

O fazer docente nas práticas do

Adriel Scolari
Alex Luís Emiliavaca
Dânia Barro
Emanuela Borilli
Mônica Telli Moreno da Silva
Karina Slaviero
Simone Galafassi
(Organizadores)



Versão
E-book/PDF

– *Ressignificando experiências* –

méritos
editora

*Agradecemos à Coordenação
de Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior (CAPES) e ao
Ministério da Educação (MEC)
por realizarem esses programas
e por investirem na educação.*

Adriel Scolari
Alex Luís Emiliavaca
Dânia Barro
Emanuela Borilli
Mônica Telli Moreno da Silva
Karina Slaviero
Simone Galafassi
(Organizadores)

O fazer docente nas práticas do PIBID e do PRP:

– Resignificando experiências –



Versão
E-book/PDF

Passo Fundo

2024

méritos
editora

2024 – Versão E-book/PDF

© Livraria e Editora Méritos Ltda.
Rua do Retiro, 846
Passo Fundo - RS - CEP 99074-260
Página na internet: www.meritos.com.br
E-mail: sac@meritos.com.br

Charles Pimentel da Silva
Editor

Jenifer Bastian Hahn
Revisão de português

Todos os direitos reservados e protegidos pela lei nº 9.610 de 19/02/1998. Partes deste livro podem ser reproduzidas ou transmitidas, desde que citados o título da obra, o nome do(s) autor(es), da editora e os demais elementos de referência, conforme normas da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O fazer docente nas práticas do PIBID e do PRP: ressignificando experiências. / organizado por Adriel Scolari, Alex Luis Emiliavaca, Dânia Barro... [et al.]. – Passo Fundo: Méritos, 2024. – 152 p.

1. PIBID 2. PRP 3. Pandemia 3. Docência. 4. Educação.
5. Residência pedagógica 6. Qualificação docente I. Scolari, Adriel (Org.) II. Emiliavaca, Alex Luis (Org.). III. Barro, Dania (Org.)

CDU 371.13

Bibliotecária responsável: Marisa Fernanda Miguellis - CRB 10/1241

ISBN versão E-book/PDF: 978-65-89009-30-6

Impresso no Brasil

PREFÁCIO

No meio acadêmico e também no âmbito escolar sabe-se o quão importante é aliar teoria e prática para a realização plena da profissão educadora. Essa união permite uma melhor fluidez dos “fazer” cotidianos, orientados pela análise crítica do processo educativo. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é fundamental por oportunizar experiências, isto é, vivências que precisam ser compartilhadas entre professores aprendizes ora estudantes de cursos de licenciatura em Pedagogia e Educação Física.

Neste livro encontram-se relatos de práticas realizadas por acadêmicos da UNIDEAU / Campus de Getúlio Vargas, no transcurso do PIBID, entre 2020 e 2022. Asseguro-lhes, estimados leitores, que esta leitura será recompensadora e, para alguns, até instigante. Os textos partiram do desafio de professores aprendizes que, pela primeira vez, verbalizam ações desenvolvidas em contextos educativos. Ensinar não é simples nesse começo de vida docente e requer uma responsabilidade incomensurável. As tarefas dos acadêmicos, portanto, não foram necessariamente fáceis e, por isso, revelam detalhes importantes, a exemplo do esforço desses professores aprendizes para realizar um trabalho com competência, dedicação e muito estudo. Também chama a atenção em muitos relatos a sensação gratificante do dever cumprido.

É nesse contexto que esta obra se descortina para o leitor, traduzindo a importância da prática docente durante a graduação nos cursos de licenciatura. Foi nos momentos de práticas e de experiências únicas em contextos educativos proporcionados

pelo PIBID que os futuros docentes puderam construir visões particularizadas da educação. Sem dúvida, os grandes aliados dos professores aprendizes nesse processo foram os profissionais já atuantes na área, que compartilharam saberes com os novatos, ajudando-lhes a imprimir o próprio tom profissional no fazer educativo.

Os horizontes dos acadêmicos se ampliam quando conseguem estabelecer um diálogo direto com os educadores responsáveis pelo ensino/aprendizagem em espaços educativos diversos. Muito pertinente, também, é mencionar a abertura desses ambientes educacionais às práticas e vivências dos próprios acadêmicos. Quando isso acontece, fica em destaque a humildade dos educadores que, ao se abrirem para compartilhar as próprias experiências, acabam favorecendo a autoanálise.

Vários capítulos deste livro são relatos de experiências vivenciadas na educação infantil, com especial destaque para as atividades lúdicas aplicadas a alunos de escolas públicas, e uma privada. Essas atividades estão contempladas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 e são um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que têm as crianças, visto que brincar cotidianamente e de diversas formas e em diferentes espaços, tempos e culturas – com diferentes parceiros: crianças e adultos –, amplia e diversifica o acesso das crianças ao conhecimento, à imaginação e à criatividade. Consequentemente, a prática dos acadêmicos residentes, a partir do que se verifica em seus relatos, viabilizou esse direito às crianças.

Com certeza, a leitura desta obra trará benefícios ao cotidiano de professores aprendizes e professores já atuantes na área, no sentido de possibilitar reflexões sobre os saberes e fazeres educativos.

Angelice Melânia Barancelli Slaviero
Professora de educação básica e do ensino superior na UNIDEAU

Getúlio Vargas, inverno de 2023

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Angelice Melânia Barancelli Slaviero..... 5

INTRODUÇÃO – Programas de formação inicial de professores na UNIDEAU

Adriel Scolari, Dânia Barro..... 9

PARTE 1 – PRÁTICAS DO PIBID

CAPÍTULO I – Aprendizagem e desenvolvimento através de experimentações

Emely Jaqueline Beck, Giseli Pomiechinski..... 15

CAPÍTULO II – A importância do lúdico na educação infantil

*Larissa Kelly Garcia Lanius, Laura Rampanelli,
Luana Zambilo, Marina Augusta da Silva Carvalho* 23

CAPÍTULO III – A experiência na formação acadêmica através do PIBID: aprendendo a fazer a diferença para os discentes

*Emanuela Borilli, Andreia Carolina Nierotka Klein,
Angela Maria Ranzi Pansera, Claudia Aparecida Fochesatto* 33

