alunos da IEB tiveram acesso ao ensino remoto

“Grande parte dos alunos tinham acesso ao Classroom, as Meets, porém, não todos, alguns alunos não tinham esse acesso e faziam apenas as atividades impressas”. (PARTICIPANTE Nº 9)

“Nem todos, sabemos que existem os empecilhos que impedem os alunos de ter acesso a internet, um deles é a questão socioeconômico das famílias”. (PARTICIPANTE Nº 17)

“Todos os alunos tiveram acesso ao ensino, os alunos que possuíam acesso à internet acompanharam as aulas remotas, e para os demais que não tiveram acesso as plataformas, o colégio disponibilizou apostilas com o material trabalhado em sala de aula. Os docentes buscaram atender a todos os alunos, a fim de

ofertar um ensino acessível para todos”. (PARTICIPANTE Nº 39)

“Sim, levando em consideração o número de alunos matriculados nas turmas que participei das aulas online, acredito que uma grande parte teve acesso”. (PARTICIPANTE Nº 42)

“Nem todos devido as condições econômicas, mas foram atendidos por intermédio de apostilas que mantiveram os responsáveis em contato com a escola nas retiradas e devolutiva das apostilas com atividades. E os alunos com dificuldades foram atendidos nos plantões individualmente”. (PARTICIPANTE Nº 48)

“Sim, mas não todos, muitos conseguiam sim acessar as aulas, mas não todos, por condições financeiras ou até mesmo mental para se manter focado olhando para uma tela”. (PARTICIPANTE Nº 51)

Fonte: as autoras.

Quadro 2 – Aplicativos utilizados durante as aulas remotas na IEB

Aplicativo	Funcionalidade
<i>Wordwall e Quizizz</i>	Jogos
<i>Wix</i>	Criação e edição de sites
<i>YouTube</i>	<i>Streaming</i> de vídeos
<i>WhatsApp, Zoom e Teams</i>	Comunicação por mensagem de texto, áudio e vídeo e videochamada
Editor de vídeo do <i>Windows</i>	Edição de vídeo

Pacote <i>Office</i> do Windows (<i>Word, Excel, Power Point</i>) Aplicativos do Google (<i>Drive, Docs, Google Slides, Forms, Planilhas, Classroom</i>)	Criação de documento de texto, slides, planilhas, sala de aula virtual, etc.
Canva	Criação de design gráfico
Calculadora do Windows	Efetuar cálculos matemáticos

Fonte: as autoras.

O uso de aplicativos com ou sem formação específica, foi mais uma ferramenta obrigatória para o ofício dos professores durante a pandemia (COQUEIRO; SOUSA, 2021). Para Valente *et al.* (2020), a educação mediada por tecnologias deve utilizar metodologias adequadas e requer do professor o aprofundamento nas técnicas de comunicação, bem como domínio da linguagem informacional, conhecimento e uso de mídias e multimídias num esforço contínuo de atualização e incorporação das inovações tecnológicas. Ou seja, a improvisação foi a mais forte expressão do desafio.

Apenas 9 participantes conheciam todos os aplicativos utilizados durante as atividades do PIBID. Para Oliveira, Corrêa e Morés (2020), a utilização de aplicativos deve fomentar o engajamento nas atividades didáticas, a interação e a interatividade com o conteúdo das aulas, indo além da transposição de conteúdo do livro e da aula expositiva para as telas dos dispositivos digitais. O *Google Meet*, o *Google Classroom*, o *Google Jamboard* e o *Canva* foram os aplicativos mais indicados como novidades para os participantes, conforme demonstra o Quadro 3.

Quadro 3 – Aplicativos utilizados e o número de alunos que os indicaram a partir das aulas remotas na IEB

<i>Quizizz</i>	7	<i>Starleaf</i>	1	<i>Padlet</i>	3
<i>Cmaptools</i>	6	<i>KingDraw</i>	1	<i>Google Drive</i>	1
<i>Bio+</i>	1	<i>Ilovepdf</i>	1	<i>Canva</i>	9
<i>Classroom</i>	13	<i>Kahoot</i>	1	<i>Kapwing</i>	3
<i>Jamboard</i>	9	<i>Zoom</i>	3	<i>Webpaint</i>	1
<i>Wordwall</i>	3	<i>Webex</i>	1	<i>Google</i>	1
<i>Geogebra</i>	1	<i>Teams</i>	1	<i>Apresentações</i>	1
<i>Google</i>	16	<i>RCO</i>	1	<i>Google Doc</i>	9
<i>Meet</i>	1	<i>Google</i>	2	<i>Nenhum aplicativo novo</i>	
<i>Freepic</i>		<i>Forms</i>			

Fonte: as autoras.

Cabe destacar que para 98,2% dos participantes, os aplicativos foram importantes para a contextualização das aulas. E para 92,7%, os aplicativos utilizados viabilizaram o ensino de fato. Valente *et al.* (2020) afirma que a tecnologia da informação contribui como um importante recurso didático-pedagógico para minimizar o prejuízo no ensino em tempos de pandemia.

Os principais destaques quanto ao ensino remoto na IEB, na opinião dos participantes, foram: i- a baixa frequência e a baixa interação dos alunos durante as aulas; ii- o comprometimento dos professores com o ensino aprendizagem e criatividade; iii- a defasagem educacional dos estudantes que não tiveram acesso às aulas *on-line* e a dificuldade dos alunos em realizar os exercícios e esclarecer dúvidas, sem a presença física no professor no mesmo ambiente.

Sobre o ensino *on-line*, 69,1% dos participantes acreditam que será mais valorizado após a pandemia. Porém, defendem que a modalidade presencial é mais adequada ao aprendizado. Entre

os 30,9% que acreditam na valorização desta modalidade, citaram vantagens como o tempo de deslocamento e a redução de investimentos na educação por parte do governo. Bernardineli e Almeida (2020), relatam que há uma tendência mercadológica direcionada ao ensino remoto que foi acelerada a partir da pandemia. Porém, as autoras defendem que o direito à educação de qualidade deve ser prioritário e vir antes dos interesses econômicos.

Considerações finais

Foi possível verificar, por meio desta pesquisa, que os pibidianos consideraram que as atividades do PIBID foram realizadas do modo mais adequado ao contexto pandêmico e que os objetivos do Programa foram atendidos. Isto porque novas metodologias foram testadas e aprendidas pelos pibidianos. Quase 70% dos participantes desta pesquisa apontaram que a modalidade de ensino *on-line* tende a ser mais valorizada a partir da pandemia.

Entretanto, os pibidianos perceberam que os alunos da IEB não estão frequentando regularmente as aulas síncronas e que apresentam dificuldade de aprendizagem devido ao modelo adotado. Eles não acreditam que o problema seja falta de acesso a internet, mas sim maiores dificuldades de aprendizagem e, consequente falta de motivação. A presença física do professor é um diferencial ao atendimento individualizado em sala de aula.

E por fim, porém não menos importante, os licenciandos vinculados ao PIBID, destacaram que houve comprometimento dos professores da IEB, que se reinventaram para adaptarem-se ao novo modelo de ensino exigido por questões sanitárias mas a inexperiência e ausência de formação midiática atuam como entraves para a melhoria desta modalidade.

Agradecimentos

Nossos agradecimentos à Capes, pelo recebimento de bolsas de estudo.

Referências

- BARBOSA, M. V.; FERNANDES, N. A. M. Políticas públicas para formação de professores. **Em aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 01-230, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 280 p.
- BARRETTO, E. S. de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015.
- BERNARDINELI, M. C.; ALMEIDA, C. S. A. de. A transgressão do direito fundamental à educação e os retrocessos no ensino consequência do Covid 19: desafios da educação no pós pandemia. **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 18, n. 5, p. 923-949, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Portaria 259/2019. p.1. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=3023>. Acesso em: 12 out. 2021.
- CHAGAS, J. de V. **PANDEMIA COVID 19: do Ensino Remoto Emergencial às desigualdades sociais no ensino público pela percepção das professoras**. Disponível em: <http://pergamum.ufpel.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/ooooce/oooce9d.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.
- COQUEIRO, N. P. da S.; SOUSA, E. C. A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, Curitiba, v. 7, n. 7, p. 66061-66075, 2021.
- CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo da pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, 2013.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. **Novas disposições dos professores**: a escola como lugar da formação. Lisboa: Dom Quixote, 2003.

OLIVEIRA, R. M. de; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 5, p. 1-18, 2020.

VALENTE, G. S. C. MORAES, E. B.; SANCHES, M. C. O.; SOUZA, D. F. de; PACHECO, M. C. M. D. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 9, n. 9, p. e843998153-e843998153, 2020.

O REINVENTAR DAS ATIVIDADES EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: SUBPROJETO PIBID DE BIOLOGIA – CAMPUS DE PARANAGUÁ

*Fabiane Fortes
Tayanghi Karina Los*

Apresentação

O subprojeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) de Biologia está vinculado à UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranaguá e juntamente com os Colegiados de Ciências Biológicas de União da Vitória e de Paranavaí integra um subprojeto maior, denominado intercampi. No biênio 2020/2022, teve a participação de dez acadêmicos do Curso de Licenciatura de Ciências Biológicas do Campus de Paranaguá. A Escola participante foi o “Colégio Estadual Cidália Rebello Gomes”, atendendo aproximadamente 320 alunos, distribuídos em dez turmas. O subprojeto foi elaborado com o objetivo de oportunizar o conhecimento teórico e prático sobre metodologias ativas, tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), contribuindo para a formação integral dos pibidianos através de ações conjuntas realizadas por diferentes sujeitos (supervisor, coordenador, aluno, equipe pedagógica). As intervenções na Escola são importantes pois o licenciando tem a oportunidade de experienciar a prática docente em seu contexto, vivenciando e acompanhando a prática pedagógica do supervisor, ao mesmo tempo construindo sua identidade e autonomia docente. Para os alunos da Escola, é uma oportunidade de realizar atividades práticas, com metodologias novas e adaptadas àquela realidade – ou seja, trabalhar com o que se tem (falta de laboratório, espaço físico, materiais, conhecimento técnico). Ao analisarmos o período de realização

das atividades do PIBID, foi possível observar que o Programa oportunizou aos acadêmicos: a interação entre a pesquisa, extensão e a prática, além de propiciar a participação dos integrantes do subprojeto em eventos, incentivando a produção científica acerca das vivências e resultados obtidos. O trabalho cooperativo entre licenciandos, professores supervisores e alunos foi fundamental para planejar e buscar ideias para transformar o espaço escolar a partir do ano de 2020, quando as Escolas fecharam as portas, e o ensino passou a ser remoto. Foi preciso repensar como dar continuidade ao PIBID e garantir uma intervenção de qualidade que atendesse a todos participantes. Por se tratar de um Programa com características muito práticas, foi um grande desafio. Neste sentido, o presente artigo objetiva expor como ocorreu o trabalho e os resultados alcançados por meios destas ações, evidenciando a relevância do Programa PIBID e atestando sua eficácia no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – campus Paranaguá.

Contextualização do Subprojeto na UNESPAR e Escola

O PIBID visa proporcionar aos acadêmicos dos cursos de licenciatura uma imersão na realidade da Escola pública, mesmo antes de realizar o estágio obrigatório. Na qualidade de bolsista de iniciação à docência, os futuros professores são estimulados à prática, aproximando-os da realidade da sala de aula. A vivência e aquisição de experiência no campo educacional são fundamentais. Nas palavras de Mizukami:

A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência (MIZUKAMI, 2013, p. 23)

A manutenção do PIBID e programas de incentivo à docência são fundamentais, pois a UNESPAR é constituída por sete campi, nos quais predominam os cursos de licenciatura. Infelizmente, temos observado uma decrescente procura por esta modalidade de cursos pelos candidatos a uma vaga na Universidade. Isso se deve à falta de perspectivas, baixa remuneração, desvalorização e condições precárias de trabalho que afugentam os alunos da ideia de “serem professores”. E ainda, observa-se altas taxas de desistência dos que optam por tais cursos. O PIBID tem promovido uma redução nos índices de evasão nos cursos de graduação, encorajando os estudantes a seguir a carreira docente. O auxílio financeiro conferido pela Bolsa, tem um importante impacto na vida destes acadêmicos e também colabora para a permanência no Curso. No contexto educacional o litoral paranaense apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) variando de 4,7 no município de Antonina a 6,2 em Matinhos segundo dados do INEP (2019). Tais índices são considerados baixos quando comparados com outros municípios que atingem índices variando de 7,0 a 8,1. O município de Paranaguá (PR) localizado na região litorânea do Estado se caracteriza por sua forte economia portuária, onde a pesca constitui atividade tradicional de grande importância econômica e sociocultural. Nos Colégios, o impacto do PIBID representa um incremento no processo de ensino de Biologia e construção do conhecimento científico. Entretanto, com a intervenção do PIBID acreditamos que é possível auxiliar no enfrentamento de problemas vivenciados pelos estudantes da região como resignação, exclusão social, falta de incentivo e dificuldade para se manter na escola. O subprojeto de Biologia está pautado epistemologicamente no paradigma educacional inovador (MORIN, 2005, 2011; MoRAES, 2012; BEHRENS, 2009) especialmente nas abordagens educacionais Ensino com Pesquisa (DEMO, 1996), Abordagem Progressista (FREIRE, 1987 e LIBÂNEO, 1998), apontadas por Behrens (2009) como parte da aliança que atende o paradigma educacional inovador.

Metodologicamente pauta-se nas metodologias ativas (BACICH e MORAN 2018) e nas TDICs (LÉVY, 2008, 2010).

Isolamento Social... e agora?

No ano de 2020 o mundo foi acometido pela pandemia da COVID-19. Esse vírus surgiu em dezembro de 2019 numa cidade chinesa chamada Wuhan e se disseminou rapidamente por todo mundo em questão de meses, matando milhares de pessoas e deixando outras hospitalizadas. Com isso, todos os países tiveram que adotar o isolamento social, medidas sanitárias rigorosas e uso de máscaras em locais públicos. Estabelecimentos e instituições foram fechados por tempo indeterminado. Assim, com as escolas interditadas, foi preciso repensar como dar continuidade às aulas através do ensino remoto e atender de forma satisfatória aos alunos, mesmo em meio a todo o caos epidemiológico e social instalado. O vírus chegou ao Brasil em janeiro de 2020 e nosso subprojeto do PIBID teve início em março, em meio à pandemia. Neste momento, todos nós: professores, acadêmicos, supervisores, gestores precisaram aprender a trabalhar com novas ferramentas. Eram “salas de aula” ou *classrooms* virtuais que precisavam ser criadas, *links* de acesso, *meets*, plataformas de atividades para interação com os alunos: *Moodle*, Cursos e palestras via *Youtube*, *Skype*, além de muitos aplicativos como: *Kahoot*, *Canva*, *Jamboard*, *Quizlet*, *Mentimeter*, que foram adotados para otimizar as aulas e torna-las mais dinâmicas. Os integrantes do PIBID também tiveram que se adaptar às participações *online* nas aulas e por meio de grupos do *Whatsapp* ou por meio de aplicativos que os permitissem realizar chamadas de vídeo. Em seus estudos Joye *et al.* (2020, p.13) evidenciam que a partir dessa situação deu início a uma confusão entre os conceitos de Educação a Distância e aulas remotas. Não foi fácil, era tudo muito rápido e novo, e além disso, haviam os alunos sem acesso algum à *internet* e os que não tinham um aparelho adequado (celular, *notebook* ou computador de mesa). A UNESPAR realizou ações para arrecadar aparelhos e fornecer

pacotes de dados a estes acadêmicos. Eram problemas novos que precisavam ser prontamente solucionados para que as atividades inerentes ao *Campus* transcorressem de forma adequada. Na Escola parceira, o abismo foi ainda maior, observamos que apesar de todos os esforços, um número reduzido de alunos participava efetivamente das aulas remotas. Foram poucos que conseguiram acesso à internet o que dificultou ainda mais o processo de continuidade das aulas não presenciais. Uma pesquisa realizada pela Agência Brasil, mostra que, “4,8 milhões de crianças e adolescentes, na faixa de 9 a 17 anos, não têm acesso à internet em casa. Eles correspondem a 17% de todos os brasileiros nessa faixa etária” (TOKARNIA, 2020, p. 1).

Desenvolvendo um campo de trabalho “prático” na modalidade remota

O ensino da área de Biologia inclui, além das aulas teóricas, intervenções práticas e de campo. O laboratório é um espaço muito rico para se aprender. Nele, tanto são socializados conhecimentos já produzidos por estudiosos ao longo do tempo; quanto novas informações além do conteúdo programado para determinado assunto. Segundo Interaminense (2019) as aulas práticas são uma excelente forma de facilitar o aprendizado dos educandos, uma vez que possibilita os alunos compreenderem os conceitos ensinados, evitando assim apenas a memorização. Então o laboratório é um ambiente adequado para se colocar à prova a aprendizagem de conceitos. No entanto, é importante se esvaziar de qualquer ingenuidade em pensar que tudo que um laboratório de aulas práticas oferece se reduz a isso. A ideia aqui é refletir sobre a dimensão do desafio de não poder contar com um laboratório de aulas práticas de modo presencial, para os quais já existem rotinas bem estabelecidas. E esse foi nosso desafio maior. A ideia foi viabilizar um conjunto de atividades práticas, seguras e que os alunos pudessem realizar em suas casas. Para isso foram construídos planos de aula com base na BNCC (Base Nacional

Comum Curricular) com orientações claras e descomplicadas. Os materiais foram cuidadosamente escolhidos. Optou-se por garrafas pet, potes plásticos (de algum alimento), materiais reciclados, para que a consciência ambiental fosse pautada nas práticas. Como reagentes, foram utilizados materiais de fácil aquisição como sal, açúcar, vinagre, entre outros. Sempre se ponderou os riscos de cada experimento, considerando a faixa etária do aluno e a condição de ele estar em sua residência, ou seja, poderia estar ou não acompanhado de um adulto. Como parte dos trabalhos desenvolvidos, foi construída uma cartilha com planos de ensino adaptados às aulas remotas, para os 6, 7, 8 e 9 anos do Colégio Estadual Cidália Rebello Gomes. Os títulos e os respectivos anos de cada plano de aula estão listados no quadro abaixo. Para a confecção destes foram utilizadas metodologias inovadoras, TDICs, além de atividades interativas. Em maio de 2021 as acadêmicas do PIBID orientaram os alunos do sexto ano, para a elaboração de práticas sobre “Misturas”, tema que estava sendo trabalhado pela professora e supervisora Tayanghi nas aulas de Ciências. Além dos encaminhamentos realizados por meio do plano de aula (um dos que integram a cartilha), foi solicitado aos estudantes que gravassem um vídeo curto, demonstrando como foram realizados os experimentos. Posteriormente este foi passado para toda a turma. Na figura 1 estão demonstradas algumas imagens destes vídeos, em forma de “prints”. Foi uma experiência que colaborou para vivências práticas, além de aplicação de metodologias ativas, tecnologias digitais que permitiram uma aproximação com os alunos da Escola, mesmo no formato remoto. A próxima etapa do nosso trabalho será a publicação desta cartilha no formato de um *e-book* e divulgá-lo para que possa ser utilizada por vários professores.

Figura 1 – Experimentos sobre “misturas” realizados pelos alunos em suas casas sob orientação das acadêmicas do PIBID



Fonte: Acadêmicas participantes do subprojeto PIBID - Biologia

Quadro 1 – Relação dos Planos de Ensino desenvolvidos e adaptados às atividades remotas

Série	Título do Plano de Aula
6	“Vamos comprovar se o ar ocupa lugar no espaço?”
6	“Simulador caseiro de efeito estufa e aquecimento global”
6	“Aspectos visuais de misturas”
6	“Transformações químicas”
6	“Importância da visão”
6	“Solos e Saúde”
6	“Sistema respiratório, digestório e cardiovascular”
7	“Como construir uma garrafa térmica em casa?”

7	“Simulando erosão”
7	“Vacinas e a imunização (programas e indicadores de saúde pública)”
7	“Vida e evolução”
7	“Densidade”
8	“Pressão atmosférica e dilatação dos gases”
8	“Sistema urinário”
8	“Investigando diferentes formas de transformação de energia”
8	“Conhecendo os circuitos elétricos por meio da prática”
8	“Transformação de energia -térmica e cinética”
8	“Tipos de reprodução nos seres vivos”
8	“O quanto anda chovendo por aí?”
9	“Representando o invisível”
9	“Astronomia e Cultura”
9	“Desvendando a hereditariedade”
9	“Explorando o Sistema Solar – Missão: Reconhecimento”
9	“Substâncias e misturas”
9	“Corrosão de metais”
9	“Um dia de Cientista”

Fonte: Acadêmicas participantes do Subprojeto PIBID de Biologia – Paranaguá (2021).

Depoimento de nossas acadêmicas

Em relação às contribuições do subprojeto para o aprimoramento dos cursos de licenciatura:

“...O PIBID além de nos dar a oportunidade de realizar atividades que condizem com o curso que realizamos (Ciências Biológicas Licenciatura) como planos de aula, aulas práticas remotas ou não remotas, construção de jogos e várias outras atividades, este também fornece o contato direto com os alunos, fazendo com que vivenciamos a realidade nas escolas.” Gabriella Amabili da Borba – Acadêmica bolsista do Pibid.

“...O Projeto em si colabora para o pensamento do licenciando em relação ao ambiente escolar, fazendo com que ele tenha uma noção mais na prática com o dia a dia dentro de uma escola, fazendo com que tenhamos uma vivência melhor com nosso futuro ambiente de trabalho.” Anny Karolyne Gomes de Amorim - Acadêmica bolsista do Pibid.

Referente às dificuldades encontradas durante o período do subprojeto;

“...Na parte de conexão com os alunos tivemos algumas dificuldades, não tivemos tanta participação de interações com as turmas da 8º ano. Motivos: muitos alunos não gostavam de abrir o áudio ou câmera para falar com a professora, mas isso é uma questão que pode ir além, não sabemos o motivo que levam os alunos a não participarem e como iríamos fazer para mudar isso com atividades.” Juliane Gonçalves - Acadêmica bolsista do Pibid.

“...Acredito que por ser online, alguns fatores ficam mais limitados, como nosso contato com os alunos e atividades que não temos como realizar com tais. Entretanto, acredito que na perspectiva do ensino remoto estamos conseguindo realizar muitas coisas importantes.” Beatriz Dantas - Acadêmica bolsista do Pibid.

“...Acompanhamos as aulas online, então não conseguimos conhecer eles direito e nem eles a gente. Observar as aulas e anotar os pontos positivos e encontrar uma solução para os pontos negativos. Isso é bem complicado principalmente quando esse ponto negativo está relacionado a quantidade de alunos em sala. A falta de aproximação por causa da pandemia, mesmo com as reuniões seria legal estarmos todos juntos.” Clara Regina Silva Santos - Acadêmica bolsista do Pibid.

Agradecimentos

Agradecemos ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) pela oportunidade de desenvolver o Subprojeto e à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo recebimento de bolsas de estudo.

Referências

BACICH, Lilian e MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora: 2018.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INEP - **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>

INTERAMINENSE, Bruna de Kássia Santana. **A Importância Das Aulas Práticas No Ensino Da Biologia: Uma Metodologia Interativa**. Revista De Psicologia, V. 13, N. 45, P. 342-354, 2019.

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

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: Por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2010.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: O futuro do Pensamento na Era da Informática**. Rio de Janeiro: 34, 2008

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998

MORAES, Maria Candida. **O paradigma educacional emergente**. 16 ed. Campinas: Papirus, 2012

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B.A. et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011

TOKARNIA, Mariana. Agência Brasil. **Brasil tem 4,8 milhões de crianças e adolescentes sem internet em casa**. Rio de Janeiro, ano 2020. Disponível em: [Agência Brasil | Últimas notícias do Brasil e do mundo \(ebc.com.br\)](https://agencia.brazil.gov.br/ultimas-noticias-do-brasil-e-do-mundo). Acesso em: 07 fev. 2022.

O PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SEUS IMPACTOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE APUCARANA E PARANVAÍ: ALFABETIZAÇÃO POR UM VIÉS CRÍTICO

*Rita de Cássia Pizoli Oliveira
Adriana Aparecida Rodrigues
Ricardo Desidério*

Introdução

O projeto do Residência Pedagógica da UNESPAR, desenvolvido nos anos de 2020 e 2021 objetivou oferecer um espaço significativo de construção de aprendizagens essenciais da docência, a partir da aproximação da Universidade com as escolas municipais da Educação Básica, numa perspectiva crítica.

É importante frisar que o projeto Residência Pedagógica tem subdivisões, sendo que no curso de Pedagogia tem-se desenvolvido o subprojeto em alfabetização, modalidade que enfrenta vários desafios, pois “[...] seu papel decisivo no percurso de escolarização dos indivíduos a coloca como objetivo nuclear do ensino e espinha dorsal da aprendizagem de todos os componentes curriculares.” (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018, p. 338). Logo, refletir e debater o processo de alfabetização na atual conjuntura é uma necessidade.

Nesse sentido, os trinta residentes, três preceptores e três professores do ensino superior envolvidos no projeto realizaram suas atividades em três escolas municipais, nas turmas de alfabetização, nas regiões de Apucarana e Paranavaí. Este trabalho

tem o intuito de relatar os principais impactos do trabalho coletivo desenvolvido pela universidade em articulação com as escolas.

Base teórica do Subprojeto Alfabetização

O subprojeto de alfabetização tem o objetivo de oferecer aos licenciandos de Pedagogia os instrumentos didáticos fundamentais para o ensino da escrita e da leitura na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. As atividades são estruturadas a partir da concepção teórica que entende a alfabetização como um processo interligado ao desenvolvimento das capacidades psíquicas, considerando a habilidade do domínio do código escrito como última etapa do desenvolvimento da linguagem.

[...] o percurso de desenvolvimento da criança culmina em conquistas que lhe permitem tomar uma coisa por outra e representar a realidade externa internamente pelo uso de signos. Essas conquistas trarão em seu bojo a possibilidade de complexificar a formação de conceitos e, conseqüentemente, elaborar ideia/conceito de palavra. Essa aquisição ampara-se em operações racionais do pensamento, em especial na generalização e abstração. (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 139).

Essas capacidades estão amparadas na linguagem interna. A esse respeito, Vygotsky (2001 apud DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 217) pontua que a linguagem interna atua em especial “[...] com a semântica e não com a fonética. Essa relativa independência entre o significado da palavra e seu aspecto sonoro destaca-se extraordinariamente na linguagem interna.”. Por conseguinte, o significado da palavra não é dado nela mesma, mas no contexto da frase que integra. Assim, “Na linguagem interna, os aspectos físicos e fonéticos condensam-se maximamente e nesse processo o significado da palavra passa a ocupar o primeiro lugar.” (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 218).

De acordo com os estudos de Vygotsky e Luria, Dangiό e Martins (2015) afirmam que a linguagem interior é uma conquista gradual e sua aquisição é fundamental para a elaboração de conceitos, que

culminará na linguagem escrita. Por ser a elaboração da linguagem interior, a escrita é a configuração mais organizada, completa e exata “[...] de linguagem, posto que nela o pensamento deva expressar-se completamente nos significados formais das palavras adotadas e pela precisão sintática.” (VIGOTSKI apud DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 218). Dessa forma, a alfabetização está ligada ao desenvolvimento dos processos psíquicos como a capacidade de abstração, análise e síntese, que permitirá à criança compreender os significados das palavras, os conceitos e sua representação gráfica.

Nesse patamar, o ato de ensinar no espaço escolar deve ser direcionado para atividades que colaborem e potencializem esse processo, desde a Educação Infantil. Os exercícios mecânicos de consciência fonológica não são capazes de promover a alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino fundamental, pois, o desenvolvimento da linguagem requer atividades qualitativas desde muito cedo. Logo, há que se considerar que o trabalho com a linguagem oral, desde o berçário deve ser planejado de acordo com a necessidade que cada período requer. Não é a idade cronológica que demanda essas necessidades, mas a idade psíquica, desenvolvida por meio das mediações sociais.

No decurso do desenvolvimento, sob as circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que a criança ocupa objetivamente no sistema de relações humanas se altera. Contudo, não será qualquer atividade que promoverá o desenvolvimento, algumas atividades assumem um papel essencial, que guiam o desenvolvimento do psiquismo em um dado período e são chamadas de ‘atividades guia’. (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 17).

As autoras se baseiam em Leontiev (1978 apud FRANCO; MARTINS, 2021, p. 18) para explicar que “[...] a mudança de uma atividade guia à outra, marca a transição a um novo período.”, sendo que a passagem de uma atividade guia à outra se dá em resposta a tarefas desafiadoras que geram uma necessidade interior. Consequentemente, a educação escolar deve organizar as ações de ensino promovendo tarefas que proporcionem essas passagens.

Para aprender o sistema alfabético e grafar ideias por meio da escrita “[...] será necessário que a criança seja capaz de abstrair o aspecto sensorial da fala e avançar na construção de uma linguagem que não usa a palavra oral, e sim sua representação.” (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 111). Essa habilidade requer autocontrole, pois a escrita é uma atividade que envolve regras e domínio de conceitos e significados cada vez mais elaborados. Portanto, a necessidade de organizar o trabalho pedagógico considerando a palavra como unidade básica da linguagem e seus dois aspectos fundamentais: a face fonética e a face semântica.

Atividades e resultados: subprojeto alfabetização

As atividades desenvolvidas em escolas municipais de Apucarana e Paranavaí, seguiram os modelos estruturais dos municípios, que por sua vez, se encontram relacionados ao promulgado na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e no Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações. Contudo, as mesmas foram além do apresentado nos documentos legais, justamente por levar em consideração que a ação pedagógica deve considerar o nível de desenvolvimento da linguagem e a construção de conceitos na criança.

Em Apucarana, assim como nos demais municípios de todo o Estado, o projeto do Residência Pedagógica teve que se modificar e utilizar-se apenas de tecnologias como as plataformas *Google Meet*, *YouTube* e *Moodle*, propiciando *lives* interativas com os preceptores e docentes orientadores para tentarmos de alguma forma, mesmo que minimamente, nos aproximar da realidade em que estávamos acostumados a vivenciar, pois neste momento, nenhuma atividade presencial seria desenvolvida devido ao momento de pandemia que estávamos e ainda estamos vivendo.

Neste sentido, foi preciso vivenciar experiências que possibilitassem entender a relação entre teoria e prática, que é fundamental para a formação docente, mesmo que de forma remota. Embora o projeto Residência Pedagógica não seja o único

fim para isto, o mesmo tem uma significativa contribuição, já que não só aproxima os residentes a vivenciarem o cotidiano escolar, como também contribui para na relação observado/vivido. Conforme Barreiro e Gebran (2006),

[...] a articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).

Porém, mesmo não sendo uma tarefa fácil no contexto presencial, para se adaptar à nova rotina do ensino remoto, foi preciso repensar a formação inicial do programa. Formação esta, em que residentes e preceptoras receberam aportes teóricos dos professores supervisores das universidades.

Nesse momento de formação, o diálogo foi com enfoque na realidade do ensino remoto, seja ele síncrono ou assíncrono, suas facilidades, dificuldades, processos de adaptação e construção de recursos de enfrentamento, além do questionamento sobre a complexidade do processo de ensino e aprendizagem por fatores pedagógicos, saúde mental e a importância das relações sociais. Tratou-se de pensar na ressignificação da prática docente, “[...] uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes.” (DEWEY, 1959, p. 83).

Assim, ao se pensar nessa ressignificação da prática docente firmamos uma parceria com a Universidade de Pernambuco em que residentes e preceptoras puderam participar de ações conjuntas online, tais como a Roda de Conversa sobre “A organização do trabalho pedagógico na alfabetização” com a prof.^a Dr.^a Sirlene Souza, a palestra sobre “A alfabetização e letramento na EJA em pandemia” com a Prof.^a Leila Britto de Lima e Profa.

Dr.^a Maria José Gomes Cavalcante. Além da mesa temática sobre “A avaliação na alfabetização e no contexto das políticas públicas brasileiras” com a Prof.^a Ms. Emmanuella Farias de Almeida Barros e Profa. Ms. Josenilde Lima dos Santos, todas integrantes do I Ciclo de debates da linha de pesquisa Alfabetização, Letramento e Estágio na Formação Inicial (ALEFI), evento de extensão homologado pela Coordenação Setorial de Extensão e Cultura da Universidade de Pernambuco, campus Petrolina.

Neste sentindo, compreendeu-se a importância das interações sociais e a maneira como isso implica no processo de aprendizagem dos alunos. Assim, as reflexões pautaram-se também na superação de barreiras da impossibilidade de ações efetivas e presenciais entre a Instituição de Ensino Superior e a Escola-campo, e na perspectiva de se pensar em propostas para facilitar esse contato, mesmo que apenas por meio das (novas) tecnologias. Afinal, para Vygotsky (2000, p. 131) isso implicará diretamente no “[...] desenvolvimento dos conceitos científicos que o aprendizado escolar apresenta à criança.”.

Atrelado a esses encaminhamentos, também em Paranaíba, em decorrência do COVID, as ações ocorreram de forma remota. Dentre as ações enfatizamos a realização de estudos dirigidos, participação em eventos internos e externos, elaboração e execução de sequências didáticas, entre outros. Para compartilhar as sequências didáticas elaboradas pelos residentes foi criado um canal no *Youtube*, visando amplificar as ações do projeto à comunidade externa.

Os residentes participaram de um estudo quinzenal, a partir do livro “Alfaletrar”, de Magda Soares. Cada residente apresentou um capítulo e um vídeo com atividades destinadas aos alunos. No mesmo período participaram de um projeto de extensão, intitulado “Como se escreve isto, professora? Reflexões teórico-práticas sobre o processo de alfabetização”, em parceria com o PIBID do curso de Pedagogia da UNESPAR e o PIBID do curso de

Pedagogia da UEM. Foram convidadas as seguintes professoras para a reflexão dos temas concernentes à alfabetização: Interfaces entre linguagem oral e escrita, com a Prof. Lígia Márcia Martins; Capacidades necessárias à alfabetização e proposições didáticas, com a Prof. Bruna Carvalho; Relação entre linguagem oral e escrita na transição da educação infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com a Prof. Maria Claudia Saccomani; “Todo mundo tem um nome!”: ensinando a escrita pela palavra-texto, com a Prof. Maria Angelica Olivo Francisco Lucas; Elaboração de ações de ensino na transição da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com a Prof. Lucineia Maria Lazaretti, Prof. Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais, Prof. Rita de Cassia Pizoli Oliveira e Prof. Adriana Aparecida Rodrigues.

É oportuno frisar que as ações pedagógicas desenvolvidas na instituição escolar de Paranaíba, partiu da utilização de gêneros textuais, por se configurar, segundo Soares (2021), o eixo central do processo de alfabetização. Conforme a autora, a criança ao ouvir textos com interações sociais, aprende a língua oral, “[...] da mesma forma, a criança aprende a escrita buscando sentido, em eventos de interação com material escrito, nos textos.” (SOARES, 2021, p. 35). Além disso, as possibilidades de exploração do texto

[...] não esgota, em toda a sua complexidade, a análise das particularidades implicadas na estrutura e dinâmica da aquisição da escrita; não obstante, permite-nos pontuar questões que julgamos relevantes para a orientação do ensino escolar voltado à escritura. A primeira diz respeito ao fato de que a escrita é um processo altamente complexo que demanda da criança o autocontrole do próprio comportamento. Esse autocontrole resulta da complexificação das funções psíquicas, subjugando-se a internalização de signos que, por seu turno, identifica-se com o universo simbólico disponibilizado à apropriação pela criança. Como esse processo não se institui natural e espontaneamente, ofertar condições para que ocorra deve se impor como objetivo nuclear da educação escolar das crianças pequenas. A segunda questão se refere ao fato de que, na escrita, a criança precisa ter consciência da

estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos. Se na apropriação da linguagem oral o grande desafio da criança é compreender que cada palavra designa um objeto, na escrita ela precisa compreender que para cada palavra existe uma representação gráfica, que condiciona, inclusive, o seu significado. (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 161-162).

A partir dessa afirmativa, entendemos o processo de alfabetização “[...] não é um fenômeno meramente ‘cognitivo’ e / ou ‘pedagógico’, haja vista que ela e o processo de humanização dos indivíduos encontram-se imbricados.” (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 168). Dessa maneira, as ações pedagógicas não devem ser mecanizadas, mas repletas de significado, além de considerar as peculiaridades da criança, haja vista que

[...] há crianças que avançam mais rapidamente que outras;
• há crianças que ‘saltam’ fases (por exemplo, evoluem diretamente da escrita silábica com valor sonoro para a escrita alfabética, o que é bastante comum); • há crianças que eventualmente regredem: em um momento estão em uma fase, em seguida voltam à fase anterior; • há crianças que estão simultaneamente em mais de uma fase. (SOARES, 2021, p. 115).

Logo, ações pedagógicas foram planejadas levando em consideração os diferentes níveis de conhecimentos da turma, avançando para o aprendizado consciente e significativo dos elementos que compõem a alfabetização. Após o planejamento, as tarefas foram impressas e entregues aos alunos, em suas casas. Na primeira regência os alunos estavam estudando na modalidade de ensino remoto, na segunda regência, as aulas presenciais estavam ocorrendo de forma escalonada, portanto, a professora regente do segundo ano aplicou as tarefas planejadas pelos residentes na sala de aula para um grupo de alunos, e enviou a apostila impressa para o grupo que estava em casa, com aula remota. Nos dois momentos de regência a preceptora recolheu as atividades e os residentes corrigiram, a fim de perceberem o desenvolvimento dos alunos. Foi possível acompanhar esse processo vivido pela escola, na

impossibilidade de ter aulas presenciais e isso foi importante para a formação inicial dos residentes.

Considerações finais

Diante do exposto, consideramos que o projeto Residência Pedagógica pautado em um viés crítico, desenvolve a *práxis* docente, em especial dos residentes, por intermédio de estudos teóricos e ações pedagógicas desenvolvidas em escolas da Educação Básica, consequentemente, firmando de forma qualitativa, o elo teoria e prática.

Especificadamente no subprojeto desenvolvido em Apucarana e Paranaíba, cuja ênfase é a alfabetização, além de propiciar aos residentes uma formação sólida e crítica, foram desenvolvidas atividades nas escolas municipais que impactaram os alunos das instituições atendidas pelo projeto, justamente por entender o processo de alfabetização por uma perspectiva ampla.

Cabe aqui frisar que a alfabetização é processo que vai além do proposto na BNCC, pois ela está atrelada ao desenvolvimento humano, em decorrência das relações psíquicas que ocorre durante o aprendizado da leitura e da escrita. Logo, os alunos das escolas municipais tiveram acesso à conhecimentos que foram além do desenvolvimento de ações mecanizadas, mas conhecimentos e atividades que proporcionaram a produção de significado e conceitos.

Agradecimentos

Agradecimento à CAPES, pelo recebimento de bolsas de estudo.

Referências

- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEHRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- DANGIÓ, Meire dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 07, n. 01, p. 210-220, jan. 2015.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- FRANCO, Adriana de Fátima, MARTINS, Lígia Márcia. **Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2021.
- MARTINS, Lígia Márcia; CARVALHO, Bruna; DANGIÓ, Meire dos Santos. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 22, n. 02, p. 337-346, maio/ago. 2018.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM ALFABETIZAÇÃO NO PIBID: RELATOS INTERCAMPI DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNESPAR

Elizabeth Regina Streisky de Farias

Eromi Izabel Hummel

Kelen dos Santos Junges

Leocilêa Aparecida Vieira

Lucineia Maria Lazaretti

Neste capítulo, adotamos o pressuposto que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) envolve ações coletivas direcionadas à articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, contribuindo com a formação do licenciando e também do professor que atua na escola-campo, garantindo uma maior solidez e qualidade na organização do ensino.

A edição 2020/2022 do Pibid, efetivada por meio do Edital 02/2020 – Capes (BRASIL, 2020), contempla o subprojeto do Curso de Pedagogia, com o enfoque no campo da alfabetização.

Este subprojeto reúne dois núcleos de trabalho, em quatro campus da Unespar: Apucarana, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória. Os campi de União da Vitória e Paranaguá formam um núcleo e, os campi de Apucarana e Paranavaí outro núcleo. Os dois núcleos totalizam cinco Coordenadoras de Áreas, seis Professoras Supervisoras bolsistas, quarenta e oito acadêmicas bolsistas e sete acadêmicas voluntárias.

O subprojeto do Curso de Pedagogia tem como objetivo geral oferecer ao curso de Pedagogia da Unespar um espaço significativo de construção de aprendizagens essenciais da docência, a partir da aproximação da Universidade com as escolas municipais da Educação Básica, numa perspectiva crítica e

inovadora. E tem como objetivos específicos a) contribuir para uma formação docente inicial sólida e qualificada, bem como, para a formação continuada dos professores da Educação Básica envolvidos; b) contribuir para o processo de alfabetização, literacia e numeracia dos alunos da Educação Básica acompanhados pelos acadêmicos participantes do projeto; c) proporcionar aos acadêmicos e professores supervisores uma prática pedagógica que reflita ações articuladas do planejamento, operacionalização e gestão das atividades educativas, com enfoque à alfabetização, literacia e numeracia dos alunos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em especial àqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem; d) fortalecer o vínculo entre a universidade e escolas municipais de Educação Básica; e) possibilitar ao acadêmico a participação em eventos científicos e/ou culturais; f) assegurar aos discentes bolsistas, bem como, aos professores supervisores a vivência em grupos de estudo, que obtenha como resultado a produção intelectual e a colaboratividade.

Em geral, as escolas municipais a serem atendidas por este subprojeto estão localizadas na periferia dos diferentes municípios que são sede dos campi da Unespar que ofertam o Curso de Pedagogia, numa realidade social carente e marginalizada. A maioria dos alunos pertence a famílias de baixa renda e, muitas vezes, com problemas de ordem afetiva e de vulnerabilidade. Neste contexto, os gestores da Educação Básica depositam no Pibid a possibilidade de ampliar o atendimento a estes alunos em relação à sua aprendizagem, em especial, àqueles que possuem maiores dificuldades no âmbito da alfabetização, da literacia e numeracia.

Cabe destacar que, nesta edição do Programa, a pandemia do Covid-19 desencadeada no ano de 2020, demandou uma reorganização do Pibid em que as ações foram planejadas exclusivamente de maneira remota, atendendo legalmente os documentos norteadores da Unespar, especificamente a Orientação 01/2020 da Pró-reitoria de Graduação. Nestas circunstâncias, o subprojeto organizou algumas estratégias de atuação: a) encontros coletivos semanais de estudos, com leituras

e discussão de textos de alfabetização; b) encontros focais entre supervisoras e pibidianas para estudo e conhecimento da escola campo e das turmas de atuação; c) participação de eventos e palestras no formato on-line; d) acompanhamento, observação, planejamento, intervenção e avaliação de ações didáticas nas turmas das escolas envolvidas com o Pibid, via plataforma digital, conforme a organização da rede de ensino de cada município atendido; f) elaboração de portfólios com relatos e sínteses das ações realizadas pelos bolsistas.

Diante do exposto, o presente texto, retrata a organização e as ações de cada um dos núcleos de trabalho do subprojeto, vinculado aos cursos de Pedagogia de quatro campus da Unespar.

Subprojeto Pibid de Pedagogia: campus de Apucarana

O Pibid, no campus Apucarana, iniciou-se em 2014. Na ocasião, foi denominado Procedimentos e estratégias pedagógicas inclusivas no contexto de uma sala de aula do ensino regular, que tinha como objetivo contribuir com a prática do professor no contexto escolar, durante o planejamento e adequação de atividades pedagógicas para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno em sala de aula do ensino regular. Atendia duas escolas da rede municipal de educação da cidade de Apucarana, Estado do Paraná. O projeto foi dividido em etapas que consistiram em: a) identificação dos alunos de inclusão no ambiente da escola regular; b) estudos de casos de deficiências; d) estudo teórico sobre a temática; e) definição de conteúdos curriculares; f) elaboração de plano de intervenção inclusiva; g) preparação do material; h) intervenção pedagógica e avaliação dos resultados. Os alunos com dificuldades de aprendizagem eram indicados de acordo com as avaliações realizadas pela equipe técnica da rede municipal de educação.

Em 2018, após algumas adequações da Capes, ampliou-se o número de bolsistas passando para vinte quatro acadêmicos bolsistas, mais seis voluntários que foram encaminhados para o

atendimento de três escolas, tendo em cada escola uma professora da educação básica, como responsável para mediação do trabalho dos discentes.