CAPÍTULO IV – PIBID como iniciação à práxis pedagógica

*Emanuela Borilli, Jéssica Emiliana Brusso,
Natalia Rodrigoero* 47

CAPÍTULO V – Qualificação docente: uma reinvenção constante

*Alex Luis Emiliaavaca, Ana Carolina Bogoni Leite,
Chaiana da Costa, Jaíne de Lima Piva* 55

CAPÍTULO VI – A práxis em meio a uma pandemia <i>Alex Luis Emiliavaca, Estéfani Gysi, Kamilly Biesek</i>	71
---	----

PARTE 2 – PRÁTICAS DO PRP

CAPÍTULO VII – O cotidiano escolar e a práxis pedagógica <i>Karina Slaviero, Aline Catto, Catarina Persici Ribeiro, Tatieli Fochesatto</i>	81
---	----

CAPÍTULO VIII – Iniciação à docência: práticas fundamentais para a construção do sujeito que educa <i>Karina Slaviero, Julia Souza Almeida, Maria Eduarda Talaska, Neuma Aparecida dos Santos Araujo</i>	89
--	----

CAPÍTULO IX – Residência pedagógica e a experiência nas aulas de Educação Física <i>Monica Telli Moreno da Silva, Andresa Bernieri, Camila Bernieri, Monique Linhares Goncalves</i>	101
---	-----

CAPÍTULO X – A importância do PIBID na troca de experiências entre discentes e docentes <i>Monica Telli Moreno da Silva, Eduarda Barbiero Vieira, Daniel Antonio Castilhos, Patrícia Pacholski, Wellington Pereira Bellini</i>	107
--	-----

CAPÍTULO XI – Programa Residência Pedagógica: desafios e aprendizagens durante a pandemia de covid-19 numa escola de educação básica <i>Simone Galafassi, Aline Angelica Stempkoski, Cristiane Marcia Kurek, Paola Krasuski Sandri</i>	121
---	-----

CAPÍTULO XII – A integração do trabalho do professor titular com os residentes: uma contribuição significativa no início da alfabetização <i>Simone Galafassi, Tanizze Miranda Martins, Larissa Fernanda Pereira de Oliveira Freitas</i>	135
--	-----

INTRODUÇÃO:

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UNIDEAU

Adriel Scolari*
Dânia Barro*

A formação de professores é um dos temas centrais quando pensamos em educação. Enquanto instituição atuante neste âmbito, acreditamos fazer parte de um processo que, por estar repleto de teorias, práticas e transformações, precisa acontecer com constantes estudos e discussões. O Centro Universitário IDEAU (UNIDEAU) possui um histórico de preocupações com o tipo de formação de profissionais de diversas áreas que oferece nesse processo, e com a assistência a programas de formação inicial de professores a situação não é diferente.

Quando colocamos em prática as teorias educacionais clássicas, temos em vista a multirreferencialidade teórica de tendências progressistas. As inspirações vêm de Sócrates, Rousseau, Dewey, Vygotsky, Pestalozzi, Piaget e Freire, e, fruto disso, ao longo dos últimos anos, estivemos em constante evolução, com o objetivo principal de dispor à comunidade acadêmica um currículo que prepare pessoas eficientemente para a cada vez mais complexa formação de profissionais na

* Organizadores deste livro.

área da educação. Foram muitos encontros e debates entre a Pró-reitoria Pedagógica e professores e alunos até que se chegasse a um currículo não fragmentado.

A partir de 2019, após aprovar o primeiro projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ingressamos a primeira turma no novo currículo, composto de módulos de conhecimentos gradativos, que iniciam com discussões sobre a sociedade e os sujeitos que a ocupam e que nela interagem. Os nossos professores aprendizes também passam por processos de ensino e aprendizagem; absorvem conhecimentos dos suportes teóricos e metodológicos que fazem parte do dia a dia do professor e, por fim, deparam-se com desafios políticos e de legislação, necessários ao entendimento da educação como um todo, do nível micro ao macro. Tudo isso é permeado por práticas educacionais reais em todos os semestres. Do início até a metade dos nossos cursos de Pedagogia e Educação Física, as práticas ocorrem através do PIBID, enquanto da metade para o fim são através do PRP (Programa Residência Pedagógica). As práticas acontecem, portanto, regularmente desde o primeiro semestre, e os programas do governo são um extra. Ademais, essas práticas são unidas por um projeto geral de aprendizagem¹.

Com o PIBID e o PRP aprovados em 2020, tivemos a oportunidade de aproximar ainda mais as nossas experiências (enquanto instituição) com as experiências escolares da educação básica. Nossos objetivos para a formação inicial de professores também se pautam pelos resultados dessas interações e, assim, a vivência da realidade escolar vai se tornando uma constante nos estudos e debates das aulas. Fazem, ainda, seguidas relações disso tudo com as análises

¹ O Projeto de Aperfeiçoamento Teórico Prático (PATP) possibilita a aproximação entre a teoria e a prática por meio de projetos pedagógicos desenvolvidos por alunos semestralmente. Através de pesquisa e extensão, os acadêmicos da UNIDEAU são desafiados a colocar em ação as aprendizagens do semestre, de maneira ativa e interdisciplinar.

dos grandes teóricos que nos deixaram importantes legados. Entre os nossos objetivos, portanto, está o educar para os saberes necessários à formação de um professor enquanto intelectual reflexivo e transformador.

É comum encontrarmos na formação de professores um currículo composto de teorias e lógicas disciplinares distantes das capacidades profissionais, pois “essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas” (TARDIF, 2002, p. 241).

Por isso, a nossa preocupação nas aulas é sempre refletir sobre as teorias a partir das práticas escolares feitas por nossos alunos e observar nas escolas o que estudamos nas aulas. Com isso, tanto o PIBID quanto o PRP vêm como um incentivo para continuarmos acreditando em propostas diferenciadas na formação inicial de professores.

De acordo com Contreras (2002), desde que se publicou a obra de Schön (1983), critica-se o paradigma da formação docente com, entre outras, a afirmação de que tal formação não possibilita práticas reflexivas para o enfrentamento das diversas situações da vida real. A formação do professor por meio da prática reflexiva tem por objetivo a consolidação da autonomia profissional, para tornar-lhe um ser humano criativo, capaz de repensar, analisar, questionar a sua prática e, ainda, capaz de agir sobre ela e não ser um mero reproduzidor de ideias ou copiadador de modelos.

As tantas reflexões possíveis nesse processo, sobre situações da prática escolar, são bons preparativos para o profissional ir sentindo-se capaz de enfrentar as diferentes situações/dificuldades/desafios da vida real. Assim, vai adquirindo confiança para tomar decisões apropriadas nas ditas “zonas de indefinição” que caracterizam a realidade, especialmente a do acontecer

diário docente e discente. É nesse contexto que surgem na obra de Schön as noções fundamentais para a constituição dos processos de reflexão: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (CONTRERAS, 2002).

Ao longo deste livro contemplamos os registros de experiências como essas, realizadas por nossos acadêmicos. O livro divide-se em duas partes, ambas com seis capítulos. Na primeira há registros das práticas do PIBID, e na segunda, relatos das atividades do PRP.

REFERÊNCIAS

CONTRERÁS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner: how professional think in action*. New York: Basic Books, 1983.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2002.



PARTE 1

PRÁTICAS DO PIBID

CAPÍTULO I

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DE EXPERIMENTAÇÕES

Emely Jaqueline Beck*
Giseli Pomiechinski*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos anos de 2021 e 2022, acadêmicas e acadêmicos do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIDEAU / Campus de Getúlio Vargas procuraram aplicar na prática os conhecimentos obtidos na graduação através de atividades desenvolvidas durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual oferece bolsas a discentes de licenciaturas para que atuem em escolas públicas durante a sua formação acadêmica. O objetivo é inserir futuros professores nas escolas e fortalecer vínculos e experiências na sua área de atuação.

Na vida de uma criança uma das pessoas que têm papel essencial no seu desenvolvimento e aprendizagem é o docente, o educador. Contudo, para que este realize o seu ofício com maestria, é de suma importância que pratique a observação das necessidades de seus alunos; que entenda o contexto das crianças e, conseqüentemente, compreenda e aplique atividades com base em faixas etárias.

* Professoras do Centro Universitário UNIDEAU.

APLICAÇÃO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS NA PRÁTICA

Sabendo disso, os procedimentos usados pelos acadêmicos (então professores aprendizes) quando interagiram com alunos de escolas públicas em 2021 e 2022 foram: primeiramente, a observação das necessidades da criança e a criação de planos de aulas; posteriormente, seleção, apresentação e uso com os alunos de vários tipos de materiais, a exemplo de elementos da natureza, tampas, chocalhos, palitos de madeira, objetos eletrônicos antigos, garrafas sensoriais, utensílios de cozinha (potes, colheres, coadores), entre outros materiais diversos.

Os planos de aulas seguiram o que diz a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) sobre a seriação, visando o desenvolvimento integral das crianças. Constituíram-se de aulas de experimentação e exploração das habilidades das crianças, ludicamente, para que gerasse o interesse das mesmas em desenvolver as atividades.

A aprendizagem na Educação Infantil deve ser algo prazeroso, e é por meio do lúdico que o professor pode proporcionar o desenvolvimento com alegria e seriedade ao mesmo tempo. A infância é uma fase de grandes descobertas e o aprender deve ser algo mágico, significativo e interessante. O brincar deve estar presente, não somente como diversão e passatempo, mas como uma ferramenta que leva ao conhecimento (FERRARI, SAVENHAGO, TRAVISOL, 2014).

É na infância que a criança começa a se desenvolver, e por isso pode ser instigada de forma lúdica, divertida e interessante. Segundo Moro e Souza (2018), a percepção de bebês e crianças de até 3 anos se dá por meio dos sentidos, sendo a educação sensorial que ajuda a desenvolver os sentidos e o intelecto. As atividades baseadas no método sensorial, realizadas por uma das acadêmicas da UNIDEAU / Campus de Getúlio Vargas, incluíram o uso dos sentidos, mãos, pés e ações da criança.

Segundo Fonseca,

a motricidade influencia o desenvolvimento posterior de todos os processos mentais, nos quais cada estágio influencia o seguinte, e as funções que se desenvolvem em dado momento se fusionam e se integram com outras que vão emergir mais tarde (2009, p. 292).

Ao observar e conhecer as necessidades da criança é possível apresentar e realizar atividades que favoreçam o desenvolvimento. Inicialmente, deve ser apresentado a ela algo novo e diferente, para que, posteriormente, desenvolva-se. Segundo Vygotsky (apud REGO, 2013), “a criança aprende e depois se desenvolve, deste modo o desenvolvimento de um ser humano se dá pela aquisição/aprendizagem de tudo aquilo que [...] construiu socialmente ao longo da história da humanidade”.

Ao disponibilizar às crianças diferentes maneiras de explorar, manipular, testar e descobrir, o professor não está auxiliando somente o desenvolvimento delas, também está conduzindo-as e apresentando-lhes diversas formas de conviver, expressar-se, brincar, conhecer e participar.

Segundo Fernandes (2017), “atividades manipulativas, como a estimulação tátil em diferentes texturas, temperaturas, pesos, formas auxiliam na aprendizagem do bebê, implementam a sua interação com seu contexto”. Ao incentivar a criança a essas manipulações, o professor também está estimulando novas habilidades, como a atenção conjunta que facilitará a comunicação e a socialização.

De acordo com Barbosa (2009), “é por meio da brincadeira que ajudamos a criança a estabelecer os primeiros contatos, comunicações e interesses mútuos, enquanto brincam com objetos”. Ao manipular objetos interativos, testar e explorar, as crianças aprendem brincando; estabelecem diferentes contatos, ora despertando, ora sanando a curiosidade. Isso ocorre quando, por exemplo, abrem e fecham uma tampa

de embalagem; encaixam diferentes tamanhos de palitos de madeira em latas; sentem texturas diversas e testam outras formas de resolver situações-problema (correspondência de formas, cores, pesos etc.).



Crianças explorando materiais alternativos.



Escola de Educação Infantil Cônego Stanislaw - Getúlio Vargas - RS.

Durante as atividades realizadas, neste caso, por uma acadêmica da UNIDEAU / Campus de Getúlio Vargas, foi possível perceber diversas iniciativas por parte das crianças. Desenvolveram e demonstraram curiosidade em explorar e

manusear materiais alternativos; empilharam objetos de diferentes formas; compartilharam materiais entre si; conheceram e descobriram texturas e cores; realizaram movimentos de abrir e fechar tampinhas e desenvolveram outras capacidades.