Atualmente um novo subprojeto encontra-se em andamento, iniciado em 2020, que aborda especificamente o eixo Alfabetização. Passando, novamente por adequações, o subprojeto reduziu o número de bolsistas para dez, uma escola e uma supervisora. Tendo em vista, o período pandêmico da Covid-19, novas estratégias tiveram que ser adotadas para envolvimento e participação dos acadêmicos. Os mesmos são orientados pela professora supervisora a colaborarem no planejamento de atividades remotas, que na sequência são repassadas aos alunos. Para além das atividades planejadas e organizadas para a escola, os acadêmicos participam de atividades formativas, o que tem contribuído para auxiliá-los em sua formação. Lamentavelmente, algumas ações foram prejudicadas, já que a reorganização do contexto escolar sofreu o impacto de um maior envolvimento dos acadêmicos, principalmente no contato, mesmo que a distância, com os alunos que requerem uma maior atenção, tendo em vista as dificuldades relacionadas à aprendizagem e mesmo aquelas provenientes de sua deficiência.

Subprojeto Pibid de Pedagogia: campus de Paranaguá

O Curso de Pedagogia, campus Paranaguá, participa do Pibid, por entender que é no “chão” da escola que se aprende a ser professor e concebe tal como Azevedo e Alves (2004, p. 8), que:

é nesse contexto – a do cotidiano escolar – que são forjados os docentes. Nele se aprende a ser professor sendo professor. Nessa materialidade – eu, turma, conteúdos escolares, tempos escolares, localização da escola, cursos de formação, políticas educacionais (nacional, regional, local) – nossas redes vão sendo fortemente confrontadas, esgarçadas e refeitas, continuamente. Só se aprende a fazer fazendo.... é no instante em que assumimos

a responsabilidade de uma turma que vamos aprendendo a ser professor.

As atividades do Pibid iniciaram na instituição no ano de 2014 e, desde então, têm contribuído efetivamente na formação dos acadêmicos e na aprendizagem de alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem. No seu início contava com dez escolas participantes, cinquenta acadêmicos bolsistas e dez supervisoras, totalizando 100 alunos. Durante este período, foi possível perceber a melhoria significativa na alfabetização e letramento dos estudantes participantes no referido Programa.

O edital do Pibid, que encerrou em 2019, já em outro formato, contemplou a participação de vinte quatro acadêmicos bolsistas do 1º e 2º anos do Curso de Pedagogia, três professoras supervisoras, sessenta e oito alunos do 1º ao 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental matriculados em três escolas localizadas na periferia do município de Paranaguá e, de acordo, com o critério de seleção proposto pelo MEC, que apresentavam IDEB abaixo da média. As atividades previstas incluíam grupo de estudos semanal, no qual se discutiam textos que versavam sobre alfabetização, letramento e numeramento.

As atividades aconteceram em contraturno dos alunos da educação básica e os bolsistas acadêmicos da Instituição de Ensino Superior (IES), juntamente com as supervisoras buscavam estratégias e atividades lúdicas, por meio da confecção de jogos pedagógicos, produzindo vários materiais, tais como: jogos matemáticos que envolvem formas geométricas, bingos alfabéticos e numéricos, os quais propunha resgatar o espírito da infância, aspectos da autoestima e valorização do eu e do outro, bem como, desenvolviam a linguagem oral, o raciocínio, a criatividade, o estímulo, à socialização e o respeito ao outro.

No Edital 2020, devido a diminuição de bolsas, o campus de Paranaguá foi contemplado com uma escola com oito acadêmicos

bolsistas e uma supervisora. Para compor o Núcleo aliou-se com o campus de União da Vitória.

A escola selecionada é periférica, com baixo IDEB. Em decorrência da pandemia do Covid-19, as estratégias de trabalho precisaram ser alteradas para o modelo remoto. No entanto, o grupo de estudo continuou com periodicidade quinzenal, por meio, do aplicativo Google Meet, no qual foram discutidos textos de autores como: Magda Soares, Emília Ferrero, Luiz Carlos Cagliari entre outros. Além desses, aprofundou-se estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e obras de Paulo Freire.

No Pibid de Pedagogia a proposta é de um trabalho de alfabetização, literacia e numeracia tendo como instrumento práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da da literacia emergente desde a educação infantil, de maneira que integre práticas motoras, musicalização, expressão dramática e outras formas artísticas ao desenvolvimento de habilidades fundamentais para a alfabetização (BRASIL, 2019). Algumas estratégias foram idealizadas, entretanto, no modelo remoto, nem todas puderam ser concretizadas. A interação entre alunos e acadêmicos-bolsistas se deu por meio do WhatsApp e confecção de materiais que contribuíram para a prática da professora regente nas classes de alfabetização. Os materiais tiveram por objetivo estimular a consciência fonêmica por meio de leituras, contribuir com o processo de ensino e aprendizagem e produção de escrita e numeracia.

Subprojeto Pibid de Pedagogia: campus Paranavaí

O Curso de Pedagogia, no Campus de Paranavaí da Unespar, defende uma formação que assegure a produção e apropriação de conhecimentos socialmente relevantes e necessários para a atuação docente, e o Pibid, como um programa voltado para a

iniciação à docência, permite materializar essa finalidade educativa.

O Pibid, no curso de pedagogia, no campus de Paranavaí, teve seu primeiro projeto aprovado em 2009, especificamente pelo edital Capes/DEB n. 02/2009, cujo título: “PROJETO PIBID/FAFIPA: Integração entre Educação Superior e Educação Básica para a melhoria na qualidade do ensino/aprendizagem”. Com vigência até 2013, o projeto articulou, de modo interdisciplinar, as diferentes licenciaturas presentes no campus, oportunizando modos de pensar e fazer docente, com fundamentação de referenciais teóricos e a busca de alternativas metodológicas adequadas para o ensino (PIZOLI; SILVA, 2016). Portanto, desde 2009, o colegiado do curso de pedagogia do referido campus participou de todos os editais que envolviam o PIBID, de modo a potencializar essa formação e atuação docente numa perspectiva formativa crítica. Os relatos dessas experiências encontram-se em Pizoli e Silva (2016), Santos e Pereira (2016), Pizoli e Pierin (2013), Santos e Pereira (2013).

Atualmente, o programa vigente, iniciado em outubro de 2020, envolve, especificamente em torno do eixo *alfabetização*, atendendo ao edital 02/2020 - Capes/Pibid. Contempla duas escolas do município de Paranavaí – Escola Municipal Dácia Figueiredo Fortes e Escola Municipal Professora Noêmia Ribeiro do Amaral – com uma professora-supervisora, oito acadêmicas bolsistas e duas acadêmicas voluntárias envolvidas em cada escola, totalizando vinte pibidianas e duas supervisoras. Neste projeto, considerando as orientações para ações remotas, organizamos ações que envolveram: a) encontros coletivos semanais de estudos, com leituras e discussão de textos com temáticas sobre a apropriação e interfaces da linguagem oral e escrita; o papel do desenho e da brincadeira para o desenvolvimento infantil; capacidades essenciais à alfabetização e proposições didáticas; escrita e reescrita de texto nos anos iniciais do ensino fundamental, entre outros temas; b) encontros focais entre supervisoras e pibidianas para estudo e conhecimento da equipe pedagógica das escolas-campo, estudos do projeto político pedagógico e dos planos de ensino das instituições; c) participação

do evento institucional I Jornada de Formação Docente do Pibid e do RP Unespar (outubro a dezembro de 2020); d) participação no curso de extensão “Como escreve isto, professora?! Reflexões teórico-práticas sobre o processo de alfabetização”, em parceria com RP-Unespar e Pibid-Unespar/UEM, envolvendo palestrantes da área (março e julho de 2021); e) acompanhamento, observação, planejamento, intervenção e avaliação de ações didática em turmas do infantil V ao 2º ano do ensino fundamental nas escolas envolvidas com o Pibid, via plataforma *Google-meet*; f) elaboração de portfólios com relatos e sínteses das ações realizadas. Essas ações, mesmo na modalidade remota, permitiram envolvimento das pibidianas com o contexto escolar e fortaleceu o estudo e a investigação sobre as práticas em alfabetização.

Subprojeto Pibid de Pedagogia: campus União da Vitória

O Pibid vem sendo desenvolvido, no campus de União da Vitória desde a extinta Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV), como ação integradora entre as licenciaturas e Educação Básica.

No Curso de Pedagogia do campus de União da Vitória, o Pibid é ofertado desde sua primeira edição e realiza suas atividades no Ensino Fundamental I das escolas da rede municipal de ensino.

Na história do Pibid no Curso, foi aprovado por duas vezes consecutivas (editais 02/2009 – Capes/DEB e 11/2012 - Capes), um subprojeto denominado "Mão Amiga", sob a Coordenação da Prof.^a Ms. Rosana Beatriz Ansai, com o objetivo de configurar um lócus de ensino, oportunizando aos licenciandos sua inserção nas escolas públicas, desenvolvendo competências do profissional docente em sua formação inicial e continuada.

Já na edição de 2013, Edital 061/2013 – Capes (BRASIL, 2013), foi apresentado e aprovado um subprojeto que pretendeu dar continuidade e aperfeiçoar os estudos que já vinham sendo realizados, com a denominação “Investigando e aprendendo com

as dificuldades de aprendizagem: uma Mão Amiga na Escola - fase I”, usando como denominação “Projeto Mão Amiga”, sob a Coordenação de Área da Prof.^a Ms. Rosana Beatriz Ansai e da Prof.^a Dr.^a Kelen dos Santos Junges. Neste edital, com a duração de 48 meses, o subprojeto do campus atendeu quatro escolas municipais com quatro Professoras Supervisoras e trinta acadêmicos bolsistas.

Em 2018, o Pibid passou por modificações e reestruturação na Capes, originando o Edital 07/2018 – Capes (BRASIL, 2018). Nesta edição, com a duração de 18 meses, o subprojeto passou a contar apenas com uma Coordenadora de Área, três Professoras Supervisoras e vinte e quatro acadêmicos bolsistas.

Os resultados da atuação deste subprojeto no Curso de Pedagogia apresentam-se significativos, como se pode observar nos estudos de: Ansai (2012; 2013), Junges, Freitas e Corosque (2015), Corosque e Junges (2015), Ansai e Junges (2016), Ansai e Junges (2017), Junges, Lara e Ansai (2020), Junges e Rocha (2020).

Na edição atual, amparada pelo Edital 02/2020 – Capes/Pibid (BRASIL, 2020), com a duração prevista de 18 meses, de outubro de 2020 a março de 2021, o subprojeto de Pedagogia de União da Vitória é composto por uma Coordenadora de Área bolsista e, está sendo desenvolvido na Escola Municipal David Carneiro e na Escola Municipal Fruma Ruthemberg. Cada uma das escolas conta com uma equipe composta por: uma Professora Supervisora bolsista e com um grupo de oito acadêmicas bolsistas e uma acadêmica voluntária.

O subprojeto Pibid de Pedagogia, a universidade, os bolsistas e as escolas: considerações sobre a formação docente e a alfabetização

A partir da apresentação dos relatos, salientamos que o Pibid constitui-se um espaço de trabalho coletivo e colaborativo em prol

de uma educação de qualidade nos municípios sede, promovendo a articulação entre a Universidade, os estudantes (bolsistas e voluntários) e as escolas. Essa articulação favorece o repensar e transformar as práticas educativas, de maneira a produzir modos de organização dos processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares, a fim de que os sujeitos apropriem-se deles e desenvolvam plenamente suas capacidades.

Um importante elemento desta articulação diz respeito à formação para a docência dos participantes, pois a estrutura do Pibid contempla a formação inicial dos acadêmicos bolsistas que serão formados não somente pelos professores universitários, mas também, pelos professores supervisores, que os acompanham nas escolas. Por outro lado, o programa também possibilita a formação continuada das professoras supervisoras, por meio de grupo de estudos, participação em eventos e cursos de extensão na universidade. Quanto aos coordenadores de área, os professores universitários, além de atuarem nos momentos de formação, também participam e acompanham a organização do trabalho pedagógico da educação básica, aprimorando e produzindo conhecimentos articulados entre escola-universidade. Todos os envolvidos participam também de seminários, reuniões e demais atividades de formação, avaliação e reflexão pertinentes ao programa.

Ainda, o Pibid ao realizar a articulação entre as instituições de educação superior e as escolas de educação básica, possibilita a amálgama relação teoria-prática, bem como, permite a convivência dos futuros profissionais no ambiente no qual, possivelmente, desenvolverão e desempenharão suas atividades, tanto nas salas de aula, como na participação de reuniões de professores e pais e de outras demandas diárias que a escola trabalha cotidianamente. Contribui também para a reflexão da prática dos professores supervisores, ao possibilitar a inserção nos grupos de estudo, produção de material, supervisão das ações dos pibidianos na escola e participação em seminários e eventos diversos.

Desta forma, o Programa promove a articulação necessária entre a educação básica e o ensino superior, dando significado a ação educativa. Este fato enriquece sobremaneira a vida acadêmica, pois a ação pedagógica só se torna efetiva a partir da observação e das práticas vivenciadas. Essas implicações do Pibid contribuem para uma formação de qualidade, criteriosa e provocativa, pragmática e sistemática, coloca o estudante de licenciatura em situações de ensino enriquecedoras de aprendizagens e de conhecimentos do trabalho docente e permite uma formulação teórico-metodológica que “recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social” (SAVIANI, 2011, p. 15).

Na especificidade do curso de Pedagogia, o subprojeto focaliza a alfabetização. Assim, todas as ações voltaram-se para compreender e atender essa demanda formativa e pedagógica que ainda representa um dos “grandes desafios a serem vencidos pela educação escolar, sobretudo a pública” (MARTINS, CARVALHO, DANGIÓ, 2018). A alfabetização envolve a apropriação do sistema simbólico complexo, a escrita, e é um dos requisitos fundamentais para que os sujeitos se humanizem e participem efetivamente na prática social. Nesse sentido, compreender o processo de apropriação da linguagem escrita, os modos de ensino e de aprendizagem e elaborar estratégias e recursos para efetivar a conquista dessa complexa atividade humana foram os objetivos que nortearam os estudos e as intervenções de cada subprojeto, de acordo com as particularidades de cada núcleo.

Em síntese, a participação dos licenciandos no subprojeto favorece a construção da sua identidade profissional de forma autônoma, pois cabe a eles atuarem como protagonistas do Pibid nas escolas, responsáveis pelo desenvolvimento de ações planejadas e pela utilização de métodos ativos de ensino e de aprendizagem em sala de aula. O programa possibilita ao estudante experiências que ultrapassam a sala de aula, o que permite que uma ampliação de sua visão do entorno e o ato educativo passa a ser percebido como um processo que vai além do aspecto cognitivo.

Portanto, consideramos que o Pibid é o espaço teórico-prático em que o futuro professor se apropria de conhecimentos fundamentais para atuar na Educação Básica, aproximando-o do campo profissional e, concomitantemente, um espaço de pesquisa e extensão com forte potencial integrador para instrumentalizar os licenciandos para a profissionalização docente.

Agradecimentos

Agradecemos à Capes pelo recebimento das bolsas de estudo.
Agradecemos ao Forpibid pelo apoio incondicional à
continuidade do Programa. Agradecemos à Unespar pelo
incentivo e coordenação do Pibid no âmbito da IES.

Referências

- ANSAI, Rosana Beatriz (Org.). **Formação inicial no Curso de Pedagogia**: a práxis educativa lúdica no contexto de dificuldades de aprendizagem. União da Vitória: Produção própria: 2012. Disponível em: <<http://www.pibidunespar.com.br/index.php/livros>>.
- ANSAI, Rosana Beatriz. Projeto Mão Amiga/PIBID: *lócus* contributivo do desenvolvimento da performance e do status profissional docente no Curso de Pedagogia da UNESPAR/FAFIUV. In: MARTINS, Ilton Cesar; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Prática docente inicial e continuada**: o PIBID na UNESPAR. Palmas: Kaygange, 2013. p.145-170. Disponível em: <<http://www.pibidunespar.com.br/index.php/livros>>.
- ANSAI, Rosana Beatriz; JUNGES, Kelen dos Santos. A contribuição do Projeto Mão Amiga Capes/PIBID e a qualidade das ações acadêmicas na formação docente inicial no Curso de Pedagogia da UNESPAR/UV. In: STENTZLER, Márcia Marlene; CAMARGO SILVA, Sandra Salete de (Orgs.). **Iniciação à docência**: PIBID e a formação de professores pelos campi da UNESPAR. Curitiba: Íthala. 2016. p.30-45. (Volume União da Vitória). Disponível em: <<http://www.pibidunespar.com.br/index.php/livros>>.
- ANSAI, Rosana Beatriz; JUNGES, Kelen dos Santos. Investigando e aprendendo com as dificuldades de aprendizagem: uma “mão amiga” na escola. In: STENTZLER, Márcia Marlene (Org.). **Experiências multidisciplinares na iniciação à docência na Unespar**. Porto União: Kaygange, 2017.
- AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães. A centralidade da prática na formação de professoras e professores. In: AZEVEDO, Joanir Gomes

de; ALVES, Neila Guimarães (Orgs.). **Formação de professores:** possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 7-10.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 02/12/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, n. 247, 23 dez. 2019, Seção 1, p.115. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. **Edital 061/2013 – Capes.** PIBID. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf> Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. **Edital 07/2018 - Capes.** PIBID. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>> Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. **Edital 02/2020 - Capes.** PIBID. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>> Acesso em: 26 ago. 2021.

COROSQUE, Tânia; JUNGES, Kelen dos Santos. Formação e prática docente na educação básica: a contribuição de experiências construídas por professores egressos do Pibid - Projeto “Mão Amiga” - do curso de pedagogia da UNESPAR/UV. In: XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015, p.32793-32809.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática.** São Paulo: Papirus, 2011.

JUNGES, Kelen dos Santos; FREITAS, Mariane de; COROSQUE, Tânia. As contribuições do Projeto Mão Amiga – CAPES/PIBID: uma reflexão acerca da formação docente inicial no curso de Pedagogia da UNESPAR/Campus de União da Vitória. In: II Seminário e IV Encontro do PIBID da UNESPAR, 2015, Campo Mourão. **Anais...** PIBID Unespar. Campo Mourão: Universidade Estadual do Paraná/Campus de Campo Mourão, 2015. p. 396.

JUNGES, K. S.; LARA, L. A.; ANSAI, R. B. A prática docente assistida no contexto da formação inicial no Projeto Mão Amiga – Capes/Pibid: o impacto das vivências na formação inicial de futuros pedagogos. In: KRAWCZYK A. C. de D. B. et al. **Pibid e RP da Unespar:** sobre esperar em um período incerto para a docência. Paranavai: Unespar, 2020. p. 151-164.

MARTINS, Lígia Márcia; CARVALHO, Bruna; DANGIO, Meire Cristina Santos. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. *Psicologia Escolar Educacional*, Maringá, v.22, n.2, p.337-346, 2018.

PEREIRA, C. R. D.; SANTOS, N. O. B. A leitura, a escrita e o cálculo numa perspectiva lúdica. In: PEREIRA, C. R. D.; SANTOS, N. O. B. (Orgs.). **O PIBID Pedagogia e as escolas parceiras**: a construção compartilhada da prática pedagógica. Curitiba: Íthala, 2016. p. 13-20.

PEREIRA, C. R. D.; SANTOS, N. O. B. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID: a subárea de pedagogia promovendo a articulação entre educação superior e educação básica. PIBID. In: MARTINS, I. C.; BRITO, K. S. (Orgs.) I. **Prática docente inicial e continuada**: o PIBID na UNESPAR. União da Vitória: Kaygangue. 2013. p. 23-34.

PIZOLI, R. C.; PERIN, C. S. B. A organização do trabalho pedagógico no PIBID. In: MARTINS, I. C.; BRITO, K. S. I. (Orgs.). **Prática docente inicial e continuada**: o PIBID na UNESPAR. União da Vitória: Kaygangue. 2013. p. 23-34.

PIZOLI, R. C.; SILVA, R. T. M.; Reflexões acerca da metodologia de ensino na educação básica praticada no programa PIBID/UNESPAR. IN: PIZOLI, R. C.; STENTZLER, M. M. (Orgs.). **Iniciação à docência PIBID e a formação de professores pelos I56 campi da UNESPAR**: Paranavaí. Curitiba: Íthala, 2016. p. 34-41.

ROCHA, R.; JUNGES, K. S. A formação docente inicial no Pibid do Curso de Pedagogia e a formação do professor pesquisador. **Revista Panorâmica**, v. 29, p. 26-38, 2020.

SAVIANI, D. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, v.9, n.1, p. 7-19, jan/jun.2011.

ENSINO REMOTO: RESTABELECENDO A CONEXÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Ana Paula Ferreira de Mendonça
Priscila Juliana Ruiz Lima*

O Programa de Residência Pedagógica, enquanto ação que possibilita a integração entre os alunos de licenciatura e o contexto de Educação Básica, constitui-se em uma prática que permite a reflexão sobre os aspectos que envolvem a melhor forma de ensinar e a maneira mais significativa de aprender, tanto na esfera acadêmica quanto no contexto de uma escola pública de ensino regular, objetivando a aproximação e o diálogo entre essas diferentes realidades.

A partir desse Programa, almeja-se que professores preceptores e residentes reforcem a necessidade de diálogo e reflexão ocasionados por meio da linguagem e da busca por práticas que ressignifiquem o sujeito enquanto ser individual que depende, inevitavelmente, do ser coletivo para a criação de sentidos na interação e pela interação. As relações humanas só se tornam reais e precisas quando podemos contar com a linguagem para ser o fio condutor dessa interação. Além de ser uma importante ferramenta para o convívio em sociedade, ela não deixa de explorar seu lado individual, pois, ao usá-la, o indivíduo busca a integração com os semelhantes e exercita, então, a sua cidadania.

Nesse sentido, entendendo que a interação se dá quando é realizada de maneira conjunta entre dois ou mais indivíduos que buscam o mesmo objetivo, tornou-se necessário repensar as práticas e ações que foram, necessariamente, reconfiguradas a partir do ano de 2020. Ainda que não seja tarefa exclusiva da escola “educar” o cidadão, considerando seus aspectos

emocionais, psicológicos e intrapessoais, as dificuldades enfrentadas pela sociedade como um todo urgiram a busca por estratégias que permitissem, ainda que virtualmente, garantir o direito universal à educação.

Dentre os inúmeros problemas que a pandemia de Covid-19 trouxe, direta ou indiretamente, para a educação formal no Brasil, pode-se destacar a súbita ruptura ocorrida no andamento de programas de ação em Língua Portuguesa, em seu eixo articulador universidade-escola. Em meio à insegurança reinante no período pandêmico, com a suspensão total ou parcial das aulas presenciais, professores e docentes viram-se desamparados e despreparados para prosseguir em suas atividades, por maior que fosse a estabilidade conquistada em sua prática anterior.

Face à nova realidade que se delineava, houve a necessidade de uma adaptação curricular que assegurasse a continuidade das aulas em um cenário de pandemia. No decorrer de 2020, houve a elaboração de um Currículo Priorizado, desenvolvido pela DEDUC (Departamento de Desenvolvimento Curricular) da SEED (Secretaria de Estado da Educação e do Esporte) do Paraná, que estabeleceu como foco o desenvolvimento de aprendizagens essenciais e a retomada constante de conteúdos fundamentais ao que se chamou de nivelamento de aprendizagem, que possibilita ao aluno progredir em sua trajetória escolar.

Foram elaborados planos de aula a serem desenvolvidos no decorrer de 2021, viabilizados no LRCO 2.0 (Livro Registro de Classe Online). Trata-se de um suporte pedagógico, organizado de acordo com o Currículo Priorizado que se apresenta aos professores como uma ferramenta de planejamento. Até anos anteriores, essa ferramenta oferecia o campo destinado ao registro da frequência dos alunos; o campo de conteúdo, o qual se limitava às unidades dos livros didáticos e seus respectivos capítulos; o campo de avaliação, em que se registram as notas dos estudantes e o campo de relatórios, reservado à solicitação de documentos de desempenho individual e da turma, tanto com relação às notas gerais quanto à frequência. O campo planejamento contou com

reformulações oriundas da necessidade de adequação curricular em cenário de pandemia.

Para cada série do Ensino Fundamental e Médio foram elaborados conteúdos que abrangem as competências e habilidades que cada aluno deve atingir em determinado nível de ensino. No planejamento, constam videoaulas, encaminhamentos metodológicos orientados por slides, sugestões de exercícios, tudo embasado nos descritores da Prova Paraná. O professor pode alterar esse conteúdo acrescentando links, personalizando os slides, sugerindo instrumentos avaliativos ou outras ações que forem necessárias a cada turma.

Essa priorização de conteúdos específicos e habilidades a serem desenvolvidas vão ao encontro do que a BNCC (2018) considera como aprendizagens essenciais que todo aluno será capaz de desenvolver ao longo de cada etapa e modalidade da Educação Básica. Segundo a Base Nacional Comum Curricular, os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental já passam, necessariamente, por adaptações no que se refere à própria organização das áreas do conhecimento. Em vista disso, é preciso fazer a retomada e a ressignificação dessas aprendizagens, “visando ao aprofundamento e à ampliação de repertório dos estudantes.” (p. 60), o que, de modo direto, fortalecerá a autonomia dos alunos, capacitando-os a interagirem de modo crítico frente às diferentes informações e conhecimentos.

As regências do Programa Residência Pedagógica contribuem sobremaneira nessa busca pela autonomia e capacidade crítica dos estudantes, uma vez que são pensadas em conjunto pela docente orientadora e professoras preceptoras, trazendo a realidade da Educação Básica e contribuindo para a formação desses futuros professores, em conjunto com os residentes que, por sua vez, aprimoram sua prática pedagógica e experienciam as muitas especificidades do processo de ensino e aprendizagem da Educação Básica.

É fato que a Pandemia do Covid-19 alterou profundamente o modo de ser e de pensar a escola em todos os sentidos. Com as incertezas

que permearam as diretrizes pedagógicas no período pandêmico, nos anos 2020/2021, pode-se dizer que o programa de RP da Unespar caracterizou-se por inaugurar um novo campo de experiências de ensino e aprendizagem, em que a colaboração entre docente, preceptores, residentes e alunos tornou-se ainda mais necessária. Já não era mais possível pensar nas aulas como replicadoras de conteúdos que vão sendo “despejados” em caixas vazias. No ambiente virtual organizado para o desenvolvimento de atividades, a ideia já consagrada de um vetor de compartilhamento mútuo de conhecimento deu lugar a longas tratativas de negociação, na tentativa de minimizar os obstáculos interpostos pela pandemia. Residentes e preceptores vivenciaram experiências de um verdadeiro laboratório de ensino, com acertos e erros, nem sempre com sucesso imediato.

Dentre as dificuldades encontradas durante o período em que vigorou o regime de ensino remoto, além dos conhecidos entraves para se trabalhar com as TICs, destacam-se os problemas de falta de estímulo dos residentes, muitas vezes dispersos em atividades paralelas domésticas ou de trabalho e oscilação na constância de participação nas tarefas propostas. Essas dificuldades também foram apontadas por outros pesquisadores, em muitos municípios, como assinalam Castro et al. (2021), em pesquisa realizada com preceptores vinculados à Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Piauí.

A pandemia mudou as relações sociais, alterou o modo de ver e de agir, ressignificou o modo de pensar, fez suscitar outras prioridades e necessidades. Os alunos que, em 2020 e em 2021, participaram das aulas virtualmente, ansiavam pelo retorno ao ambiente escolar, almejando a convivência e, ao mesmo tempo, com medo dela.

Assim como foi necessário alterar o currículo, repensar o trabalho do professor diante dos muitos desafios tecnológicos a que foram submetidos, foi também preciso perceber esse novo aluno que ficou praticamente dois anos estabelecendo comunicação com amigos virtuais. A escola precisava estar preparada para cumprir todas as exigências sanitárias, mas, acima de tudo, precisava

aprender a lidar com esse novo aluno inquieto, ansioso, desatento e, em alguns casos, extremamente depressivo.

Nesse contexto, os residentes do subprojeto Língua Portuguesa da Unespar, *campus* Apucarana, puderam perceber essa nova realidade educacional. As observações foram feitas em período de retorno presencial dos alunos da Educação Básica às aulas. Os professores tentavam se adaptar ao sistema híbrido de ensino, ou seja, uma boa parte dos alunos já estava frequentando a escola e uma outra parte acompanhava as aulas on-line. As observações dos residentes foram feitas também de modo on-line.

As regências do módulo 2 aconteceram entre os dias 14 e 16 de dezembro, por meio de microensinos. Trata-se de uma modalidade de aula bastante difundida na atualidade, principalmente no contexto de formação do professor de língua portuguesa, embora tenha surgido no contexto da aprendizagem de língua estrangeira há mais de sessenta anos:

O microensino ou micro-teaching, desenvolvido na década de 1960, tinha como função básica possibilitar ao futuro professor a vivência de uma prática simulada de um determinado conteúdo ou habilidade de língua estrangeira.” (HILA, 2009, p. 36).

Os residentes, em duplas, gravaram seis videoaulas com aproximadamente cinco minutos de duração cada uma. A data de aplicação acabou se estendendo devido a fatores inerentes ao ambiente escolar como reuniões, conselhos de classe, avaliações externas e outras situações que impediram a regência em semanas anteriores. A professora preceptora atendia seis turmas de nono ano, duas delas no período matutino e quatro no período vespertino, no Colégio Estadual Professor Izidoro Luiz Cerávolo, em Apucarana, Paraná. Os conteúdos escolhidos para os residentes se pautaram no que já era disponibilizado no LRCO 2.0, considerando sua recorrência em todos os trimestres.

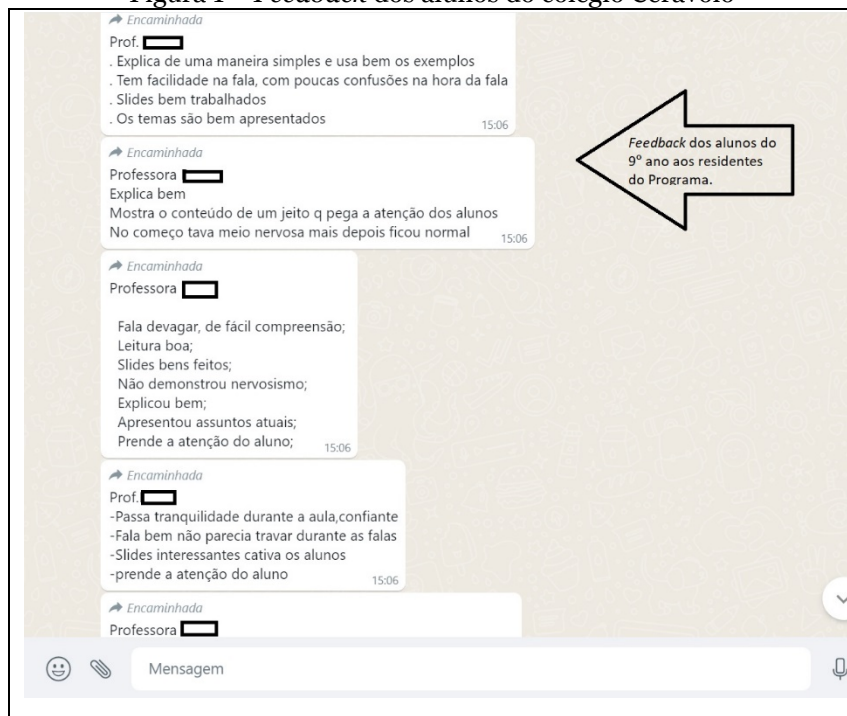
Diante das orientações de monitoramento sanitário, foi necessário que a professora preceptora fizesse uma adaptação à aplicação dessas regências, uma vez que os alunos já não estavam mais

frequentando a escola presencialmente. Vale lembrar que se tratava da última semana de aula. Desse modo, foram escolhidos dois alunos de cada sala (os que se destacaram durante o ano pela participação e criticidade) e que, igualmente, se dispuseram a fazer parte dessa implementação por meio de convites via *whatsapp*.

Foi criado um grupo específico para o envio desses links de reuniões, bem como orientações gerais que precisavam ser dadas. Aos alunos foi explicado, em mensagem, que eles assistiriam a videoaulas e que deveriam, com bastante atenção, indicar pontos positivos dessas aulas, como também pontos de atenção. A professora preceptora já havia, em momentos anteriores, explicado a importância do Programa Residência Pedagógica e como essas práticas aconteceriam.

Em reunião semanal entre docente orientadora, preceptoras e residentes, foi combinado que cada um destes receberia um feedback dos alunos de 9º ano, orientados pela professora preceptora, a respeito da aula dada. Essas apreciações foram escritas de maneira bastante livre e espontânea pelos alunos que, a cada microensino assistido, iam conversando entre si e enviando no grupo de *whatsapp* as observações. Ao final de todas as videoaulas, a professora preceptora encaminhou todos os feedbacks (ver figura 1) aos respectivos residentes que, por sua vez, consideraram muito válida essa dinâmica. Foi uma ação que estimulou a criticidade dos alunos da Educação Básica, além de ser uma possibilidade de autorreflexão aos residentes sobre quais aspectos foram assertivos e quais outros precisariam ser adaptados em futuras práticas.

Figura 1 – *Feedback* dos alunos do colégio Cerávolo



Fonte: arquivo pessoal

Assim, foram marcados dois encontros via *Google Meet*, o primeiro no dia 14 de dezembro de 2021 e o segundo em 15 de dezembro. Em cada um desses dias foram transmitidos os microensinos de uma dupla. No dia 16 de dezembro, por iniciativa dos alunos, os quais afirmaram se sentirem melhor na escola devido ao ambiente proporcionar a concentração que eles não conseguiam ter em casa, as videoaulas das duas últimas duplas de residentes foram transmitidas a alguns alunos presencialmente no colégio, com acompanhamento da preceptora, e a outros alunos via *Google Meet*.

Foram gravados microensinos sobre Notícia, Resenha Crítica, Conto e Artigo de Opinião. Cada dupla de residentes escolheu o

conteúdo com que gostaria de trabalhar. A dupla que serviu como subsídio a este artigo optou pelo trabalho com o gênero notícia.

Durante a elaboração dos planos de aula, a dupla foi orientada pela preceptora sobre quais aspectos do conteúdo seriam mais pertinentes a serem abordados em turmas de 9º ano. Os residentes se mostraram bastante engajados e comprometidos com a elaboração dos planos de aula e um dos aspectos escolhidos para a aplicação foram as *fake news*, assunto bastante trabalhado durante as aulas de Língua Portuguesa. As figuras 2 e 3 representam alguns dos slides sobre o gênero notícia trabalhados pelos residentes nos microensinos.

Figura 2 - Slide de uma notícia



Fonte: plano de aula dos residentes

Figura 3 – Slide de uma notícia



Fonte: plano de aula dos residentes

Cabe ressaltar que os residentes optaram por iniciar o trabalho com o gênero notícia por meio de charges, ou seja, servindo-se do apoio de um gênero textual distinto, com características formais próprias, mas que estabelece uma relação de criticidade com um fato ocorrido e noticiado na mídia. A escolha foi determinada, em grande parte, pelo atrativo do humor, cuja função motivadora é apreciável, principalmente em se tratando de um primeiro contato com os alunos, ainda que em ambiente virtual.

Segundo o plano de aula elaborado pelos residentes, sob a supervisão da preceptora, o objetivo geral era, num primeiro momento, “propiciar o conhecimento geral sobre o gênero textual notícia e suas especificidades”, o que foi desenvolvido nas aulas gravadas, cujo foco era a caracterização do gênero por meio de teorias já consolidadas, dando-se ênfase a três aspectos principais:

referencial na realidade, conteúdo sintético e narração em terceira pessoa.

Num segundo momento, foi introduzido o assunto *fake news*, como um subitem do conteúdo a ser tratado nos microensinos. As notícias falsas, tão propagadas na mídia, especialmente nos anos de pandemia, fazem parte dos chamados “discursos mentirosos”: quando a interpretação se baseia, sobretudo ou apenas, nas crenças e emoções do destinatário interpretante, os discursos mentirosos são entendidos como verdadeiros. (Barros, 2021)

Por serem muitas vezes assimilados e circularem socialmente como notícias verdadeiras, as *fake news* têm sido alvo de amplo e acirrado combate. Como não poderia deixar de ser, a escola é uma das instâncias que deve promover com seriedade o debate em torno dessa circulação indevida e perigosa para os alicerces democráticos de nosso país.

De acordo com a BNCC, no que tange aos anos finais do ensino fundamental, na disciplina de língua portuguesa,

“a questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias (...)”. (BRASIL, 2018, p.136)

Como fatia importante dos discursos mentirosos, as *fake news* estão alinhadas com os discursos intolerantes, que se utilizam da estratégia de desqualificação de sujeitos ou de grupos sociais para conseguirem seus objetivos, fazendo, assim, emergir as paixões do medo e do ódio (BARROS, 2021).

Ainda segundo a BNCC, em relação às atividades previstas para o tratamento das linguagens, face à presença das *fake news*,

[...] trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a

vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias. (BRASIL, 2018, p. 137)

Ao escolherem as charges e memes para o tratamento de notícias falsas, os residentes proporcionaram a ocasião de um debate necessário, elaborando uma atividade com respaldo nas orientações de base comum. Além disso, abordaram, ainda que tangencialmente, um aspecto bastante relevante para os estudos da linguagem, que é a proximidade que se estabelece entre esses dois tipos de discurso, as *fake news* e os textos humorísticos de suporte visual ou verbovisual. Por mais estranho que pareça, considera-se que tanto as charges e memes, por exemplo, e as notícias falsas sejam todos pertencentes à esfera dos discursos mentirosos.

Os discursos mentirosos e os poéticos têm (...) em comum o fato de usarem recursos discursivos e textuais tanto do plano do conteúdo quanto do da expressão para produzir efeitos de surpresa e estranhamento no destinatário e estabelecer, entre destinador e destinatário, adesão emocional e sensorial. Estamos convencidas de que as anomalias dos discursos e textos mentirosos também dão prazer a seu destinatário, pois, graças a elas, ele se engaja emocionalmente e de modo sensorial com o destinador e vê, com a mentira em que acredita, a confirmação de seus valores e sentimentos. (BARROS, 2021, p. 5-6).

Trazer para a sala de aula o debate sobre os discursos mentirosos servindo-se de um “*corpus* de textos mentirosos” foi uma ideia potencialmente rica, que possibilitou a diferenciação entre a fantasia própria à fabulação artística, de caráter poético, e a mentira travestida de verdade, cuja perfídia consiste em ludibriar para alcançar fins de exclusão e confinamento de ideias. Barros (2021) assim esclarece a questão dessa proximidade de estratégias utilizadas pelas *fake news* e os discursos poéticos:

[...] nos discursos mentirosos, a aproximação buscada entre o destinador e o destinatário da comunicação, segundo o contrato enunciativo é (...) apenas emocional e sensorial, enquanto nos discursos poéticos e humorísticos procura-se obter relação emocional e sensorial (estética), mas também

estabelecer laços racionais, de conhecimento e crítica.
(BARROS, 2021, p.6)

Foi justamente a necessidade de resgatar esses “laços racionais, de conhecimento e crítica” que os residentes tentaram levar para as aulas preparadas a partir da leitura de charges e memes. Como exemplo de texto de apoio selecionado por eles, destacam-se a charge da figura 4 e o meme da figura 5:

Figura 4 – Slide Charge



Fonte: plano de aula dos residentes

Figura 5 – Slide Meme



Fonte: plano de aula dos residentes

Com o retorno avaliativo dos alunos do 9º ano, deu-se o encerramento do segundo módulo, na expectativa de que o material trabalhado possa servir como subsídio para outras propostas semelhantes. Apesar dos obstáculos apontados, que certamente demandaram uma boa dose de paciência, trabalho suplementar e apelo constante à criatividade dos responsáveis, pode-se dizer que o subprojeto de Língua Portuguesa da Unespar, *campus* Apucarana, foi desenvolvido de maneira satisfatória. O isolamento, que deixou muitas vezes as pessoas sem ação diante de um cenário inusitado e marcadamente disfórico fez, por outro lado, com que se buscassem alternativas inovadoras, funcionais e – por se tratar de discursos, textos e meios que circulam na contemporaneidade –, com certeza mais próximas do universo dos jovens alunos e residentes.

Essa pequena experiência relatada neste artigo, e muitas outras que têm sido desenvolvidas em centenas de escolas espalhadas pelo Brasil, têm demonstrado que o programa de Residência Pedagógica consolida-se, no cenário educacional, como uma ponte extremamente necessária entre o universo acadêmico e a

realidade da Educação Básica, visto que contribui na viabilização de melhorias para o ensino de Língua Portuguesa, por meio de processos reflexivos acerca das metodologias utilizadas, dos recursos didáticos e tecnológicos, das propostas de intervenção, além da articulação entre as diferentes vivências e o diálogo constante em busca de um trabalho colaborativo que beneficia todos os envolvidos no processo.

Se nos é autorizado fazer um balanço ainda que provisório dos percursos educativos delineados especificamente para o período 2020/2022, podemos dizer que, possivelmente, houve uma perda na qualidade de ensino, decorrente da retirada dos alunos da célula escolar e dos inúmeros problemas enfrentados pelas famílias com pouco ou nenhum acesso a redes de internet – algo que só poderá ser plenamente mensurado nos anos vindouros –, mas houve, também, ações que buscaram restabelecer a conexão entre a universidade e a educação básica e que, muitas vezes, conseguiram não apenas manter o necessário vínculo, mas também fortalecê-lo, para garantir novas perspectivas para o ensino, em ambas as instâncias implicadas.

Agradecimentos

Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio, que tem tornado possível a valiosa aproximação entre a Universidade e a Educação Básica.

Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa de. A mentira e o humor no discurso político brasileiro. **Estudos Semióticos** [online]. Volume 17, número 1. Dossiê especial: GT de Semiótica da ANPOLL "Semiótica e vida social". São Paulo, abril de 2021. p. 1-12. Disponível em: <www.revistas.usp.br/esse>. Acesso em: 29/novembro/2021.

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

CASTRO, Ícaro Fillipe de Araújo et al. Residência Pedagógica e o ensino remoto: desafios e perspectivas na ótica de preceptores. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, e75101119359, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i11.19359>.>. Acesso em: 29/novembro/2021.

HILA, Cláudia Valéria Doná. O microensino como instrumento de formação do professor de língua portuguesa. **Acta Scientiarum**. Human and Social Sciences. Maringá, v. 31, n. 1, p. 33-41, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/1821>>. Acesso em: 29/novembro/2021.

ESTUDO CRÍTICO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE:RELATANDO EXPERIÊNCIAS

*Julio William Curvelo Barbosa
Luciana Ferreira Leal
Patrícia Josiane Tavares da Cunha*

O subprojeto de Língua Portuguesa teve suas atividades desenvolvidas a partir de dois eixos, no intuito de aprimorar habilidades de leitura e produção textual dos alunos das escolas envolvidas no programa. Observando criticamente aspectos do ensino de Língua Portuguesa, o projeto foi além do trabalho com gêneros textuais, já que priorizou a leitura literária, visando à formação do leitor crítico e competente, bem como a Aprendizagem Linguística Ativa, a partir da metacognição do conhecimento gramatical para a produção textual.

Em se tratando da leitura literária, entende-se que por meio da leitura, o indivíduo tem a oportunidade de entrar em contato com uma variedade de textos literários e com uma gama de possibilidades de leitura, o que converte o processo em espaço de formação. Assim, é necessário preparar os estudantes para atuar junto aos leitores, auxiliando-os para que a leitura se torne um momento de conhecimento do mundo e de si. Nesse sentido, Bordini e Aguiar (1988) destacam cinco métodos de trabalho do texto literário, definidos a partir de concepções como o Método Recepcional, que se destaca por evidenciar a recepção do texto literário pelo leitor, assim como a proposta de Letramento Literário de Cosson (2016).

Na Aprendizagem Linguística Ativa, Pilati (2017) destaca a importância da concepção de língua e da prática pedagógica a partir de fundamentos científicos, desbancando o senso comum de que saber falar português está diretamente ligado ao fato de

dominar regras contidas nos manuais gramaticais. Seguindo Chomsky (1986, 1995, 2000), Pilati defende que os alunos chegam à escola sabendo falar sua língua, e o professor deve converter conhecimento implícito em capacidade explícita de reconhecimento de padrões e regras, para entender como funciona esse sistema. Assim, na escola o aluno desenvolve a compreensão profunda do assunto e identifica o uso contextualmente adequado para certas estruturas linguísticas nas atividades de leitura e interpretação de textos.

Fazendo uso destas ferramentas, coube aos bolsistas estimular a percepção dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a língua materna, enquanto a metodologia exposta permitiu a vinculação dos contextos estruturais da língua aos contextos de uso, leitura e produção textual. Diante dessas considerações, o subprojeto desenvolveu atividades de leitura literária nas escolas, usando metodologias do Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR 1988) e do Letramento Literário (COSSON 2016), e atividades de Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI 2017).