*Crianças conhecendo madeiras.
Escola de Educação Infantil Cônego
Stanislau - Getúlio Vargas - RS.*

De modo similar, outra acadêmica de nossa instituição optou por realizar um projeto específico voltado à experimentação e exploração de cores e texturas. Como indica a teoria, o objetivo foi o desenvolvimento integral das crianças, de forma lúdica, para atrair o seu interesse.

Bebês aprendem de maneiras distintas, por isso deve haver docentes atentos às necessidades de cada turma, ou seja, docentes com olhar amplo sobre as crianças e que, na medida do possível, criem espaços educativos, onde haja

aprendizado com observação, experimentação, exploração e narração de descobertas com diferentes linguagens. Assim, é possível o desenvolvimento integral das crianças, sob a observação da professora, com eventuais intervenções para guiar as aprendizagens que ela espera a partir da proposta aplicada (SILVA, 2016).

Em síntese, a professora aprendiz proporcionou aos estudantes espaços e materiais e os estimulou a explorá-los, com o mínimo de intervenção de adultos. Exercitou-se, assim, a autonomia e a construção de novos saberes.



Crianças tocando folhas secas. Escola de Educação Infantil Cônego Stanislaw - Getúlio Vargas - RS.

Após a aplicação das atividades, percebeu-se que as crianças, de fato, desenvolveram conhecimentos sobre as diferentes cores apresentadas, assim como entenderam as diferenças de texturas utilizadas nas aulas.



Crianças conhecendo texturas. Escola de Educação Infantil Cônego Stanislau - Getúlio Vargas - RS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da aplicação das atividades, os nossos acadêmicos da UNIDEAU / Campus de Getúlio Vargas perceberam a necessidade de, como docentes/professores aprendizes, conhecerem as realidades, as necessidades e a faixa etária das crianças, uma por uma. Apenas dessa maneira foi possível introduzir e seguir com o processo de desenvolvimento e aprendizagem aprendido no curso de Pedagogia.

Foi com as atividades do cotidiano que compreenderam a importância que diferentes experiências têm no desenvolvimento individual de um docente aprendiz. Identificaram que cabe à escola e ao professor a responsabilidade de criar ambientes diferentes e condições para que ocorram aprendizagens notáveis. Perceberam também a necessidade do dever compartilhado entre escola, professor, pais e alunos. Afinal, é

por meio dessa união que o processo de ensino/aprendizagem transcorre de maneira positiva e gera resultados significativos.

Basicamente, durante os 18 meses de aplicação das atividades aprendidas no curso de Pedagogia da UNIDEAU, as acadêmicas acumularam ampla visão sobre o trabalho desenvolvido por um docente de instituição de ensino público. Chamou-lhes a atenção a participação na rotina e na organização escolar, especialmente por terem a oportunidade de atuar e acompanhar o desenvolvimento integral das turmas para as quais lecionaram durante o período de estágio através do PIBID. Consideraram o trabalho de grande valia para a formação de conhecimentos e saberes, porque lhes proporcionou a construção e germinação prática dos conhecimentos adquiridos durante a vida acadêmica. Com essas vivências em sala de aula puderam, então, internalizar diversos aprendizados universitários.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

FERNANDES, P. V. et al. Desenvolvimento da manipulação do bebê em diferentes idades motoras. *Rev. Bras. Ciênc. Mov.*, p. 99-108, 2017.

FERRARI, Karimone Paula Galio; SAVENHAGO, Suzana Dambros; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. A contribuição da ludicidade na aprendizagem e no desenvolvimento da criança na educação infantil. *Unoesc & Ciência-ACHS*, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 17-22, 2014.

FONSECA, V. D. *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MORO, C.; SOUZA, G. de. *Educação infantil: construção de sentidos e formação*. NEPIE/UFPR. 2018.

REGO, T.C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, Marta Regina Paulo da. *Cesto dos tesouros: entre encantamentos, surpresas e descobertas*. 2016.

CAPÍTULO II

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Larissa Kelly Garcia Lanius*

Laura Rampanelli*

Luana Zambilo*

Marina Augusta da Silva Carvalho*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Alunos dos cursos de licenciatura precisam enfrentar a realidade das teorias que aprendem ao longo do curso, a realidade das reflexões que fazem a partir da prática que observam, das experiências que viveram e vivem, das concepções que carregam sobre o que é ensinar e aprender e, por fim, das habilidades que desenvolveram ao longo do curso. É o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que, nesse sentido, vai permitir ao futuro profissional docente conhecer, analisar e refletir sobre o seu ambiente de trabalho.

Uma das responsabilidades do acadêmico, então professor aprendiz, é garantir a presença do lúdico na infância, pois o brincar é importante para a vida das crianças, por ajudar a desenvolver os conhecimentos adquiridos no meio familiar e social. Brincar deve ser uma prática de prazer, não uma

* Acadêmicas do curso de Pedagogia – Centro Universitário UNIDEAU.

obrigação, pois brincando a criança irá desenvolver raciocínios próprios e terá práticas essenciais ao desenvolvimento cognitivo, devido aos estímulos à atenção, à memória, ao carinho e à fantasia contidos nesse tipo de atividade. Além de ampliar a motricidade, o exercício do lúdico ainda desperta a inteligência, a socialização, o respeito e a capacidade de desenvolver a imaginação. E não se pode esquecer que nessa dinâmica inclui-se a psicomotricidade, isto é, a integração das funções motoras e psíquicas em consequência da maturidade do sistema nervoso. A psicomotricidade, quando estimulada, contribui de maneira expressiva à formação e estruturação do esquema corporal dos seres humanos.

Brincar é divertir-se e também recrear-se, entreter-se, distrair-se. É, portanto, um hábito abundantemente presente nas nossas vidas, desde crianças até a fase adulta. Por isso, é preciso conscientizar pais, educadores e a sociedade em geral sobre a importância do lúdico na infância. Em outras palavras, o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa não sendo somente lazer, mas uma forma de aprender e socializar (VIGOTSKI, 1998). Afinal, no brincar está o criar, o interpretar e o relacionar-se com o mundo em que se vive.