Formação do leitor literário: método recepcional

Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini em *Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas* (1993), destacam cinco métodos de trabalho com o texto literário, definidos a partir de concepções teóricas distintas. Entre eles, encontra-se o *Método Recepcional*, cuja base teórica é a *Estética da Recepção*, de Hans Robert Jauss, destacando-se por colocar em evidência a recepção do texto literário pelo leitor, sendo este o ponto central do trabalho com a literatura. Nesse sentido, o Método Recepcional consiste em cinco etapas: (a) sondagem dos horizontes de expectativas, (b) atendimento aos horizontes de expectativas, (c) ruptura dos horizontes de expectativas, (d) questionamento dos horizontes de expectativas e (e) ampliação dos horizontes de expectativas.

O foco principal do desenvolvimento dessa sequência foi o de despertar o gosto pela leitura do texto literário e o senso crítico dos

alunos dos 6ºs anos do Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto - EFMP da cidade de Paranavaí, no estado do Paraná. Todas as práticas realizadas aconteceram remotamente, de forma síncrona, pelo aplicativo *Google Meet*. Foram lidos, analisados e discutidos com os alunos dos sextos anos os contos “Vogal”, “Aquela Água toda”, “Medo” e “Cristina”, presentes no livro *Aquela água toda* (2012) de João Anzanello Carrascoza. Durante as discussões, notou-se que os alunos gostavam de música e a temática da morte sempre vinha à tona. Acredita-se que o contexto atual justifique o interesse dos alunos pela temática. A pandemia do novo coronavírus é considerada uma grave crise sob o ponto de vista epidemiológico e psicológico, já que as perdas vividas em massa e a inexistência dos rituais funerários são fatores que complexificam a experiência de luto.

Em função disso, com o objetivo de atender aos horizontes de expectativas dos alunos dos sextos anos, preparou-se a prática de leitura compartilhada do conto “Mundo Justo”, de João Anzanello Carrascoza. Na leitura compartilhada ou colaborativa, é preciso garantir que todos tenham acesso ao texto. Como essas práticas foram desenvolvidas remotamente, a tela do computador foi compartilhada com a projeção do texto enquanto o mesmo era lido.

O texto escolhido para atender o horizonte de expectativa abordava uma temática que os alunos estavam ávidos para discutir, que é a morte e estava de acordo com seus níveis de entendimento, uma vez que já conheciam o gênero e outros contos do autor. Buscou-se, nesse momento, atender aos interesses dos leitores, provocando-os e despertando-lhes novos interesses, sempre estimulando o senso crítico e a preservação do caráter estético da literatura.

A fim de romper com os horizontes de expectativas, manteve-se a temática, mas inovou-se no gênero e no autor. O livro escolhido foi “*No oco da avelã*” (2013), de Muriel Mingau. Ou seja, nessa terceira etapa, respeitando a mesma temática, apresentou-se um texto que teve por objetivo abalar as certezas dos alunos e provocar maiores exigências interpretativas e, ao mesmo tempo, preservar

vínculos com as atividades anteriores. Para que ocorresse o rompimento, escolheu-se trabalhar com uma obra que explorasse as vivências e aprofundasse os conhecimentos dos alunos, oportunizando o afastamento do senso comum e a ampliação dos horizontes de expectativas.

O questionamento dos horizontes de expectativas é o momento de confronto e debate com base nas leituras realizadas na segunda e na terceira etapas, e possibilita que o aluno compreenda que o texto lido na etapa da ruptura requisitou-lhe um grau mais elevado de análise e entendimento, além da expansão de seu horizonte de expectativas.

Para ampliar esse horizonte de expectativas, os alunos leram o livro *O meu amigo Pintor* (1986) de Lygia Bojunga. Nesse método, os alunos partem de leituras de obras próximas de seus horizontes de expectativas para, progressivamente, ampliarem esses horizontes por meio de diferentes tipos de textos literários com níveis estéticos distintos. A ampliação significa que os alunos ganham autonomia com as leituras que realizam.

A leitura dessa narrativa longa foi programada, ou seja, dividida em quatro partes. Foi o primeiro momento em que leram sozinhos uma narrativa longa e, de forma unânime, os alunos consideraram o melhor livro lido até aquele momento, além de terem demonstrado muito interesse nessa leitura.

A ampliação dos horizontes de expectativas é um estágio resultante da reflexão anterior realizada pelos alunos. Para Aguiar e Bordini (1993), o método recepcional de ensino funda-se na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos. No Método Recepcional, o leitor é considerado um sujeito ativo no processo da leitura, tendo voz em seu contexto. Esse método proporciona momentos de debate e reflexão sobre a obra lida e possibilita ao aluno a ampliação dos seus horizontes de expectativas.

A partir dessa reflexão, é possível afirmar que as práticas de leitura realizadas a partir do *Método Recepcional* ora apresentadas possibilitaram aos bolsistas a conscientização da relevância do

professor no processo de formação de leitores, possibilitando que os alunos dos sextos anos ampliassem seus conhecimentos por meio da leitura.

Práticas de leitura literária: a sequência básica de Cosson

O desenvolvimento e a mediação de práticas de leitura pautadas em objetivos claramente definidos deve ser condição fundamental ao se pensar o trabalho com o texto literário na escola. Conforme Cosson (2016), “no ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada” (p. 27).

Cosson (2016) defende que o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas sobretudo uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Assim, segundo Rouxel (2012), faz-se necessário buscar um leitor real, uma vez que a literatura, que tem o imaginário e a ficcionalização como elementos constituintes de sua identidade, transforma a realidade em linguagem (p. 275).

Isso posto, o Letramento Literário deve permitir ao professor explorar com seus alunos ao máximo o potencial de cada texto lido. Para que essa leitura se efetive, Cosson (2016) propõe, no domínio do Letramento Literário na escola, a *sequência básica*, que compreende quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Esses quatro passos serviram de mote para a aplicação de um projeto de Práticas de Leitura pelas bolsistas do PIBID no Colégio Estadual Nilo Cairo – EFM, na cidade de Apucarana, no Paraná.

Este projeto de práticas de leitura, parte integrante do Subprojeto de Letras Português, propunha dois meses de atividades, sendo o primeiro mês de leituras, discussões e fichamentos realizados em nossos encontros de formação, enquanto o segundo mês (quatro semanas seguintes) seria de aplicação da sequência básica de Cosson (2016). Durante o período de preparação das atividades,

foi solicitado que as acadêmicas fizessem o PTD- Plano de Trabalho Docente, referente à proposta de aplicação. Ao todo, foram três PTDs (três equipes) aplicados entre os meses de junho e julho de 2021, em modelo remoto, para turmas de 7º e 9º anos do ensino fundamental.

Os objetivos das três aplicações mostraram-se semelhantes: reiterar a importância da leitura como ferramenta de formação humana; refletir sobre os procedimentos de leitura; discutir a estratégia metodológica de formação de leitura como referência (em voz alta feita pelo formador), da roda de Biblioteca, da roda de Leitura, do ler para aprender a ler, do ler para estudar e da leitura compartilhada; propor novas práticas de leitura; refletir, por meio de oficinas, que saber ler é entre outras coisas saber fazer abordagens distintas de um texto, quando temos necessidades distintas de leitura.

Dentre estas aplicações, destaca-se a que teve como texto principal o conto “A carteira”, de Machado de Assis, por fazer uso de um texto curto de temática atemporal, escrito por um autor canônico, sacralizado pela crítica, cuja escritura é considerada complexa até mesmo ao leitor mais exigente. Ao todo, foram quatro aulas de 50 min exibidas na plataforma *Google Meet* para uma turma de 7º ano. Assim, a *motivação* se deu logo de início, na primeira aula, com a apresentação de materiais escritos com alguma referência à temática do conto a ser estudado. A intenção era ativar e trazer à luz conhecimentos prévios desses alunos, que pudessem corroborar o entendimento do conto. Foram apresentados slides com imagens de dinheiro, carteiras e cartões bancários sendo apanhados do chão e, a partir delas, estabelecida a discussão. Foi realizada, ainda, uma prática de leitura de um texto jornalístico e, em seguida, a apresentação de um vídeo retratando um teste de honestidade aplicado em brasileiros nas ruas do Rio de Janeiro, no ano de 2008.

Na etapa de *introdução*, as bolsistas fizeram uma retomada das atividades da aula anterior, novamente motivando à partir da reflexão em relação ao título do conto, “A carteira”. Em seguida, as bolsistas apresentaram a biografia do autor, além de

justificarem aos alunos a escolha desse texto como objeto primeiro de leitura. Logo depois veio a etapa de *leitura*, feita em voz alta pelas bolsistas, solicitando máxima atenção dos alunos. Desse modo, puderam explorar os recursos expressivos do texto, uma vez que os alunos não haviam feito uma leitura prévia.

Por fim, veio a etapa de *interpretação*, em que as bolsistas fizeram alguns questionamentos e, ao perceberem que ainda restavam muitas dúvidas dos alunos em relação ao texto, retomaram a leitura compartilhada parte a parte, discutindo e mediando a construção de sentidos. Abordaram, ainda, a estrutura narrativa do conto e propuseram a construção de um final alternativo para a história de Machado. Como desfecho das atividades, propuseram-se a reunir as produções dos alunos em um único arquivo, formando um livro colaborativo da turma. Assim, contribuíram para aquilo que Cosson (2016) considera indispensável à construção da identidade de uma coletividade, a saber: uma comunidade de leitores.

Estimulando o potencial linguístico pela Aprendizagem Linguística Ativa

Nos documentos oficiais que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, como a Base Nacional Curricular Comum, a prática de análise linguística – capacidade de refletir sobre a estrutura da língua e seu uso nos diversos contextos – se mostra parte fundamental das tarefas destinadas à ampliação das competências textuais e discursivas. Para atingir essa faceta do ensino, uma das equipes do subprojeto buscou trabalhar a questão do conhecimento gramatical dos alunos, abrindo espaço para a integração entre esse conhecimento e as habilidades de recepção e produção de textos orais e escritos.

Pilati (2017) defende que um caminho pautado em pressupostos científicos, como a hipótese do inatismo linguístico e o conhecimento das propriedades dos sistemas das línguas naturais, nos leva a um aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (p. 48). Nesse sentido, o

projeto se dividiu em uma etapa teórica, debatendo os conhecimentos linguísticos e uma metodologia baseada em propostas de aprendizagem ativa, e em momento posterior, de aplicação das técnicas estudadas.

Durante a primeira etapa do desenvolvimento do projeto, os bolsistas fizeram uma leitura guiada do capítulo inicial da obra de Pilati (2017), subsidiada por apresentações de slides e discussão dos termos técnicos e pressupostos teóricos básicos, com o intuito de libertação das ideias advindas do senso comum, que costumam pautar o ensino de Língua Portuguesa, como “meus alunos não sabem português” ou “eu não sei português”, “gramática é um conjunto de regras” e “escreva muito e torne-se um ótimo redator”. Além dessas discussões, houve apresentações de questões teóricas do modelo da Gramática Gerativa (CHOMSKY 1986, 1995, 2000) e debates com as questões técnicas do modelo.

Em seguida, os bolsistas passaram a apresentar trechos dos capítulos seguintes da obra de Pilati (2017), familiarizando-se com definições científicas para questões como “o que é língua?”, “quais as propriedades básicas das línguas humanas?” e “quais os objetivos do ensino de língua portuguesa na Educação Básica?”. Elaboraram e aprenderam junto aos colegas acerca do conhecimento fonológico, morfológico, sintático e semântico que os alunos já possuem antes mesmo de entrar na escola, bem como o domínio criativo da linguagem e a intuição sobre propriedades hierárquicas da estrutura das palavras e sentenças, além dos contrastes entre fala e escrita, sobretudo a partir do contexto social em que estão inseridas.

Ao entrar em contato com os alunos de uma turma do 6º ano do colégio estadual Cidália Rebello Gomes, de Paranaguá, a equipe de bolsistas do subprojeto pode apresentar atividades iniciais para avaliação do conhecimento gramatical prévio dos alunos. Em destaque, é possível citar dois momentos em que os bolsistas levaram um conjunto de atividades de descoberta: no primeiro, os alunos foram apresentados a um conjunto de palavras inventadas dentro de sentenças, para que se conscientizassem da

sua capacidade de identificar classes gramaticais, aliados ao poema *Jaguadarte*, extraído do livro “Através do espelho e o que Alice encontrou lá”, de Lewis Carroll.

A segunda atividade destacada dizia respeito à estrutura das sentenças, em que os alunos receberam “quebra-cabeças”, com palavras recortadas que formavam sentenças extraídas de sites de notícias e *memes* com ambiguidades. Ali, foi possível apontar as relações entre os constituintes hierárquicos das orações e trazer à tona a identificação de padrões que permitem ver que a ordem de palavras não é arbitrária e possui relações hierárquicas.

Com a interação entre bolsistas e alunos, foi notável o interesse da turma para resolver os “desafios” propostos e o sentimento de conforto em dominar algo que parecia tão complexo de início, bem como a facilidade de aplicação nas produções textuais, trabalhadas posteriormente com a professora supervisora da turma. O trabalho teórico prévio gerou segurança nos bolsistas, e se mostrou parte fundamental no desenvolvimento de habilidades metacognitivas dos alunos atendidos, gerando “autonomia e o senso crítico em relação à compreensão da língua e à produção textual” (PILATI, 2017, p. 111).

Considerações finais

O Subprojeto de Letras Português realizado entre os *campi* de Apucarana, Paranavaí e Paranaguá nos anos de 2020 e 2021 contribuiu substancialmente para o desenvolvimento do professor em formação, inserindo-o no ambiente escolar com suas práticas e vivências próprias, além de permitir-lhe aliar o conhecimento teórico sistematicamente adquirido na universidade à prática da docência escolar. Em contrapartida, possibilitou aos alunos das escolas estaduais parceiras do programa o contato com novas abordagens do ensino da Língua Portuguesa e da Literatura, por meio da leitura e da reflexão sobre o texto em suas mais diferentes concepções. Assim, reitera o potencial formador deste programa de iniciação à docência e sua fundamental importância como elemento extracurricular dos cursos de licenciatura.

Agradecimentos

Agradecemos à CAPES pela concessão das Bolsas de Iniciação à Docência, de supervisão e de coordenação de Subprojeto para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Referências

- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura – a formação do leitor**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BOJUNGA, Lygia. **O meu amigo Pintor**. 24 ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CARRASCOZA, João Anzanello. **Aquela água toda**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- CHOMSKY, Noam. **Knowledge of language: its origin and use**. New York: Praeger, 1986.
- _____. **The Minimalist Program**. Cambridge: The MIT Press, 1995.
- _____. **New horizons in the study of language and mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- MINGAU, Muriel. **No oco da avelã**. São Paulo: Edições SM, 2013.
- PILATI, Eloisa N. S. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2017.
- ROUXEL, Annie. **Práticas de leitura: Quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?** Cadernos de Pesquisa. Vol. 42. Nº 145. São Paulo, jan./abr., p. 272-283, 2012.

INTERLOCUÇÕES ENTRE O PIBID E RP SOB A ÓTICA DOS PARTICIPANTES DOS SUBPROJETOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Eliane Josefa Barbosa dos Reis

Maria Teresa Martins Fávero

Apesar da preocupação em evidenciar a educação como um direito de todos, um dos problemas constatados pela sociedade foi a deficiência na formação de professores e a explícita falta de valorização dos mesmos. A discussão dos processos formativos requeria a compreensão do contexto como resultado de um processo histórico corrompido de contradições, processos estes que resplandecem até hoje. Assim, a LDBEN n.9394/1996⁵, surgiu com o intuito de promover o comprometimento e a dedicação na formação inicial e contínua dos professores, reformulando e regulando a educação (CARVALHO, 2012).

A formação inicial constitui-se em um rico momento, em que é permitido ao futuro profissional, elaborar a apreensão do saber de forma mais efetiva, sendo a mesma responsável pela formação deste profissional (WELTER; SAWITZKI, 2014). No entanto, apesar do importante papel que a formação inicial tem na inclusão do profissional no âmbito de trabalho, a formação continuada deve se fazer presente na formação de todo educador (RAUSCH; FRANTZ, 2013).

Diante disto, a preocupação com a formação inicial e continuada de professores é vista como aspecto primordial nas discussões

⁵Art. 62. “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 2005).

sobre educação. Fato este evidenciado com a promulgação da lei e pela consolidação do Decreto nº 6.755 em 2009, pelo governo brasileiro, que impõe uma política atuante na formação de professores da educação básica, delegando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES⁶) atuação no desenvolvimento e formação dos mesmos (ANDRADE, 2014).

Os deveres impostos pela docência atual, mais a falta de importância dada a esta profissão, estão inteiramente ligados à baixa procura pela escolha desta (RAUSCH; FRANTZ, 2013). Buscando suprir e solucionar tais condições, o Ministério da Educação elaborou novos projetos, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCENCIA), o Programa Novos Talentos, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica (RP).

O PIBID foi instituído em 2007 pela Portaria Normativa nº 38 e teve sua implantação realmente efetivada apenas em 2009, tornando-se parte de políticas públicas ligadas ao desenvolvimento na formação de professores do país todo (ANDRADE, 2014). Segundo Carvalho (2012), a implantação do PIBID surgiu no intuito de motivar a formação de docentes para atuar na Educação Básica, agregando valor à profissão, incentivando aqueles que escolheram atuar nesta área, valorizando o ambiente de atuação e promovendo a qualidade do cenário educacional. Além disso, o programa busca possibilitar aos futuros professores vivências e experiências docentes, dentro do âmbito educacional e suas realidades, buscando estimular a permanência dos mesmos na profissão, tentando assim solucionar a escassez de professores (TANCREDI, 2013; CARVALHO, 2012).

⁶CAPES é a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior (BRASIL, 2008).

A ideia de residência na área educacional não é uma discussão recente no Brasil. Estudos mostram que a residência pedagógica já vem sendo discutida há mais de dez anos, diante de práticas que acontecem de diferentes maneiras e em diferentes contextos (FARIA, 2018; SILVA, CRUZ, 2018; FARIA, PEREIRA, 2019; FARIAS, CAVALCANTE, GONÇALVES, 2020). As práticas destinadas tanto à formação inicial quanto à formação continuada de professores surgiram sob diferentes nomenclaturas, como por exemplo residência educacional, residência docente e imersão docente (FARIA, PEREIRA, 2019).

Como parte das políticas públicas o Programa de Residência Pedagógica (RP) é uma ação em desenvolvimento, anunciada em 2017 e oportunizada por dois chamamentos públicos os editais CAPES nº 06/2018 e nº 01/2020. Como política de formação de professores, o RP e o PIBID possuem características semelhantes, aproximando-se das propostas do Estágio Supervisionado, um componente curricular obrigatório dos cursos de licenciaturas. Assim como o PIBID, o RP assegura bolsa aos envolvidos (licenciandos, professores da rede pública e docentes universitários), tem duração de 18 meses, abrangendo até 30 discentes de licenciaturas de cada curso, sendo 24 deles bolsistas e 6 voluntários (CAPES, 2018).

Atendendo ao Edital nº 02/2009 do PIBID, o Programa foi incluso na UNESPAR/Campus de Paranavaí no ano de 2010 com projetos interdisciplinares abrangendo os cursos de licenciatura em Educação Física, Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia (PIZOLI; STENTZLER, 2016). Com a ampliação do programa e de acordo com Edital nº 61/2013, foi implantado o subprojeto de Educação Física “Movimento e aprendizagem”, ofertando 30 bolsas de iniciação à docência, tendo se mantendo na universidade até o momento, porém com 16 bolsas. O Residência Pedagógica foi contemplado na UNESPAR/Campus de Paranavaí no ano de 2019 permitindo que os acadêmicos dessem continuidade ao trabalho realizado no PIBID, migrando para o RP com um aperfeiçoamento que o programa permite, totalizando atualmente 24 bolsas.

Estudar quais são e como acontecem os processos de aprender e ensinar promovidos pela participação no PIBID e no RP durante a formação de licenciatura em Educação Física, vai além do interesse em discutir um programa, mesmo entendendo que este motivo já seria de alta significação. Investigar como o PIBID e o RP se realiza no espaço da formação de professores alcança novo significado quando se percebe que, como cita Bernstein (1988), a forma com que se transmite o conhecimento pode ter mais significado do que o próprio conhecimento porque é ela que é dependente da base material da sociedade, produzindo a consciência dos sujeitos e onde o macro e o micro nível se relacionam.

Neste contexto, o presente estudo objetivou investigar a visão de quem passou pela experiência tanto do Pibid como do RP e suas interferências na formação inicial para a docência, bem como retratar o perfil deste protagonista.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para a busca de informação, optamos pela abordagem quantitativa. Os dados foram obtidos por meio de questionário elaborado por Hirsch (2018) e adaptado pelas autoras para esta pesquisa. Para que pudéssemos compreender e traçar o perfil dos bolsistas que participaram do PIBID e do RP - Educação Física da UNESPAR, optamos por incorporar ao questionário perguntas de cunho identitário, integrando-as às demais perguntas acerca do tema desta pesquisa. O questionário conta com 36 questões fechadas e abertas.

A população inicial foi de 15 bolsistas, todos participantes do PIBID e em seguida do RP. O questionário foi aplicado entre os meses de outubro e novembro de 2021, obtendo retorno de 13 participantes, constituindo assim uma amostra final composta por 86,6% da população total de participantes dos dois subprojetos de Educação Física.

Inicialmente foi criado um grupo fechado em uma rede social, contendo todos bolsistas que passaram pelos dois programas (PIBID e RP) durante a graduação. Primeiramente foram enviados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e em seguida o questionário foi disponibilizado por meio de GoogleDoc.

As respostas foram analisadas quali-quantitativamente, levando em consideração as argumentações mais diretas das questões abertas bem como as mais elaboradas.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética e Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá, pelo Parecer nº 2.539.380/2018.

AS INTERLOCUÇÕES

No quadro 1 destacamos um perfil dos acadêmicos de Educação Física que participaram do PIBID e do RP durante sua formação inicial.

Quadro 1. Delineamento acadêmico dos participantes nos programas PIBID e RP.