É brincando que as crianças criam, recriam, aprendem e constroem conceitos e valores. Mais que isso, a criança acaba se comunicando consigo mesma e com o mundo, momento em que compreende as sensações e o funcionamento de diversas coisas; aprende a respeitar regras, respeitar a si e ao outro, ponderar opiniões ou discordar delas. Isso a habilita a se preparar emocionalmente para controlar atitudes e emoções dentro de contextos sociais, alcançando, assim, provavelmente, um futuro mais feliz (VIGOTSKI, 1998).

IMPORTÂNCIA DA LEITURA

A literatura infantil relaciona-se “direta e exclusivamente com a arte da palavra, com a estética e com o imaginário”

(COSTA, 2007, p. 16). Na infância, a imaginação da criança é ativada a todo instante, especialmente quando estimulada com textos de propósitos lúdicos e criativos. Assim, ela se depara com uma infinidade de possibilidades.

Os benefícios da leitura, porém, não ocorrem automática e imediatamente. É necessário que se mostre à criança a importância de ler, compreender e criticar. A partir de leituras bem-feitas, instiga-se o pensamento crítico. Também é preciso o docente ter consciência de que a leitura deve ser atrativa, para que o aluno consiga encaixar o que está lendo nas suas vivências. Textos muito deslocados da realidade da criança se tornam desinteressantes e desestimulantes.

O sistema educacional convencional, muitas vezes, poda a criatividade e as leituras de mundo dos alunos. Existem diversos contextos históricos, sociais e culturais, e em cada um deles é possível perceber o nível de engajamento dos adultos na formação das crianças – entendidas como seres em formação, diretamente influenciáveis pela realidade em que estão inseridas e pelas relações sociais que praticam. Ler vai muito além da leitura textual. Saber enxergar o mundo e compreender as situações é necessário. De acordo com Adreana Peruzzo (2016, p. 2), “o hábito da leitura não está, necessariamente, ligado ao poder aquisitivo do cidadão, mas, sim, a como as pessoas tratam a leitura.”

RELATOS DE PROFESSORES APRENDIZES

A seguir há relatos de quatro acadêmicas do curso de licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário UNIDEAU / Campus de Getúlio Vargas. Os textos contêm breves descrições sobre o estágio através do PIBID em 2021 e revelam um pouco sobre a parceria da universidade com as escolas municipais, assuntos que, de modo geral, são interessantes para alunos de ensino superior.

Relato da Acadêmica A

Considerando que alunos de licenciatura precisam enfrentar a realidade das teorias que aprendem ao longo do curso e refletir a partir da prática que observam e das experiências que vivem enquanto professores aprendizes, nada melhor, portanto, que o programa de iniciação à docência. Isso permitiu a mim, futura profissional educadora, conhecer, analisar e refletir sobre o meu ambiente de trabalho.

O PIBID foi de grande importância. Aprendi desde os primeiros semestres a trabalhar com as crianças e entender a rotina dentro de uma sala de aula. Consegui dar aulas de forma mais lúdica, e minhas atividades se encaixaram bem nas aulas da professora da turma. Fui descobrindo atividades a partir do que os alunos já conheciam, graças ao método a partir do qual o professor deve realizar questionamentos para que haja a transformação do conhecimento.

No final, tal como previa Freire (1996), alunos e professores aprendem sempre juntos. Isso aumenta o nível de conhecimento de ambos, e sempre se deve estar buscando novos saberes e novas experiências educativas para se ter uma boa didática.

Relato da Acadêmica B

Através do PIBID adquiri várias experiências, a exemplo de planejar as aulas com eficiência, desde a escrita até a execução. Igualmente importante é a avaliação da aula como professor. No decorrer do contrato também aprendi a ser pensante em sala de aula, buscar melhorias e realizar a práxis. As atividades foram planejadas para serem aplicadas quando possível em ambientes externos, ampliando o convívio das crianças no âmbito escolar e, especialmente, pela época, também buscando maneiras diversas de lidar com o momento dramático

da pandemia de covid-19 (do coronavírus), cujos efeitos ainda sentimos nos dias de hoje.

Ainda proporcionei aos alunos experiências com atividades que trabalharam a sua autonomia individual e no âmbito coletivo. As minhas intervenções ocorriam às vezes, somente quando necessário. Também fiz uso de atividades que usavam materiais alternativos e chamativos, para a idade média da turma, e deu certo.

Relato da Acadêmica C

O PIBID é um programa através do qual alunos da licenciatura aplicam, uma vez por semana, atividades a alunos da escola pública infantil. Com isso, tornam-se aptos a receber uma bolsa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Ao longo do período letivo foram aplicadas várias atividades, das quais participei. Quando havia datas comemorativas, eu trabalhava com temáticas relacionadas ao dia específico. Porém, devido à pandemia alguns alunos não participaram das aulas presenciais, então a alternativa era mandar para as suas casas atividades que lhes ocupassem toda a semana. No começo da minha experiência (início do ano letivo), ficava no corredor auxiliando as crianças que procuravam o banheiro e, mais tarde, monitorava a hora da saída para casa. Depois da metade do ano letivo, tive a oportunidade de assumir as turmas do Pré A I, Pré A II, Pré B I e Pré B II. Apliquei-lhes atividades lúdicas, e nessa experiência tive aprendizados enormes. Já dizia Paulo Freire (1987, p. 38) que “a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Sou, portanto, testemunha de certas transformações, afinal pude ver, através do PIBID, o resultado de aliar as teorias da faculdade com a práxis pedagógica. Várias percepções encontraram sentido com a prática.

Relato da Acadêmica D

A minha experiência através do PIBID / UNIDEAU ocorreu numa creche na cidade de Getúlio Vargas - RS. As atividades lá aplicadas visaram a criar reflexões sobre a prática de ensino e aprendizagem na citada escola de educação infantil. Isso foi durante o ano letivo de 2021. Devido à pandemia de covid-19, não foi possível a presença em campo até o mês de julho. A partir de agosto, sim. Aliás, ao longo desse ano letivo, o plano de trabalho foi reformulado também devido à pandemia. Basicamente, foi possível trabalhar com os alunos da educação infantil, atividades lúdicas e de coordenação motoras, além de contações de história e outras atividades, conforme a faixa etária das turmas. Detalhe: como a escola estava retornando às atividades, foi solicitado mais suporte e cuidados com as crianças, não tendo sido aplicado, especificamente neste caso, um plano de aula nem um projeto pedagógico.