Média da idade ao final da graduação	23 anos
Gênero	69% feminino/31% masculinos
Cidade de origem	69% Paranavaí/31% outras localidades
Cidade que reside	62% Paranavaí/38% em outra localidade
Estudou Ensino Fundamental	100% escola pública
Estudou Ensino Médio	100% escola pública
Ano de ingresso na universidade	54% 2017/46% 2018

Ingresso no PIBID	92% em 2018/8% em 2019
Ingresso no RP	100% agosto de 2020

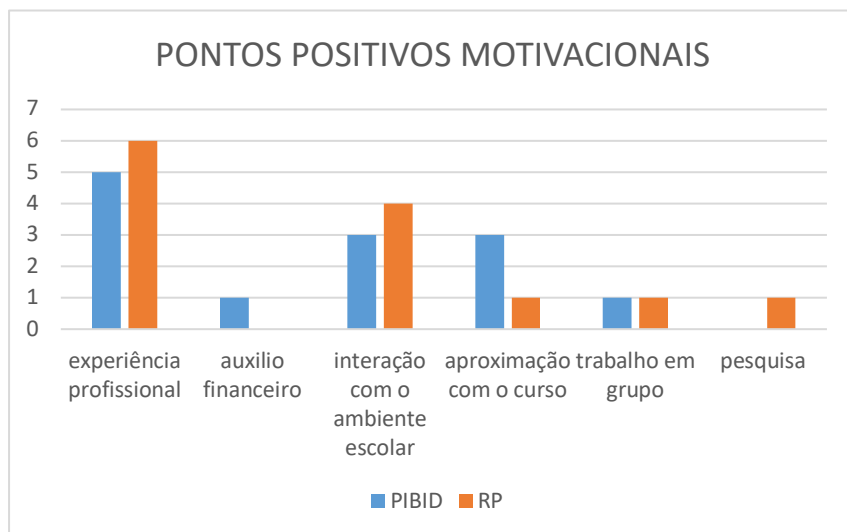
Fonte: autoras

Ao longo de todo este quadro, nos ocupamos de esboçar um perfil descritivo dos pibidianos e residentes pedagógicos participantes destes programas. Essa imagem retrata o grupo de sujeitos que vivenciaram durante a trajetória acadêmica a iniciação a docência.

Os alunos responderam perguntas que buscaram caracterizar os participantes do programa, ao analisar as respostas a primeira pergunta, foi observada a idade média de conclusão do curso em 23 anos. Quanto ao gênero percebe-se uma maioria feminina. Na amostra avaliada foi observado um total de 31% de homens e 69% de mulheres. Se levarmos em consideração que o PIBID é um programa de iniciação e o RP um aperfeiçoamento à docência, ou seja, programas que contribuem para a formação do professor, é possível afirmar que este resultado vai ao encontro de outros estudos que analisaram o gênero de pessoas interessadas em ingressar em cursos de licenciatura. Martins et al. (2012), em seu estudo traçaram um perfil dos candidatos às vagas dos cursos de licenciatura da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a maioria das vagas são destinadas para os cursos de licenciatura e as mulheres são o grande público destes cursos.

Buscamos averiguar a visão dos bolsistas sobre os pontos positivos do PIBID e do RP, realizando uma questão aberta, na qual solicitamos que o participante relatasse algo que considerasse positivo no programa (se considerasse que houvesse pontos positivos). Com base nos dados coletados foi possível elencar seis categorias para esta questão, sendo elas: experiência profissional, interação com o ambiente, trabalho em equipe, auxílio financeiro e aproximação com o curso, expressos no Gráfico 1.

Gráfico 1. Ilustração dos aspectos positivos elencados pelos bolsistas na participação no PIBID e no RP da UNESPAR-EF.



Fonte: autoras

A categoria denominada experiência profissional foi a que obteve mais respostas sendo 38% no PIBID e 46% no RP, como aspecto mais positivo da participação nos dois programas. Nesta categoria, os participantes descreveram as experiências adquiridas nos programas como sendo fundamental para o processo formativo. Para Carvalho (2012) a vivência do ambiente escolar em sua totalidade, incluindo aspectos positivos e negativos da prática docente, permite aos acadêmicos o acúmulo de experiências que irão se refletir futuramente em suas atividades profissionais.

Apenas 1 (7%) pibidiano ressaltou o auxílio financeiro oportunizado pelo programa como sendo um ponto positivo do PIBID, mesmo tendo sido citado em outro momento um fator que chama a atenção para participarem dos programas. Canan (2012) refere-se ao incentivo financeiro disponibilizado pelos programas, aliado à possibilidade de desempenhar práticas docentes durante o curso, como sendo significativo para a formação do acadêmico.

No entanto, o oferecimento de bolsas não surge como objetivos dos programas, mas mantêm-se como auxílio para os participantes.

A interação com o ambiente escolar foi ressaltada por 23% participantes para o Pibid e 31% para o RP. A interação destacada pela maioria dos participantes é descrita em muitas respostas como sendo a relação que o acadêmico desenvolve com os alunos, com a equipe da escola, com o preceptor, bem como, a prática docente pedagógica realizada em sala de aula, em quadra e mesmo no período em que estiveram de forma remota. A interação entre o espaço de formação e a realidade onde atua o profissional precisa estar intrinsecamente ligada, para que desta forma as experiências em sala de aula e as vivências na escola sejam significativas para o processo de formação pessoal e profissional de futuros docentes (LEITE, GHEDIN E ALMEIDA 2008).

A aproximação com o curso (teoria e prática) abrangeu 23% dos participantes, que descreveram ter se descoberto no curso por meio das oportunidades propostas no programa. As respostas inclusas nesta categoria ressaltaram que a prática propiciada no PIBID que possibilitou a presença física no ambiente escolar foi o que os atraiu e motivou a continuar no curso. O mesmo resultado não foi visto nas citações do RP pois neste momento a experiência se deu de forma remota e mesmo assim 1 residente relatou a importância das aulas da faculdade na apropriação das tecnologias da informação e comunicação para serem levadas para a escola. Com estes apontamentos, pode-se reconhecer que as experiências adquiridas na docência se dão quando o acadêmico assume responsabilidades como as de um docente, passando a perceber então, o significado de sua prática, o que se considera um importante mecanismo motivador para dar seguimento a esta atuação (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001).

Apenas uma pequena parcela dos participantes ressaltou o trabalho em equipe oportunizado no PIBID e na RP como sendo um ponto positivo, destacando que a convivência em grupo os possibilitou crescimentos pessoais e profissionais, antes não vivenciados. Rausch e Frantz (2013) apontam o trabalho em grupo

como promotor de novos conhecimentos, permitido pela troca de conhecimentos entre os docentes experientes e os futuros professores, é por meio da troca de experiências e conhecimentos que dilemas que não podem se desenvolver individualmente conseguem ser solucionados.

A pesquisa foi um aspecto apresentado por apenas 1 residente como fator positivo do programa. Neste aspecto consideramos um olhar para a maturidade de alguém que começou no PIBID e ao ter a experiência na RP conseguiu perceber o tripé ensino, pesquisa e extensão, tão almejado pela universidade.

A compreensão dos aspectos que motivam a participação e permanência dos licenciandos em programas como PIBID e RP, bem como a indicação que os mesmos fazem de suas positivities, nos coloca na posição de considerar as elaborações construídas pelos principais sujeitos do processo de formação inicial de professores: os licenciandos e suas experiências no interior dos Programas. Bock; Furtado e Teixeira (2001) descrevem motivação como um processo complexo que mobiliza o organismo para uma ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, as forças internas do indivíduo (como necessidade, desejo, vontade, interesse, impulso, instinto) e o objeto que atrai o indivíduo por ser fonte de satisfação da força interna que o mobiliza.

Para além disso, Richards e Henphill (2017), pressupõem que a integração em formas específicas de raciocínio, de compreensão de conceitos e processos particulares, implicando ainda o exercício constante da conversação, da discussão e da inversão de papéis são meios para atingir o conhecimento. Compreendemos que os programas se configuram como mais um espaço na formação docente e entendemos que o licenciando pode sim aprender a ser um professor através da experiência vivida.

Agradecimentos

Agradecimento a CAPES, ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e ao Programa Residência Pedagógica – RP, pela oportunidade e por nos disponibilizar o necessário para que trabalhássemos em prol da docência.

REFERÊNCIAS

- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- CANAN, S. R. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v.04, n 06, p. 24-43, jan/jul.2012.
- DINIZ-PEREIRA, J. E.; FONSECA, M. da C. F. R. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 51-73, jul/dez. 2001.
- FARIA, J. B. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente**. 2018. 385f. Tese de Doutorado em Educação, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.
- FARIA, J. B.; PEREIRA, J. E. D. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista Educação. Pública**. Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019.
- FARIAS, I. M. S.; CAVALCANTE, M. M. S.; GONÇALVES, M. T. L.; Residência pedagógica: entre convergências e disputas no campo da formação de professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 95-108, set./dez. 2020.
- HIRSCH, I. B. **Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência na formação inicial de professores: um estudo avaliativo com egressos do PIBID da Universidade Federal de Pelotas**. 2018. 201 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Política Social) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.
- RICHARDS, K. A. R.; GAUDREAU, K. L. **Socialization into physical education: learning from the past and looking for the future**. In: *Teacher Socialization in Physical Education: New perspectives*. Edited by K. 1ª ed. And by Routledge, University of California, San Diego, USA, 2017.
- SILVA, K. A. C. P. da; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

OFICINAS EM LETRAMENTOS ACADÊMICOS: AÇÕES EM PROL DE PRODUÇÕES DE PIBIDIANOS E RESIDENTES PEDAGÓGICOS DA UNESPAR

*Jacqueline Costa Sanches Vignoli
Marileuza Ascencio Miquelante
Ana Paula Trevisani*

Os letramentos acadêmico-científicos têm sido foco das práticas de professores formadores e de estudos de diferentes áreas. Diante disso e das demandas dos programas Programa de Iniciação à Docência (Pibid) e Residência Pedagógica (RP), que compreendem a formação abrangendo o tripé: ensino, pesquisa e extensão, no ano de 2021, o Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-científicos - LILA/Unespar⁷ propôs uma oficina intitulada “Letramentos acadêmicos e Docência: o papel da pesquisa na formação inicial de professores”, organizada, inicialmente, em 08 módulos, com carga horária de 32 horas, divididas entre atividades *online* síncronas e assíncronas, a fim de contribuir com a compreensão do papel central das práticas da pesquisa na atividade profissional do professor em formação inicial.

O presente capítulo, portanto, situado no âmbito dos Estudos dos letramentos, especialmente no campo dos Letramentos acadêmicos (ZAMORA, 2019), toma a referida oficina como objeto

⁷ O LILA/Unespar faz parte do Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-científicos (LILA), projeto composto por pesquisadores de onze instituições de ensino superior paranaenses com o objetivo de oferecer ações em prol de letramentos acadêmico-científicos.

de pesquisa, uma vez que pretende debater as potencialidades e lacunas presentes nos encaminhamentos didáticos propostos para a formação de professores pesquisadores aptos a refletir teoricamente sobre suas escolhas didáticas, sendo inseridos, portanto, em determinadas práticas acadêmicas e científicas.

Nesse sentido, para além de uma postura instrumentalizadora, as práticas de textos de gêneros acadêmico-científicos passam a configurar como inerentes ao *métier* do professor por possibilitar a formação na (e pela) escrita. Como resultados parciais, observa-se que as oficinas são orientadas para a práxis pedagógica (LIMA; PIMENTA, 2006) ao viabilizar uma relação indissociável entre teoria e prática em função da formação de um professor que reflita sobre seus agires e saberes.

Concepções de estágio

De acordo com o Portal da Capes, os programas PIBID e Residência Pedagógica são ações da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (BRASIL, 2020) que visam à inserção do licenciando no espaço escolar, desde o início de sua graduação, de modo a aproximar o contexto de formação (universidade) do contexto de atuação (escola). A presença dos acadêmicos, no entanto, não deve ocorrer de modo instrumentalizador, ou seja, o processo formativo prevê um aperfeiçoamento teórico-prático dos discente, conforme objetivo definido para o programa Residência Pedagógica:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a **exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente**, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias. (BRASIL, 2020 - grifos nossos)

Grifamos, nesse objetivo, a necessária relação entre teoria e prática, a partir de uma postura investigativa que entenda as

intervenções efetuadas na escola como resultado de reflexão teórico-prática. Nesse sentido, pelas semelhanças entre os programas e as atividades de estágio em cursos de licenciaturas, retomamos as palavras de Lima e Pimenta (2006) quanto às concepções de estágio tradicionalmente difundidas, dentre as quais corroboramos a concepção de estágio como pesquisa, visando à

superação da fragmentação entre elas (teoria e prática) a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 07).

Nesse sentido, a compreensão dos programas PIBID e Residência Pedagógica como “atitudes investigativas” desemboca no campo dos letramentos acadêmicos, ao fomentar o desenvolvimento do professor como pesquisador de si e de suas práticas, para o qual carece de uma formação para leitura e escrita de textos científicos, ponto que passamos a apresentar em nossa próxima seção.

Letramentos acadêmicos

Diversos são os pesquisadores, nacionais e internacionais, que estudam as práticas de letramentos no ensino superior, sendo central a compreensão de que há um certo desajuste entre as expectativas de uso da escrita na academia e as produções efetivamente realizadas pelos acadêmicos neste contexto. Os modos de analisar a questão e de propor soluções variam, a depender do arcabouço teórico selecionado. Neste capítulo, aderimos ao campo de estudos convencionalmente conhecido como Novos Estudos do Letramento (Street, 2014), cujas bases assentam-se na defesa de que as práticas de leitura e escrita não se dão de modo autônomo e neutro, pois estão intrinsecamente relacionadas aos contextos sociais, históricos e culturais em que se inserem.

Assim, apoiadas em uma visão situada e ideológica de letramento, corroboramos a ideia de que o contexto acadêmico (como todos os outros contextos de uso da linguagem) orienta para práticas discursivas específicas que precisam ser partilhadas entre seus sujeitos. Entretanto, pesquisas têm demonstrado (VIGNOLI; FERRARINI-BIGARELI; CRISTOVÃO, 2021) que ainda é preponderante nas universidades uma representação do que se convencionou chamar de “discurso do déficit”, ou seja, uma percepção de que o ingresso na universidade pressupõe a conclusão da aprendizagem da escrita, considerando que os estudantes são avaliados a partir daquilo que falta para que cumpram as expectativas do que seriam textos próprios da esfera acadêmica. Sob este entendimento, os membros que ingressam no ambiente universitário precisam ser “consertados”, por trazerem lacunas da Educação Básica que impedem seu desenvolvimento.

Zamora (2019, p.20) discorre sobre os três pontos principais para o desenvolvimento de práticas discursivas acadêmicas, os quais sintetizamos na Quadro 1:

Quadro 1 – Desenvolvimento de práticas discursivas acadêmicas

Escrita acadêmica	Comportamentos letrados	Pensamento crítico
apropriação da escrita como meio fundamental para construir e comunicar o conhecimento acadêmico, de acordo com as formas e propósitos particulares das disciplinas e comunidades acadêmicas.	desenvolver a capacidade de dar explicações ordenadas, fundamentadas, argumentos lógicos e abstrações.	desenvolver a capacidade de avaliar criticamente ideias próprias e de outros, de fazer perguntas vitais, de identificar e resolver problemas, de usar e criticar fontes, de elaborar ideias e argumentos, e de comunicar essas ideias de forma clara e efetiva.

Fonte: Zamora (2019)

Reiteramos as ideias do autor mexicano, no sentido de conferir aos letramentos acadêmicos, por meio de seus eventos, um papel essencial para a construção e comunicação do conhecimento produzido, além de possibilitar aos participantes do contexto universitário o desenvolvimento da capacidade crítica quanto às práticas legitimadas pela comunidade. Tal postura parece-nos estar intimamente relacionada a um projeto de formação de professores orientado para a práxis, a partir de uma relação indissociável entre teoria e prática.

Descrição da oficina

A oficina “Letramentos acadêmicos e Docência: o papel da pesquisa na formação inicial de professores” foi idealizada pelo LILA/Unespar em parceria com as Coordenações Institucionais do PIBID e da Residência Pedagógica da Unespar. Professores de cursos de Letras de dois *campi* (Apucarana e Campo Mourão) estiveram envolvidos no planejamento, elaboração e implementação da oficina que previa, inicialmente, 32 horas de atividades distribuídas entre oito encontros síncronos mensais com duração de 90 minutos e mais oito atividades assíncronas realizadas pelos estudantes participantes (EP) por meio da plataforma *Google Sala de Aula*. O Quadro 2 sintetiza o planejamento da oficina:

Quadro 2 – Planejamento da oficina

TÍTULO DA OFICINA	Letramentos acadêmicos e docência: o papel da pesquisa na formação inicial de professores
OBJETIVO	Ressaltar a prática da pesquisa como central na atividade profissional
MODALIDADE	Oficina de formação
PÚBLICO-ALVO	Acadêmicos pertencentes aos programas Pibid e Residência Pedagógica
NÚMERO DE VAGAS	50 (25 para cada um dos programas por ordem de inscrição)

Fonte: as autoras

O primeiro módulo iniciou no final do mês de maio de 2021, sendo previstos outros sete encontros até o mês de dezembro do mesmo ano. Contudo, no decorrer da condução da atividade, as proponentes da oficina diminuíram para sete o número de encontros síncronos, em função do excesso de atividades e da “exaustão de telas” provocada pela necessidade de adoção do modelo de ensino remoto emergencial devido ao isolamento social gerado pela pandemia de Covid-19. Posteriormente, na

seção de debate dos resultados, retomaremos a discussão da necessidade de reformulação do planejamento em resultado da diminuição gradual da frequência dos EP. Dessa forma, após os ajustes, apresentamos o Quadro 3 com a versão final do plano geral da oficina:

Quadro 3 – Plano geral da oficina

MODULO	TEMA	O QUE FOI TRATADO
Encontro 1 28/05	Escrita acadêmica como prática situada	Representações de escrita na universidade e a questão da escrita.
Encontro 2 28/06	Pergunta de pesquisa: a investigação na prática docente	Pesquisa em prática docente e em como formular um problema, uma pergunta de pesquisa e delinear objetivo(s).
Encontro 3 04/08	Projeto de pesquisa I: objetivos, justificativa e metodologia	Elementos constitutivos de um projeto de pesquisa, em como os seus objetivos são expressos, os aspectos a serem destacados na justificativa, bem como as informações que, geralmente, devem ser apresentadas na seção de metodologia.
Encontro 4 25/08	Projeto de pesquisa II: referencial teórico, fontes de busca e citações	Orientações sobre os diferentes espaços em que podemos obter referenciais teóricos, bem como sobre os mecanismos de buscas, as plataformas de buscas, as formas de citações, os cuidados para se evitar o plágio e algumas regras básicas de normalização da ABNT.
Encontro 5 29/09	Produção de escrita acadêmica: análise de resumos para evento acadêmico	Especificidades de um resumo científico, apresentando cada uma de suas partes, algumas perguntas orientadoras que ajudam na produção do resumo e alguns exemplos de palavras e expressões recorrentes nesse gênero.
Encontro 6 08/11	Produção de escrita acadêmica: análise de resumos para evento acadêmico.	Compreensão das características do gênero "Resumo para eventos", na descrição e análise de exemplares de "Resumos para eventos" do gênero, bem como na elaboração de uma primeira versão de um exemplar de "Resumo para eventos".
Encontro 7 14/12	Produção de escrita acadêmica: planejamento de vídeo-pôster para evento acadêmico	Análise de exemplares de "Vídeo-pôster", considerando seus principais elementos constitutivos.

Fonte: as autoras

Esse quadro demonstra o percurso realizado e o intuito em atender às necessidades do grupo, visto que os três últimos módulos trataram dos gêneros acadêmicos inerentes ao evento institucional dos dois programas da Unespar. Ressaltamos ainda que tais módulos não tiveram como objetivo instrumentalizar os EP, mas sim oportunizar uma reflexão acerca da escrita situada.

Discussão dos resultados

A oficina, por ter acontecido online, contou com a mediação dos professores em momentos síncronos (*Google Meet*, *Padlet*, *Mentimeter*) e assíncronos (*Google Classroom* ou *Whatsapp*). A variação de ferramentas deveu-se à tentativa de propiciar engajamento dos EP na realização das tarefas, bem como de promover a interação durante a condução dos encontros.

Reproduzimos uma dessas atividade como forma de ilustrar o realizado:

Figura 1 – exemplo de ferramenta digital



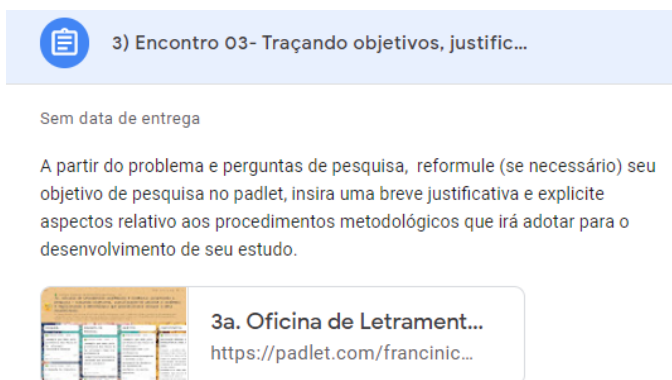
Fonte: as autoras

A Figura 1 evidencia a interação ocorrida nos momentos síncronos por meio das ferramentas digitais. No entanto, apesar da interação ocorrida, o índice de frequência nas atividades síncronas e da produção de atividades assíncronas demonstraram haver um descompasso entre o planejado e o realizado, o que nos impede de tecer uma avaliação quanto à compreensão dos EP em relação ao papel central das práticas de pesquisa na atividade profissional do professor em formação inicial, conforme esperado pelos proponentes.

É importante ressaltar que, apesar do contexto adverso, tivemos estudantes que participaram de todos os encontros e realizaram todas as atividades assíncronas. Diante disso, trazemos um comando de atividade assíncrona, que recupera parte do realizado em um encontro síncrono, para ilustrar a possibilidade de contribuição da nossa proposta para a formação dos sujeitos inseridos na comunidade acadêmica e de quem é esperada a capacidade de agir discursivamente em práticas específicas desse campo de atuação, o que corrobora o defendido por Zamora

(2019) a respeito do desenvolvimento de uma atitude crítica, questionadora e investigativa.

Figura 4 – exemplo de atividade assíncrona



3) Encontro 03- Traçando objetivos, justific...

Sem data de entrega

A partir do problema e perguntas de pesquisa, reformule (se necessário) seu objetivo de pesquisa no padlet, insira uma breve justificativa e explicita aspectos relativo aos procedimentos metodológicos que irá adotar para o desenvolvimento de seu estudo.

3a. Oficina de Letrament...
<https://padlet.com/francinic...>

Fonte: as autoras

Em relação aos EP, a atividade ilustrativa vai ao encontro de uma escrita situada, uma vez que os EP da oficina, mediados pela prática dos professores formadores, bem como de outras ferramentas, foram convocados a produzirem diferentes gêneros discursivos e a realizarem a práxis sobre o seu agir.