TEORIA E PRÁTICA

Como se pôde perceber nesses relatos, o contexto do cotidiano escolar é repleto de desafios, e, para o professor aprendiz realizar um adequado processo de ensino-aprendizagem, deve sempre colocar a criança como o centro do processo e estar munido de um planejamento. É parte do fazer docente conhecer bem a criança, a realidade em que está inserida, a faixa etária, o nível de conhecimento, entre outras especificidades. A relação teoria/prática, por sua vez, é de suma importância para que, depois da prática, a reflexão baseada nessa relação seja executada sempre conduzindo a melhorias e a um mais eficiente entendimento da criança.

Os primeiros registros de análise do conceito de práxis são de Aristóteles, a partir da obra de Valle (2014, p. 13), que diz que para o filósofo grego a práxis era sinônimo de ação,

e “práxis teleia” a ação que tem em si sua finalidade. Foi, porém, o sociólogo Karl Marx quem estudou e aprofundou tal conceito. Silva (2017, p. 77) explica que Marx cita tipos de práxis, porém nenhuma se separa da outra. Silva (ibidem, p. 78) diz, ainda, que “o proletariado, para Marx, tem o dever histórico de unificar teoria e prática em sua ação revolucionária em função da emancipação de si (e geral). Esta unificação é a consciência do proletariado e consequentemente sua filosofia, ou filosofia da práxis”.

Por sua vez, Paulo Freire, em relação à educação, disse ser possível reconhecer que seu viés ideológico vai ao encontro das teorias de Marx. Ao analisar as obras dos dois autores, percebe-se que o conceito de práxis em Marx e o conceito de pensar certo em Freire se parecem. Para Freire (1996), pensar certo é a capacidade de corporificar o “fazer certo”, o fazer certo que permite o estar no mundo e com o mundo como seres históricos; conhecer o mundo e nele poder intervir com rigorosidade ética.

Já Karl Marx (2002, p. 27), em sua obra sobre as Teses de Feuerbach, descreve a oitava tese assim: “A vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios, que levam a teoria ao misticismo, encontram sua solução racional na práxis humana e no ato de compreender essa práxis.”

Através do PIBID, juntamente com aprendizagens vistas durante o curso de Pedagogia na UNIDEAU, extraímos o conceito de práxis que vem de Aristóteles e que foi aprofundado por Marx, cujo significado é teoria/prática. É que método de ensino na perspectiva histórico-crítica visa estimular a atividade e iniciativa do professor, favorecendo o diálogo entre educador e aluno e também possibilitando o diálogo entre a escola e a comunidade. O ensino é baseado em interesses dos alunos, mas sem perder de vista a sistematização de conhecimentos.

Para sintetizar a regressão histórica recém-iniciada, vale lembrar que, absorvendo o significado de práxis, dito a teoria/

prática, e usando os supracitados autores como referência, Paulo Freire buscou mais conhecimentos sobre a teoria, pois desejava melhorias nos processos de ensino e aprendizagem, assim como análise, reflexão e mudança. Freire incluiu na teoria a tríade *ação-reflexão-ação*, com a qual explica que, para termos uma práxis completa, devemos seguir alguns passos, como a compreensão da teoria, o bom planejamento, a execução na prática e, por fim, a reflexão da prática baseada na teoria.

Eis o momento de falar da suma importância do planejamento para, através dele, serem vistas e revistas as atividades e os conteúdos repassados aos alunos, isto é, revisar e avaliar o que já foi feito e realizar as melhorias necessárias.

O planejamento é, portanto, como um guia para o educador, porque instrumenta o direcionamento do trabalho e os objetivos de cada atividade a ser exercida. Segundo Mendonça (2014, p. 2), para o planejamento ser eficaz é preciso: (a) definir os resultados pretendidos da aprendizagem; (b) planejar atividades de ensino e aprendizagem capazes de possibilitar aos estudantes o alcance dos resultados pretendidos; (c) elaborar a avaliação de tal modo que seja possível verificar quão bem os estudantes correspondem ao que é pretendido.

Para Vasconcellos,

planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliado às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade (2000, p. 43).

O educador que segue, por exemplo, a teoria de “pensar certo” de Freire, utiliza o planejamento pedagógico para conciliar os interesses do aluno com a realidade em que este está inserido, para, assim, realizar atividades e momentos que resultem em troca de experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As acadêmicas do curso de licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário UNIDEAU / Campus de Getúlio Vargas, que tiveram experiências docentes através do PIBID em 2021, atestaram a importância de se vincular os estudos das aulas da graduação com as práticas em sala de aula. O planejamento, por sua vez, foi considerado essencial, por ser um roteiro, passível de alterações quando necessário. As atividades pensadas e planejadas para serem aplicadas aos alunos da turma do Pré A, por exemplo, foram analisadas pela professora titular da turma, que associou ao planejamento outros conteúdos que já estavam sendo aplicados por ela.

As professoras aprendizes também reconheceram a importância da leitura e, em especial, das atividades repassadas às crianças. A partir dessas atividades notaram que, enquanto as crianças se divertiam, buscavam experiências com o próprio corpo, formando conceitos e organizando o seu esquema corporal. As acadêmicas, com essa experiência, entenderam na prática os preceitos da psicomotricidade, isto é, presenciaram, ainda que por momentos, as crianças tomando consciência de seu corpo e explorando possibilidades de se expressarem com esse corpo, assim como tentando se localizar no tempo e no espaço. O movimento humano, tal como dizem as teorias, é construído em função de um objetivo. A partir de uma intenção como expressividade íntima, o movimento se transforma em comportamento significativo.

Por fim, atestam as professoras aprendizes a necessidade de toda criança passar por essas etapas evolutivas e educativas, para o desenvolvimento das linguagens corporal e verbal. Dizem, ainda, ter sido extremamente gratificante elaborar, pensar e planejar os projetos através do PIBID, porque puderam sentir a viva experiência de serem docentes, aprendendo, entre outras lições, que a busca pelo conhecimento é incontestável.

REFERÊNCIAS

COSTA, M. M. *Metodologia do ensino da literatura infantil*. Curitiba: IBPEX, 2007.

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

VALLE, Lílian de Aragão Bastos do. Aristóteles e a práxis: uma filosofia do movimento. *Educação*, v. 37, n. 2, p. 263-277, 2014.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Centauro, 2002, p. 107-112.

MENDONÇA, A. *Teoria do Alinhamento Construtivo: fundamentos e aplicações*. 2014.

SILVA, R. A. da. *O conceito de práxis em Marx*. 2017. 103f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

PERUZZO, Adreana. A importância da literatura infantil na formação de leitores. *Cadernos do CNLF*, 15.5 (2016), p. 95-104.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico*. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO III

A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA ATRAVÉS DO PIBID: APRENDENDO A FAZER A DIFERENÇA PARA OS DISCENTES

Emanuela Borilli¹

Andreia Carolina Nierotka Klein²

Angela Maria Ranzi Pansera²

Claudia Aparecida Fochesatto²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste capítulo serão teorizadas questões relativas à experiência obtida em estágios em escolas públicas através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Também serão apresentados relatos de três acadêmicas do Centro Universitário UNIDEAU / Campus de Getúlio Vargas na condição de professoras aprendizes. Basicamente, Cláudia Aparecida Fochesatto trabalhou com crianças de educação infantil; Andréia Carolina Nierotka Klein, com turmas de maternal, e Angela Maria Ranzi Pansera, com alunos do ensino fundamental. Todas consideraram positiva a sua jornada, pois puderam provar na prática teorias aprendidas na universidade. Com auxílio de pro-

¹ Professora da rede municipal de ensino.

² Acadêmicas da UNIDEAU.

fessoras regentes e interação com alunos, agregaram saberes novos aos que já possuíam e, assim, melhoraram aspectos profissionais com reflexos nas perspectivas da própria carreira na educação.

ESTÁGIO: O MOMENTO DECISIVO

O estágio é o momento da formação docente em que o estudante universitário tem a oportunidade de vivenciar tudo o que aprendeu em sala de aula e refletir sobre as práticas que serão escolhidas futuramente, as formas de agir dentro de uma sala com crianças etc. É, portanto, um tempo para conhecer, analisar e experimentar as práticas tão sonhadas teoricamente. Nesse período tem-se a chance de reafirmar a escolha em ser professor, pois há um contato direto com a realidade da profissão e é possível testemunhar a prática como a concretização da teoria.

Afirmam Pimenta e Lima (2005, p. 45) que:

o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis.

O profissional da educação que trabalha com crianças deve estar consciente de que os seus atos podem se refletir nos comportamentos delas. Deve lembrar que a ausência de carinho e afetividade passa-lhes uma imagem negativa. O educador precisa ser um intercessor que proporciona aos educandos oportunidades de manifestar, através de trocas de experiências, sentimentos e emoções vividas no cotidiano. Para isso, deve entender que educar é escutar, é envolver-se com criatividade, respeitando cada ser como único e capaz de produzir ações, estabelecendo relações com o meio em que vive.

A escola deve ser um espaço voltado principalmente à descoberta, por que, assim, torna-se uma fonte de alimentação

da curiosidade, e os estudantes terão interesse em aprender e passarão a vê-la como um espaço interessante para se estar, que faz sentido em suas vidas. O professor aprendiz deve compreender que a criança traz consigo uma bagagem de aprendizados adquiridos desde o nascimento. Por isso, além de apresentar novos conhecimentos, ele terá que fazer uma ligação do que já sabe com o que vai aprender, e isso deve resultar em novos significados para a vida das crianças que vão assistir as suas aulas.

Como aponta Ausubel (1980), quando fala da aprendizagem significativa, a estrutura cognitiva já existente no aluno faz relação com a nova informação, chama-se isso de “conceito subsunçor”. A partir do momento em que se entende essa passagem, pode-se elaborar atividades que realmente alcancem o objetivo da aprendizagem e da compreensão dos conteúdos pelas crianças de forma significativa.

Esse tipo de experiência para futuros pedagogos é de relevância ímpar, pois só estando diretamente envolvidos no dia a dia do campo escolar é que poderão entender as atitudes, dificuldades, desafios, anseios e satisfações que o profissional da área pode vivenciar.

O estágio pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em síntese, aproxima o acadêmico da escola e do campo de atuação profissional escolhido e oportuniza comandar, orientar e lapidar uma turma. O trabalho é desenvolvido junto com a professora regente, momento em que se faz necessário pensar, refletir, planejar e lecionar para todas as crianças envolvidas, assim como acompanhar o trabalho de turmas em diferentes etapas da educação.

No estágio, ademais, o futuro docente começa a descobrir, de fato, as vantagens e os desafios de ser educador, já que o período é marcado por experiências que, de certa forma, são a base para a carreira docente. O estágio vem a ser, portanto,

indispensável, por oportunizar a criação de relações entre a teoria e a prática pedagógica aprendida no curso universitário.

Ao entrar em contato com os alunos, o estagiário geralmente percebe a alegria e a euforia deles pela presença do novo professor e, claro, porque a aula será provavelmente diferente. A aula acaba tornando-se divertida para ambos lados do processo, especialmente quando os alunos saem da rotina e têm a possibilidade de aprender algo novo e, dependendo da criatividade do professor, de forma diferente.

Essas situações são benéficas para compensar os estados de ânimo o professor aprendiz, que, por vezes, pode deparar-se com a desmotivação, seguida de algum grau de desânimo ou descrença na profissão. Isso não é uma regra. Sempre vão existir educadores que desfrutam, protegem e defendem o seu dia a dia na profissão, e esses são aqueles que frequentemente falam com o orgulho e satisfação em serem professores.

Durante o período de estágio, a procura pela diversificação de propostas possibilita que a aprendizagem seja construída de maneira agradável, prazerosa e instigante, buscando atender às necessidades dos alunos dentro dos níveis em que se encontram, a fim de que participem ativamente das aulas, possibilitando a interação de todos na construção de seu conhecimento.

Conhecer o processo de desenvolvimento das crianças com as quais se vai trabalhar é indispensável ao professor aprendiz, que deve, ainda, estimular a intervenção na zona de seu desenvolvimento, escolhendo bem os processos favoráveis às interações entre as crianças e entre estas crianças e os adultos, dentro e fora da instituição. Assim, possibilitam-se avanços que não aconteceriam voluntariamente.