No que tange aos professores formadores, houve a oportunidade de vivenciarem uma nova experiência que propiciou elementos de reflexão acerca do contexto, do número de módulos, da complexidade e número de atividades assíncronas, considerando que o grupo de EP contava com estudantes do primeiro ao quarto ano dos cursos de licenciatura. Tal reflexão desencadeou o que é apontado por Bronckart (2018) como reflexividade sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que, na tomada de consciência, o grupo se reuniu e, em um processo de ressignificações, avaliou o papel dessa proposta formativa, incluindo conceitos, práticas, trabalho colaborativo, diferença entre o planejado, realizado e real (MACHADO, 2004),

reafirmando, com essa prática, que o processo contínuo de formação é essencial para o desenvolvimento dos sujeitos.

Conclusões

Na oficina “Letramentos acadêmicos e Docência: o papel da pesquisa na formação inicial de professores”, buscamos promover uma experiência formativa centrada na relação entre teoria e prática, tomando como pressuposto o necessário papel investigativo do professor que reflete sobre seu agir. Após discorrermos sobre as bases teóricas que ancoraram nosso trabalho, bem como apresentarmos e discutirmos a condução da atividade, indicamos nossas considerações a partir da retomada das fragilidades e potencialidades que nossas análises nos permitiram identificar.

Por um lado, os resultados apontam como fragilidades: i) a duração dos encontros síncronos e a forma de condução para que sejam possibilitadas mais atividades práticas nesses momentos; ii) o distanciamento entre uma oficina e outra, devido aos temas que se conectam, parecendo-nos que se forem abordados em encontros mais próximos, poderemos obter um resultado mais significativo; iii) o número de atividades assíncronas, considerando a “exaustão de telas” durante o período de ensino remoto emergencial. Tais resultados sinalizam para a necessidade de uma reconfiguração para uma próxima implementação

Por outro lado, as potencialidades identificadas dizem respeito às diferentes formas de interação com os EP, em especial as mediadas pelas ferramentas digitais. Além disso, ressaltamos o alcance da oficina que, por ser no formato remoto, possibilitou a participação tanto de professores formadores quanto de estudantes de diferentes *campi* da Unespar, promovendo uma maior integração entre os membros dessa comunidade acadêmica. E, por fim, destacamos que, apesar das dificuldades enfrentadas pelos programas, como o atraso de três meses de bolsas ocorrido durante o segundo semestre de 2021, diversos(as) EP resistiram até o último encontro e se mantiveram ativos.

Agradecimentos

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelas bolsas de estudo.

Referências

BRONCKART, Jean-Paul. 2009[1999]. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. 2.ed. São Paulo: Educ

BRASIL, CAPES. **Programa de Residência Pedagógica.** 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 10, fev. 2022.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

STREET, B. V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIGNOLI, J. C. S.; FERRARINI-BIGARELI, M. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. Letramentos acadêmicos: repertórios de percepções de gestores de universidades públicas paranaenses e experiências prático-investigativas. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 37, 2021.

ZAMORA, G. H. **Literacidad académica.** Ciudad de Mexico: UAM, Unidad Cuajimalpa, 2019.

CÍRCULO DE DEBATES NO PIBID: REFLEXÕES A PARTIR DA OBRA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO PARA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA E TEATRO

Robson Rosseto
Luciano Parreira Buchmann
Solange Maranhão Gomes
Cinthia de Andrade Correia Pinto

Ileso, permanente e renovado, assim Paulo Freire chega aos seus 100 anos. Todas as tentativas de desmoralizar seu legado e influência no campo educacional foram em vão e contrárias ao que seus detratores pretendiam. A história descrita neste trabalho, com vistas à reflexão da herança freireana e a formação de professoras/es de arte, prova isso: *Paulo Freire, ainda hoje!*, demonstra que, independente do seu centenário, aqui estamos nós, apresentando mais uma vez suas ideias a uma nova geração de educadoras/es.

Os docentes pesquisadores deste trabalho se propuseram a analisar uma determinada atividade desenvolvida pelas/os estudantes dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro da Universidade do Estadual do Paraná, Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná (FAP), vinculados ao Programa de Iniciação à Docência – PIBID⁸. O histórico e a vocação institucional deste campus, no que se refere à educação em Arte, promove a formação de professoras/es habilitadas/os nas áreas específicas da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e

⁸ Subprojeto do componente curricular Arte, edital nº 2/2020 – CAPES, com vigência de 01/10/2020 a 31/03/2022.

Teatro) de forma qualificada, comprometida com a educação pública, proporcionando à sociedade profissionais capazes de produzir, ampliar e divulgar o saber humano.

Uma das estratégias da Unespar de desenvolvimento da formação docente é o seu alinhamento às políticas federais de formação de professoras/es, dirigidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, adotando os Programas de Iniciação à Docência - PIBID e, mais recentemente, o Residência Pedagógica - RP. Nesses programas, a escola surge com um papel protagonista, como campo de formação docente; de forma análoga, Antônio Nóvoa afirma: da mesma forma como no caso da Medicina, os hospitais são o campo formativo dos médicos⁹. De acordo com o Projeto institucional da Unespar, o PIBID “age como um redutor de distâncias entre a Educação Básica e a Educação Superior” convergindo para o desenvolvimento científico e, consequentemente, social pela educação.

As relações entre as instituições formadoras de professores e as escolas de educação básica são aprimoradas na medida em que o PIBID caracteriza-se como uma ponte de ligação para que ocorra a troca constante de informações, estratégia considerada fundamental em propostas comprometidas com a construção de novas ideias e o aprimoramento da formação do licenciando. Trata-se de redes de parceria entre as universidades e as escolas em que os cursos de formação docente para a educação básica, além do saber elaborado, devem oferecer condições necessárias para que a/o futura/o docente desenvolva a sua capacidade de questionar e refletir sobre a dinâmica e as relações estabelecidas no contexto da escola.

Como coordenadores de áreas do PIBID, consideramos este Programa de suma relevância, no contexto das escolas públicas, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um/a docente atuante no curso de ensino superior e de professoras/es das escolas da rede pública, ambos

⁹ Palestra proferida na abertura do XIII EDUCERE - Congresso Nacional de Educação, em 2017.

habilitadas/os nas áreas específicas da arte.

Por que ainda hoje lemos Paulo Freire?

No atual cenário político brasileiro, os direitos da população e as políticas públicas estão sendo destruídos de forma crescente desde 2016. Emprego, saúde, habitação, cultura e educação deixaram de ser pauta do governo, e sob uma política neoliberal e irresponsável, estamos presenciando o desmonte do que havia sido conquistado com muito esforço, nos fazendo perguntar: como será o amanhã? Nesse contexto, o Estado foi diminuído em estrutura e alcance de sua assistência à medida que o mercado avançou as fronteiras. Atividades que gozavam de prestígio como a Ciência, foram negadas; outras como a Cultura, a Arte e a Educação - historicamente desvalorizadas e que necessitam do suporte estatal para seu avanço e o cumprimento de seu papel na sociedade -, foram abandonadas. Nessa situação, os orçamentos públicos foram encolhidos e/ou congelados, servidores públicos e docentes foram considerados parasitas da economia. Diante do caos, as perguntas que surgem são: até quando resistiremos à opressão? A própria situação não é o limite?

O patrono da Educação Brasileira dizia que para alcançarmos a humanização, “é imprescindível a superação das ‘situações-limite’ em que nos achamos coisificados” (FREIRE, 2020, p.131). Estas situações muitas vezes são aquelas contradições às quais nos submetemos, por estarmos imersos na realidade sem conseguir enfrentar os desafios, sem vislumbrar uma saída aos problemas, nos tornando responsáveis e participantes.

No momento em que a sociedade vive uma época assim, o próprio irracionalismo mitificador passa a constituir um de seus temas fundamentais, que terá, como seu oposto combatente, a visão crítica e dinâmica da realidade que, empenhando-se em favor do seu desenvolvimento, desmascara sua mitificação e busca a plena realização da tarefa humana: a permanente transformação da

realidade para a libertação dos homens. (FREIRE, 2020, p.129)

Paulo Freire é o intelectual brasileiro que alcançou maior destaque internacional na Educação e Filosofia da Educação. Segundo Walter Cohan, ele tornou-se “um ícone, um mito, um símbolo que extrapola, e muito, o Brasil” (2019, p.18). Seu lugar simbólico é inquestionável, por ter criado uma obra que figura entre as mais consultadas em mais de um milhão de programas de universidades de língua inglesa, ser reconhecido publicamente de diferentes formas no mundo, desde títulos honoríficos, Doutor *Honoris Causa*, até nomes de estabelecimentos de ensino, teatros, anfiteatros, salas, praças, avenidas, ruas, conjuntos habitacionais, bibliotecas, letra de música e enredo de escola de samba, como mostra Ana Maria Freire (2006). Apesar de todo reconhecimento fora do país, em 2017, uma petição pública no Senado pleiteava revogar seu título de Patrono da Educação Brasileira por ser “considerado um filósofo de esquerda e o método apresentado por ele [é] ser um fracasso retumbante que gerou resultados catastróficos na educação.”¹⁰

Contra a inominável petição, vale lembrar o pensamento de Paulo Freire no primeiro capítulo de *A Pedagogia do Oprimido* quando ele fala sobre a “periculosidade da consciência crítica”, do “medo da liberdade”; questionando se o processo de conscientização poderia levar a pessoa a um “fanatismo destrutivo”, esclarecendo que, “Pelo contrário, a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação.” (2020, p. 24).

Apesar do vasto conhecimento, Paulo Freire, como sabemos, é muito criticado. As considerações que o difamam, na maioria dos casos, nunca se basearam na leitura de suas ideias e reproduzem preconceitos como se ele defendesse a licenciabilidade ou falta de

¹⁰ Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2017/11/24/sugestao-popular-pretende-revogar-titulo-de-patrono-da-educacao-brasileira-de-paulo-freire>.

autoridade na educação, a pouca dedicação da/o estudante, isso quando não esbarra em opiniões desqualificadas de “comunista”, “messiânico”, como é o caso da petição referida acima. Justamente por essa hostilidade, Cohan em seu livro *Paulo Freire, mais do que nunca - uma biografia filosófica* nos ajuda a pensar com o autor, estendendo nosso conhecimento sobre a educação em um viés emancipador/ libertário. Como parte da reflexão, o referido autor se propõe a analisar as críticas feitas ao pai da educação brasileira, como aquelas vindas da organização Escola sem Partido (ESP) e da academia.

No caso da ESP, Cohan apresenta o contexto político-econômico de ascensão da extrema direita no país em que expressões como meritocracia, empreendedorismo e “Fora Paulo Freire” ganharam força no movimento “Fora PT!”¹¹ Por consequência, a bandeira que a ESP levantou foi a da dissociação entre escola e política, exigindo apenas que conteúdos viessem a ser apresentados sem contextualizá-los, ideia muito contrária à que Freire defende em sua obra. Sob essa capa, aparece o objetivo de enfraquecer a função educadora da escola pública, limitando-a “à transmissão de conteúdos técnicos e científicos, pretensamente objetivos e neutrais” (COHAN, 2019, p.201) e, certamente, voltados ao “deus” mercado. Parte das estratégias seria limitar a liberdade de expressão dos educadores que então foram acusados de doutrinadores ideológicos das/os estudantes.

Círculo de debate Pedagogia do Oprimido

¹¹ Momento marcante na conjuntura política, social e econômica do Brasil, entre os anos de 2013 a 2016, durante o qual vivenciou um conjunto significativo de manifestações que levou milhares de pessoas às ruas de suas principais cidades; culminando com as manifestações pelo impeachment da Presidenta Dilma Rousseff em agosto de 2015. Ao longo desses anos, houve um deslocamento discursivo em uma direção conservadora, emergiu uma nova direita, extremista, que ganhou espaço com base no autoritarismo, no conservadorismo e na xenofobia, estimulando o desprezo das singularidades e das pluralidades existentes.

Paulo Freire foi o primeiro estudioso a utilizar as expressões *conscientização* e *conscientizar* no campo da educação e da pedagogia. Por meio da conscientização, a escolha de conteúdos, por exemplo, deve possibilitar aos estudantes mecanismos de análise e reflexão sobre a sua condição social. Parafraseando Freire (2007), não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados, portanto, é importante a valorização dos saberes que os educandos possuem e que foram acumulados ao longo de suas existências. Esses saberes devem ser o ponto de partida para a construção de outros conhecimentos. Nesse sentido, a/o docente propicia propostas metodológicas para que as/os participantes busquem em suas relações assumir-se como ser social e histórico, pensante e criador.

A Arte é de suma relevância em propostas educacionais comprometidas com o desenvolvimento das capacidades críticas, reflexivas e expressivas da/o estudante e também do exercício pleno da cidadania. No entanto, seu efetivo espaço na escola permanece um desafio, pois muitas vezes a Arte é compreendida como uma atividade de mero entretenimento. Por esta razão, o ensino da Arte requer formação de docentes para a condução de saberes específicos, por meio de metodologias e conteúdos próprios; entendemos que estudar Paulo Freire contribui para o aprofundamento da reflexão sobre a carreira docente das/os pibidianos, uma percepção sobre os desafios a serem enfrentados em sua futura profissão e sobre o campo de possibilidades para a realização de um efetivo trabalho com o ensino da Arte na escola.

No campus Curitiba II (FAP), o PIBID é um programa em que as quatro licenciaturas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) participam no subprojeto¹² Arte, com dois núcleos, cada qual formado por 2 coordenadores de área, 3 supervisores, 24 discentes

¹² O subprojeto é composto por um núcleo ou conjunto de núcleos organizados por áreas de iniciação à docência, prioritárias e gerais. Em específico na Unespar, os subprojetos foram elaborados em conformidade com o projeto institucional conjuntamente com os demais colegiados de cursos e, em determinadas áreas, subprojetos foram compostos de forma *multicampi*.

bolsistas e até 6 discentes voluntários¹³. A participação do discente na iniciação à docência lhes exige dedicação de 32 horas mensais: 16 horas destinadas aos encontros semanais dos grupos de estudos, para reflexões sobre questões artísticas pedagógicas, e as demais, reservadas às suas atividades nas escolas, por meio de ações supervisionadas pelas/os docentes da educação básica, em reuniões de preparação/organização dos planos de aula e atuação em sala de aula. A grande contribuição do programa é oportunizar aos estudantes a criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes permite a retroalimentação entre a escola e a universidade¹⁴.

De acordo com o termo de compromisso firmado com a CAPES, as/os pibidianos não gozam de férias e as atividades são ininterruptas¹⁵; por esta razão, como tarefa referente ao mês de janeiro de 2021, solicitamos aos discentes dos núcleos de Arte a leitura da obra *A Pedagogia do Oprimido*. Considerando a necessidade de um registro, para que houvesse maior comprometimento dos estudantes, elas/es deveriam elaborar uma pergunta para cada capítulo do livro, bem como uma carta a Freire. Neste momento, não imaginávamos a repercussão que a proposta assumiria no decorrer do ano de 2021.

A atividade foi proposta pelo coordenador de área do Curso de Artes Visuais, Luciano Parreira Buchmann, em função da sua vivência no seminário “Interculturalidade e Humanidades na

¹³ Os discentes voluntários têm prioridade na ocupação das cotas ociosas, ao longo da vigência do projeto.

¹⁴ Cabe destacar que o Programa em desenvolvimento está ocorrendo em meio à pandemia mundial do novo coronavírus (Covid-19), período inédito e complexo que estamos atravessando. Do início da pandemia até o momento, a Unespar está com todas as atividades acadêmicas acontecendo remotamente, até que as/os servidores e as/os estudantes possam retomar as aulas presenciais de forma segura. No entanto, é importante ressaltar que o ensino na modalidade remota é uma adaptação de acordo com as resoluções apresentadas pelo MEC e as instâncias estaduais de Educação do Paraná, e que não é ensino à distância (EAD).

¹⁵ Mesmo no período de férias da educação básica e do nível superior, as/os discentes participantes do Programa precisam elaborar a ficha de frequência individual para fazer os registros de presença e os registros das ações individuais.

Pedagogia Libertadora de Paulo Freire”, lecionado pela professora Dr^a. Sônia Haracemiv¹⁶. Neste evento, a dinâmica esteve ancorada na abordagem de Paulo Freire, momento em que diversos de seus escritos foram apresentados aos mestrandos, estudantes especiais e ouvintes. A estratégia de ensino adotada então, foi a indicação de leitura e a elaboração de perguntas, embasada no livro *Por uma Pedagogia da Pergunta*, de Freire.

Esta obra trata sobre a educação popular, a importância da oralidade nessa prática, as experiências de Paulo Freire e Antônio Faundez no exílio e relata, ainda, o período de ambos como assessores das campanhas de alfabetização de adultos nos países recém-libertados da colonização europeia na África. Na apresentação da obra, Moacir Gadotti relembra a importância dessa experiência da pedagogia freireana no continente africano, por permitir entender “melhor como o sistema econômico era desumanizador” (FREIRE, 2017, p. 8). Freire e Faundez salientam que “todo conhecimento começa pela pergunta”, e que esta consideração é a que Freire tinha sobre a curiosidade, pois “a curiosidade é uma pergunta” (2017, p. 67). Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire afirma que professores e estudantes deviam “assumir-se *epistemologicamente curiosos*” (1996, p. 86, grifo do autor), pois “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino, [...] que a construção do conhecimento do objeto implica no exercício da curiosidade e na capacidade de perguntar.” (1996, p. 85)

O autor considerava que a pergunta precisa ser estimulada, refletida e repensada, que deveríamos dar lugar às respostas e a questionamentos que não foram feitos. Segundo o pensador, o verdadeiro problema que se coloca na prática docente seria o de criar com os estudantes o virtuoso hábito, “de perguntar, de ‘espantar-se’”, entendendo não haver pergunta boba nem resposta definitiva. Cabe destacar a exposição do autor sobre esse papel do

¹⁶ Seminário vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, mestrado profissional, da Universidade Federal do Paraná - UFPR, no 2º Semestre de 2018.

educador da seguinte maneira:

um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma, porque, mesmo quando a pergunta, para ele possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem a fez. Em tal caso, o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo, a melhor pergunta. (FREIRE, 2017, p. 70)

Nessa perspectiva, propomos para o mês de março de 2021 o Círculo de Debates Pedagogia do Oprimido, para as/os pibidianos dos cursos de arte. As/os estudantes foram divididos aleatoriamente em 4 salas virtuais no *Google Meet*, com aproximadamente 15 participantes em cada uma delas, contando com a coordenação de um/a docente mediador/a. A proposta foi debater o texto, estimulado pelas 4 perguntas formuladas pelas/os estudantes para cada capítulo da obra, em seu trabalho durante o recesso estudantil de janeiro de 2021. As perguntas não foram identificadas e o debate teve duração de 1h 30min, em média. Cada sala propôs 4 rodadas de discussão em uma espécie de mesa redonda, a partir das perguntas selecionadas, da seguinte maneira: 5 estudantes debatiam a questão apresentada pelo mediador, como voluntários ou sorteados pelo mesmo; neste momento, as/os demais participantes assistiam as argumentações. Na dinâmica, o “círculo” girou com a alternância de debatedores e perguntas.

Para maior interação, a sugestão dada foi para que as/os debatedores abrissem as câmeras; os outros não, podendo participar da discussão pelo *chat* da plataforma. Ao longo do debate promovido por cada pergunta, a/o mediador/a observando que a mesma poderia ser mais discutida, fazia intervenções e provocações ao grupo. De fato, os mediadores favoreceram o diálogo, incentivando as/os participantes, apresentando a questão, relendo-a e às vezes intervindo com breves colocações

sobre o assunto em pauta, bem como na coordenação do revezamento dos debatedores, sobretudo, na contagem do tempo dedicado a cada pergunta, por volta de 4 a 7 minutos. À vista disso, decidimos avaliar o “I Círculo de debates Pedagogia do Oprimido”, por meio de um questionário digital, que será discutido no próximo tópico.

Questionário avaliativo sobre o Círculo de Debate

O formulário continha duas seções, a primeira com questões objetivas relacionadas à metodologia, e a segunda, com questões abertas de caráter mais subjetivo que buscavam a contribuição da atividade na formação profissional e humana das/os participantes. À época da resposta ao questionário havia 53 estudantes participantes do programa PIBID-ARTE: 11 de artes visuais, 14 de dança, 13 de música e 15 de teatro. Destes, 44 pibidianas/os responderam o questionário: 10 estudantes de Artes Visuais, 13 de Dança, 11 de Música e 10 de Teatro, perfazendo uma participação de 83% do total de pibianos(as).

Quanto à metodologia do Círculo, do total de 44 respondentes, 25 a consideraram excelente; 18 boa e 1 estudante achou ruim. De modo geral, as/os estudantes destacaram a partilha do conhecimento, a ampliação das perspectivas, a participação de todas/os, a possibilidade do debate com estudantes de outras linguagens artísticas. No entanto, a estudante que considerou a proposta ruim, não explicou o motivo.

Com relação ao tempo da atividade, as (os) pibidianas/os consideraram em média bom, isto é, o tempo de uma hora e meia destinado ao debate foi suficiente. Quanto a mediação, 41 respondentes consideraram que as/os docentes mediadores/as deveriam participar com mais questionamentos, a fim de motivar a conversa, em contrapartida, 3 participantes sugeriram que as/os mediadores deveriam apenas apresentar as questões.

Ao ser indagado se a escolha dos (as) estudantes debatedores(as) no momento do debate deveriam ser por indicação do(a) docente

mediador (a), ou os (as) estudantes se apresentarem voluntariamente, 23 dos 44 respondentes consideraram que estes (as) devem ser voluntários(as), para que aquele(a) que se sente desconfortável não se sinta exposto(a). No entanto, 17 respondentes consideraram que no momento do debate, fosse a princípio a escolha de voluntários (as), e, indicados(as), caso não houvesse o número mínimo de debatedores(as); ainda, 4 respondentes apontaram que os debatedores(as) deveriam ser sorteados.

Antes da realização no Círculo de Debate, os grupos de estudos promoveram discussões dos temas principais da obra *Pedagogia do oprimido* a partir dos capítulos do livro, quais sejam: Justificativa da pedagogia do oprimido (Cap. 1); A concepção bancária da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica (Cap.2); A dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade (Cap. 3) e A teoria da ação antidialógica (Cap. 4), sobre os quais foram elaboradas as perguntas que nortearam as discussões do círculo. Ao serem indagados(as) sobre a importância destas reflexões, a maioria (34 respondentes), consideraram que estas foram indispensáveis, para a compreensão do livro, enquanto 10 apontaram que estas atuaram como facilitadoras, mas que se “virariam sem elas” no debate do Círculo.

Ainda neste sentido, de preparar melhor os(as) estudantes para os encontros no círculo, alguns grupos de estudos promoveram um encontro, caracterizado como um ensaio prévio ao círculo. Perguntado aos (as) pibidianos(as) sobre esta atividade, 29 dos 44 respondentes afirmaram que este foi bom para entender melhor e perder o medo; 1 respondeu que a participação no ensaio foi muito produtiva e deu vontade de experimentar a dinâmica para outros assuntos; 11 apontaram que o seu grupo não fez esse ensaio e 2 afirmaram que a participação no ensaio não teve importância na sua preparação para o Círculo.

Na sequência, foi indagado aos estudantes o que eles destacariam como ponto mais interessante da atividade. Estes destacaram a participação de estudantes de outros cursos da Unespar em uma mesma sala, a oportunidade de poder trocar experiências, outras

percepções e diferentes estudos. De fato, essa intersecção das diferentes áreas entre vários estudantes da licenciatura, contribui para o conhecimento conjunto produzido, uma vez que todas/os trazem práticas do seu cotidiano que podem ser pensadas junto de outros lugares. Apontaram também que, nas discussões emergiram pontos e visões interessantes para com as questões públicas importantes relativas ao campo da educação, uma instituição pública discutindo educação emancipadora de um modo horizontalizado, ouvindo, sobretudo as/os estudantes.

Em seguida foi solicitado aos participantes sugestões para a melhoria da proposta. As respostas apontadas se referem ao círculo acontecer de modo presencial, e de promover dias diferentes de debates para quem quiser poder participar de outras salas de discussão, por exemplo, um subprojeto perguntando ao outro, sem número máximo de participantes e sem sorteio, e mais tempo de debate com sugestão de até de duração de 3 horas para se aprofundar nas respostas para que as pessoas se sintam livres para poder responder. Outros sugeriram que o debate deve ser mais objetivo ao falar de determinados assuntos, assim tornando o debate mais dinâmico, incluindo mais a participação de quem está coordenando o debate, deste modo, a mediação poderia ser mais controlada para a exposição de cada ideia dos estudantes com o objetivo de organização dos raciocínios. Por fim, muitos afirmaram que atividade é muito motivadora e sugeriram que esse evento deve continuar sempre que possível.

Após as perguntas sobre os destaques da atividade e sugestões foi solicitado aos estudantes que respondessem se a participação no círculo trouxe algum aprendizado, ao que 100% dos participantes afirmaram que sim e de maneira geral os motivos foram que a experiência foi enriquecedora porque a partir do diálogo se constrói um pensamento mais forte. Além disso, foi destacada a reflexão sobre os conceitos do livro e os pontos de vista diferentes sobre o texto de Freire, e também sobre como os colegas enxergam a educação, o país e a sua própria posição de estudantes e dos educadores. Outros(as) destacaram que debater, dialogar, trocar e compartilhar informações e experiências com as outras pessoas, expandiu o alcance do que havia sido construído apenas com a leitura, e ao responder as perguntas criou-se um diálogo e ao

mesmo tempo discussões em grupo que estimulou a vontade de estudar.

O círculo proporcionou ainda, de acordo com os respondentes, fortalecimento dos saberes, possibilidade de mudar algo no nosso país através da educação, mas ao mesmo tempo, a percepção de que a prática é difícil, porque nem sempre são perceptíveis os padrões de dominação. De fato, o círculo proporcionou uma reflexão sobre o posicionamento da/o docente perante as imposições sociais.

Em seguida, no questionário foram formuladas três perguntas a respeito de Paulo Freire. A primeira indagava o que os(as) estudantes conheciam sobre Paulo Freire. Alguns (algumas) responderam que tinham conhecimento raso e, sem conhecimento aprofundado sobre as teorias, tendo estudado superficialmente a abordagem de educação de Paulo Freire pelo projeto PIBID e pela universidade. Outros, mesmo afirmando que conheciam um pouco mais, consideraram que estas atividades (leitura, reflexões, rodas de conversas e debate no Círculo), propiciou ter a dimensão da importância deste educador, considerado o "pai" da educação.

Na sequência, a pergunta foi elaborada a partir de uma afirmação "Hoje Freire é muito demonizado. Você diria que o trabalho lhe permitiu...". Os(as) pibidianos (as) deveriam escolher entre as seguintes opções: 1) interessar-se pela obra para ler outros títulos do autor; 2) repensar a educação que recebeu e o papel da/do professora/professor; 3) concordar com essas críticas e 4) discordar das críticas lhe apresentando a perspectiva que o autor defende, interessar-se pela obra para ler outros títulos do autor, repensar a educação que recebeu e o papel da/do professora/professor. Dos 44 respondentes 12 (27,28%) escolheram a primeira opção, 14 (31,81%) escolheram a segunda opção, 4 (9,10%) a terceira e 14 (31,81%), a quarta opção. Estes números evidenciam que a minoria concorda com esta afirmação, e que estas atividades a respeito de Paulo Freire oportunizaram para que os(as) estudantes expandissem seus conhecimentos, se interessassem por outras obras do autor e repensassem a educação e o papel do(a) professor(a).

A última questão do questionário, de caráter dissertativo, parte da seguinte afirmação: Você diria que o Círculo pode ser relacionado a esta frase "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p.79)? Dos 44 respondentes, 41 (93,18%), afirmaram que sim, 1 (2,27%) respondeu que não e 2 (4,55%) não responderam a pergunta. De maneira geral, aqueles que concordaram apontaram que esta é uma das premissas do autor e foi exatamente o que aconteceu. Cabe destacar as seguintes respostas: "Cada um traz uma bagagem de ensinamentos diferentes e quando lidamos com pessoas diferentes, aprendemos um novo jeito de ver o mundo e entrar em contato com ele." e "Com certeza essa citação de Paulo Freire tem seu significado e claramente ocorreu neste evento, pois todos nos educamos simultaneamente, sem haver uma resposta certa e concreta para as perguntas, sem ocorrer direcionamentos ou repressões, foi um momento de aprender e ensinar, onde todos nos inspiramos uns aos outros e nos sentimos acolhidos e incentivados a melhorar e repensar nossa prática docente."

Ao propor o Círculo, sabíamos das possíveis dificuldades de mediar em plataforma digital, devido à maneira distinta de interação entre os debatedores. As perguntas que os estudantes elaboraram representavam inquietações de leitores que, até então, pouco ou quase nada sabiam sobre Paulo Freire. De fato, essa leitura que contribuiu para a elaboração das perguntas era íntima e, de certa forma, contrária ao caráter público do debate. Justamente por esse fator experimental proposto aos estudantes e docentes, imaginávamos que o debate seria tenso, permeado de silêncios.

De maneira oposta, o resultado foi surpreendente: ao término da atividade, as/os estudantes começaram a conversar a respeito dos assuntos discutidos nos grupos de *WhatsApp*. O caráter interdisciplinar do Círculo, a oportunidade de troca com colegas de outros cursos, a revisão de suas leituras, a mescla de suas memórias estudantis às observações que hoje fazem como licenciandos, aparecem nas respostas da segunda seção do formulário, inclusive com posições políticas referenciadas no

autor da Pedagogia do Oprimido.

Diante dos resultados, compreendemos que o conhecimento e a reflexão sobre o pensamento freireano promoveu distinta capacitação das/os discentes comprometendo-as/os no desenvolvimento de uma educação libertadora, baseada na crítica, no diálogo e no pensar livre. Neste sentido, o trabalho realizado pelo PIBID é de suma relevância por estimular esses futuros educadores a realização do trabalho pedagógico com as distintas linguagens artísticas, amparado na reflexão sobre o contexto da escola, dos futuros educandos, e a si mesmos como corresponsáveis pela transformação da realidade.

Agradecimentos

Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pelas bolsas de estudo concedidas para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID da Unespar.

Referências

COHAN, Walter. **Paulo Freire, mais que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2020.

_____ e FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **Educação e mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire**: uma história de vida. São Paulo: Villa das Letras, 2006

AUTORAS/AUTORES

ADRIANA APARECIDA RODRIGUES

Possui formação superior no curso de Pedagogia (2011) e História (2015), especialização em Fundamentos Teórico Metodológicos em Educação Infantil e Educação Especial (2013), Didática e Tecnologia com Ênfase no Ensino Básico e Superior (2016) e Educação: métodos e técnicas de ensino (2018), mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (2015). Atualmente é doutoranda em Educação (UEM) e professora no curso de Pedagogia no Centro Universitário UniFatecie (UNIFATECIE) e na Universidade Estadual do Paraná - Campus de Paranavaí (UNESPAR). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC), do Grupo de Estudos e Pesquisa em Fundamentos Históricos da Educação (GEPFHE), do Grupo de Estudos Fundamentos Históricos da Educação, ambos vinculados ao diretório do CNPq. Participa do Grupo de Estudos Marxistas, na UEM.

ANA CAROLINA DE D. B. KRAWCZYK

Professora Adjunta do Curso de Ciências Biológicas - Campus de União da Vitória. Atua como Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Biodiversidade e Conservação, com linha de pesquisa em Ecotoxicologia.

ANA PAULA FERREIRA DE MENDONÇA

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Professora adjunta do Curso de Letras Português, da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, campus de Apucarana.

ANA PAULA TREVISANI

Doutora (2020) em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do Curso de Letras - Inglês da Unespar, campus de Apucarana. Coordenadora de área do subprojeto Interdisciplinar de Línguas/Língua Inglesa.

CELSO MARCZAL

Professor da Rede Pública do Paraná desde 2018, formado em Ciências/Matemática pela FAFIUV em 2001, pós-graduado em Ensino da Matemática pela FAFIUV em 2007. Possui o PDE (Programa de Desenvolvimento da Educação do Paraná) em Gestão Escolar. Participa das atividades do subprojeto de Matemática, campus de União da Vitória desde 2015.

CINTHIA DE ANDRADE CORREIA PINTO

Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia, Especialista em Consciência Corporal pela faculdade de Artes do Paraná, Licenciada e Bacharel em dança pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora da Universidade Estadual do Paraná no curso de Licenciatura e Bacharelado em dança desde 1998. Coordenadora do projeto de extensão “Instituto Arte Geral” da UNESPAR. Professora, coreógrafa e ensaiadora da Escola de dança Teatro Guaira de 1995 a 2021. Possui vasta experiência em atividades artísticas-pedagógicas. Premiada em diversos festivais, em todo Brasil com seu trabalho coreográfico e de criação cênica.

ELIANE JOSEFA BARBOSA DOS REIS

Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Coordenadora do Subprojeto de Educação Física/PIBID/UNESPAR/Campus de Paranavaí.

ELIZABETH REGINA STREISKY DE FARIAS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) campus Paranaguá e professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei) (Polo Unespar).

EROMI IZABEL HUMMEL

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Marília. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Especialização em Novas Mídias Rádio e TV pela Universidade Regional de Blumenau. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista e Administração pela Faculdade Pitágoras. Atuou como professora da educação básica e assessora pedagógica em tecnologia assistiva, pela Secretaria Municipal de Educação, de 1986 a 2019, encontrando-se aposentada. Professora Associada no Colegiado de Pedagogia e no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade do Estadual do Paraná - Campus Apucarana. Vice-Coordenadora do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NESPI) e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI. Coordenadora de projeto no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Os temas pertinentes à atuação voltam-se para a formação inicial e continuada de professores, práticas pedagógicas inclusivas, tecnologias educacionais e assistivas.

FABIANE FORTES

Professora Adjunta do Curso de Ciências Biológicas - Campus de Paranaguá. Atua como Coordenadora do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Coordenadora do Subprojeto de Biologia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - Campus de Paranaguá, Coordenadora do Núcleo de Educação para Relações de Gênero (NERG), Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas Inclusivas – GPEPI com linha voltada para a Formação de Professores e Práticas Pedagógicas no Ensino de Ciências e Biologia.

JACQUELINE COSTA SANCHES VIGNOLI

Doutora (2016) em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente do Curso de Letras - Português/Inglês da Unespar, campus de Campo Mourão. Orientadora do subprojeto Língua Portuguesa do Programa Residência Pedagógica.

JOSIANE APARECIDA GOMES-FIGUEIREDO

Professora Adjunta do Curso de Ciências Biológicas - Campus de Paranaguá. (UNESPAR). Atua como coordenadora institucional do Programa de Residência Pedagógica. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas Inclusivas – GPEPI com linha voltada para a Formação de Professores e Práticas Pedagógicas no Ensino de Ciências e Biologia.

JULIO WILLIAM CURVELO BARBOSA

Doutor em Letras (2012) com estágio de Doutorado-Sanduiche na Universidade Rutgers, Mestre em Linguística (2008) e Bacharel em Linguística (2006), e possui pós-doutorado (2013-2015), todos pela Universidade de São Paulo. É Professor Adjunto na

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Paranaguá, coordena o subprojeto de Língua Portuguesa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do campus, o qual também coordenou em 2016. Participa do Grupo de Pesquisa "Novas perspectivas para a língua portuguesa na sala de aula", registrado no CNPq e é membro da Comissão Linguística e Educação Básica, da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN).

KELEN DOS SANTOS JUNGES

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professora associada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória (UNESPAR/UV). Coordenadora de Área do subprojeto PIBID de Pedagogia, núcleo de União da Vitória. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX) da UNESPAR e membro do grupo de pesquisa Paradigmas Educacionais na Formação de Professores (PEFOP) da PUCPR. Pesquisadora da área do ensino, formação de professores e prática pedagógica.

LEOCILÉA APARECIDA VIEIRA

Graduada em Biblioteconomia (UFPR) e licenciada em Pedagogia (UCB). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e Doutora em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Professora adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Paranaguá e professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei) (Polo Unespar).

LÍVIA MARIUSSO VITURI

Licenciada em Ciências Biológicas. Especialização em Educação Especial. Mestranda em Ensino no PPIFOR – UNESPAR campus de Paranavaí.

LUCIANA FERREIRA LEAL

Pós-doutora (2014) e Doutora (2006) em Letras pela UNESP de Assis, com estágio de Doutorado Sanduíche (bolsa CAPES) junto à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Vila Real, Portugal; é Mestre em Estudos Literários pela UEL (2000); e professora de Literatura de Línguas Portuguesa da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR - Paranavaí), onde desenvolve projeto de pesquisa e extensão e coordena o subprojeto de Letras do Pibid. É também membra dos grupos de pesquisa: GELLE (Grupo de pesquisa em língua, literatura e ensino), CRELIT (Crítica e recepção literária) e NIPELL (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Ensino de Língua e Literatura)

LUCIANO PARREIRA BUCHMANN

Concluiu o Bacharelado em Pintura pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1991), a Especialização em Fundamentos Estéticos do Ensino da Arte pela FAP (2000), o Mestrado (2007) e doutorado (2019) em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua no magistério público do ensino superior na UNESPAR Curitiba Campus II - Faculdade de Artes do Paraná. Tem experiência na área de Artes com ênfase em seu Ensino. Atua principalmente nos seguintes temas: ensino da arte, formação docente continuada, pesquisa em artes e ensino da arte, literatura para crianças, políticas públicas para a cultura e educação e interação escola e museu.

LUCINEIA MARIA LAZARETTI

Professora Adjunta do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (Campus Paranavaí). Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista. Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste e Especialista em Teoria Histórico-Cultural pela Universidade Estadual de Maringá. Desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão nos seguintes temas: Teoria Histórico-Cultural, Educação Infantil; Organização do ensino; Desenvolvimento Humano; Formação de Professores. É líder do grupo de estudos Docência, Ensino e Desenvolvimento Infantil (DOCEDI). Coordena o LIPP (Laboratório Interdisciplinar de Práticas Pedagógicas) e também o PIBID no subprojeto do curso de Pedagogia, ambos vinculados à UNESPAR.

MARCIA REGINA ROYER

Professora Associada B do Curso de Ciências Biológicas - campus de Paranavaí. Coordenadora do PIBID e do PPIFOR formação docente. Pesquisadora dos problemas das metodologias didático pedagógicas para o ensino de Ciências.

MARIA IVETE BASNIAK

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática - PPGECT. Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), União da Vitória, PR, líder do Grupo de Estudos sobre Prática e Tecnologia na Educação Matemática e Estatística – GEPTeMatE. Atua na Coordenação de Área do Pibid de Matemática, campus de União da Vitória desde 2012.

MARIA TERESA MARTINS FÁVERO

Professora Adjunta do Curso de Educação Física - Campus de Paranavaí. Atua como Coordenadora do Subprojeto de Educação Física/RP/UNESPAR/Campus de Paranavaí. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

MARILEUZA ASCENCIO MIQUELANTE

Doutora (2019) em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do Curso de Letras - Português/Inglês da Unespar, campus de Campo Mourão. Coordenadora de área do subprojeto Interdisciplinar de Línguas/Língua Inglesa.

PATRÍCIA BARBOSA DE FONTES

Professora Colaboradora do Curso de Ciências Biológicas - Campus de União da Vitória. Atuou como membro na comissão organizadora da I Jornada de Formação Docente do Pibid e do Rp Unespar.

PATRÍCIA JOSIANE TAVARES DA CUNHA

Doutora (2014) em Estudos Literários pela UEL, Mestre (2007) em Estudos Literários pela UEM e professora de Literatura Brasileira- Poesia e Literatura Brasileira- Narrativa da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR –Apucarana). Coordenadora Local dos Processos Seletivos, desenvolve projeto de pesquisa e extensão e coordena o subprojeto de Letras português do PIBID no campus de Apucarana. É membra do grupo de pesquisa GELLE (Grupo de Pesquisa em língua, literatura e ensino).

PRISCILA JULIANA RUIZ LIMA

Mestranda do Profletras pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Professora QPM da SEED/PR, nos colégios Professor Izidoro Luiz Cerávolo e Osmar Guaracy Freire (Apucarana) e professora formadora da equipe NFORM da DEDUC/SEED-PR.

RICARDO DESIDERIO

Pedagogo e também Licenciado em Ciências e Matemática. Doutor em Educação Escolar na linha de pesquisa em Sexualidade, Cultura e Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP/Araraquara. Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Mestre em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual de Maringá-UEM/Paraná. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade - GPED/UNESPAR CNPq. É prof. adjunto do Curso de Pedagogia e Chefe da Divisão de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, Campus de Apucarana). Atualmente é docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento - PPGSeD/UNESPAR, campus de Campo Mourão e do Programa de Pós-graduação em Educação Sexual, nível de Mestrado da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara, SP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores. Também tem se dedicado aos Estudos da Educação de Surdos a partir de sua vivência enquanto Surdo Unilateral, além de estar cursando Letras-Libras pela Faculdade de Educação a Distância da Universidade Federal da Grande Dourados -UFGD.

RITA DE CÁSSIA PIZOLI OLIVEIRA

Possui doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e graduação em Pedagogia pela UNESPAR, campus de Paranavaí. Formada no curso de Pedagogia pela

FAFIPA/ atual UNESPAR - campus de Paranavaí em 1994. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná, campus de Paranavaí, atuando principalmente na área de Ensino e Aprendizagem. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC/CNPQ/UNESPAR). Coordena o Projeto de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia.

ROBSON ROSSETO

Docente do Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado Profissional (PPGARTES) e do Curso de Licenciatura em Teatro da UNESPAR, campus de Curitiba II, Faculdade de Artes do Paraná - FAP. Doutor em Artes da Cena pela UNICAMP e Mestre em Teatro pela UDESC. Líder do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Docente (CNPq/UNESPAR) e integrante do Grupo de Pesquisa Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades - Labelit (CNPq/UFPR). Colíder do GT Pedagogia das Artes Cênicas da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE). Coordenou o subprojeto de Teatro do componente curricular Arte, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entre os anos de 2018 e 2022. Atualmente coordena o subprojeto de Artes Cênicas/Teatro do componente curricular Arte, do Programa de Residência Pedagógica (PRP).

ROSIMEIRI DARC CARDOSO

Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Letras Português, Campus de Apucarana. Desenvolve pesquisa na área de ensino de literatura, coordena o GELLE – Grupo de Estudos de Língua, Literatura e Ensino, com linhas voltadas para o ensino e a formação de professores.

SHALIMAR CALEGARI ZANATTA

Professora Associada C do Curso de Ciências Biológicas - campus de Paranavaí. Pesquisadora do processo ensino e aprendizagem em Ciências, professora e orientadora do PPIFOR formação docente. Coordenadora colaboradora do PIBID desde 2010.

SOLANGE MARANHO GOMES

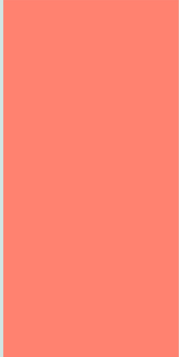
Possui graduação em farmácia-bioquímica pela Universidade Estadual de Maringá (1979), e em Licenciatura em Educação Artística-Habilitação em Música pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP, 1991), com especialização em Fundamentos da Arte-Educação (FAP, 1992) e em Educação Musical-Piano pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP, 1995). Doutora e mestre em MÚSICA, área de concentração EDUCAÇÃO MUSICAL. O mestrado foi realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2008) e o doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2016). Docente do curso de Licenciatura em Música da UNESPAR-campus de Curitiba II-FAP. Integrante do grupo de pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada (GAEFO) da UNESPAR/FAP. Tem experiência na área de Música, com ênfase em educação musical, com pesquisas acerca de práticas musicais, formação e atuação profissional do professor de música.

TAYANGHI KARINA LOS

Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela UEPG e especialização em Educação Ambiental (UFPR) e em Gestão Ambiental – ambientes costeiros (IFPR). É mestre em Desenvolvimento Territorial Sustentável, pela UFPR. Atua como professora de Ciências e Biologia pela SEED PR desde 2009, onde atua como supervisora do Subprojeto de Biologia/ PIBID/ UNESPAR/ Campus Paranaguá.

VIVIANE FERNANDES MENDONÇA

Professora da Rede Pública do Paraná. Supervisora do PIBID - subprojeto Biologia. Licenciada em Ciências e em Ciências Biológicas. Especializada em Educação: métodos e técnicas de ensino e em Educação e Gestão Ambiental. Mestranda em Ensino no PPIFOR/UNESPAR - campus de Paranavaí.



ISBN: 978-65-00-58208-6

CDL



9 786500 582086