Por fim, ao longo do estágio prático é importante que se aprenda a observar o olhar, os gestos e lidar com as diferentes situações criadas pelas crianças. Em síntese, apesar de todas as habilidades desenvolvidas neste período, apenas as testagens de práticas e teorias não ensinam ninguém a ser professor nem

são suficientes para a construção da identidade profissional. Contudo, o estágio oferece momentos especiais que enfatizam outros saberes e perguntas que vão tornar-se impulsos para a elaboração da identidade profissional, a qual será construída ao longo do exercício da profissão, via formação docente contínua.

EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES ATRAVÉS DO PIBID

Relato da acadêmica Cláudia

O primeiro contato de Cláudia Aparecida Fochesatto com crianças de educação infantil numa escola pública de Getúlio Vargas, através do PIBID, começou com a apresentação de alunos à estagiária e vice-versa. Após, houve uma conversa sobre o Natal, seguida de uma atividade que serviu para a autora conhecer o nível da habilidade de pintura, recorte e manuseio de papéis de sua turma.

Na primeira vez que tive contato com as crianças, apresentei-me e, aos poucos, conheci todas. Nesse dia, conversamos sobre o Natal. Realizamos uma atividade em que as crianças coloriram um desenho de papai Noel e, após, recortaram e colaram papéis. Notei nesse momento que estavam ainda desenvolvendo a habilidade de recorte, pois apresentaram dificuldades durante as tarefas (Relato da acadêmica Cláudia).

Noutro momento foi realizada uma atividade de pintura com tinta guache, e as crianças trabalharam em duplas. Desta vez, a acadêmica Cláudia pôde perceber a habilidade de compartilhamento de pertences por parte dos alunos, algo que, a princípio, eles se negaram a fazer. Depois, porém, com diálogo, foi possível organizá-los para que cedessem e compartilhassem os materiais.

Na área externa, a brincadeira do “ovo choco” permitiu novas descobertas em termos de integração, pois essa atividade a turma não conhecia, mas gostou bastante. Em atividades assim,

com jogos, o professor aprendiz deve explicar sempre a sua função. Após a explicação da brincadeira, as crianças se puseram a brincar de forma tão intensa que não queriam mais parar.

Segundo Piaget (1972), “a criança que joga acaba desenvolvendo suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais”. Também se pode dizer que através dos jogos as crianças experimentam conquistas cognitivas, emocionais, morais e sociais, estimulando o desenvolvimento de seu raciocínio lógico.

Para Antunes (2002), através do lúdico, os alunos demonstram compreender melhor os conteúdos trabalhados, pois as brincadeiras e os jogos possibilitam desenvolver habilidades de resoluções, criando oportunidades de se estabelecer e atingir objetivos. Diz ainda Piaget que “os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa e estimular a construção de um novo conhecimento”.

Os jogos são alternativas pedagógicas que os professores utilizam para auxiliar na aprendizagem dos alunos, reforçando conteúdos já aprendidos. É que os jogos favorecem e contribuem para uma aprendizagem em que o aluno pode fazer suas próprias descobertas, desenvolver suas habilidades e competências, além de ser estimulado nos âmbitos cognitivo, exploratório e imaginativo.

Segundo Luckesi (2000, p. 52),

a ludicidade é um fazer humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença das brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do desenvolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras.

A aprendizagem, por sua vez, é constante e se dá de forma heterogênea. Para que haja progresso no ensino e

aprendizagem, as atividades propostas pelo professor devem ser desafiadoras e desenvolvidas conforme as características do grupo. Também podem ser programadas para que todos avancem nesse processo. O docente-estagiário pode constituir um campo de análise enfocando todas as questões educacionais, observando principalmente as demandas dos alunos como sendo a dos professores.

De acordo com Pimenta e Gonçalves (1990) apud Pimenta e Lima (2005, p. 45),

a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma “aproximação à realidade” na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. As autoras defendem uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade.

Relato da acadêmica Andréia

A acadêmica Andréia Carolina Nierotka Klein, ao planejar as aulas, buscou junto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as competências que deveriam ser trabalhadas para determinadas idades (4 a 5 anos e 11 meses). Depois, desenvolveu o plano de aula com atividades e brincadeiras pensadas para proporcionar aos alunos habilidades motoras importantes, a exemplo de pular, correr, saltar, pegar, pinçar. Também lhes foi ensinado a criar expressões diversas através de músicas, danças e outras técnicas, assim como a perceber o tempo e o espaço. Isso propiciou trabalhar nos alunos várias habilidades, a exemplo de atenção, coordenação motora ampla, coordenação motora fina, cuidado, respeito e observação de regras. As atividades ocorreram sempre estimulando a criatividade e o equilíbrio emocional.

As aulas de Andréia começavam sempre com uma acolhida, conversando com os alunos. Em seguida, fazia-se o

alongamento do corpo e o aquecimento, que, por vezes, acontecia através de brincadeiras ou de uma dança divertida. Feito isso, começava a atividade principal, a qual demandava tempo e mais esforço. Após, quando o horário permitia, era aplicada outra tarefa: a de apenas brincar e se divertir. Antes de a aula finalizar havia uma atividade para acalmar as crianças, e só então elas podiam retornar à sala de aula.

A experiência da acadêmica Andréia incluiu acompanhar o trabalho de duas turmas de maternal junto à professora Emília Agazzi, assim como pensar, refletir, planejar e lecionar para duas turmas de pré B II. Uma atividade que se destacou durante o seu estágio foi a realizada no dia 7 de julho, com balões. A tarefa consistiu em entregar aos alunos balões de diferentes cores, para trabalhar a atenção e a percepção em relação às cores. Após colocar uma música divertida, as crianças deveriam andar, pular, dançar, mas, ao mesmo tempo, prestando atenção nos comandos da professora. Quando era dado o comando “cores iguais”, as crianças deveriam se juntar, sempre formando duplas, com os colegas que tivessem a mesma cor de balão. Ao dizer “cores diferentes”, as crianças se juntavam com quem tivesse balões de cor diferentes dos seus (Relato da acadêmica Andréia). Essa atividade provavelmente se destacou por ser interdisciplinar, afinal, além da atenção e percepção das cores, também era exigido dos alunos observar semelhanças, quantidades, escuta e visão. Fez-se uso, também, de movimentos, sons e ritmos.

Relato da acadêmica Angela

A atuação da acadêmica Angela Maria Ranzi Pansera iniciou através do Google Meet com todas as turmas do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública. As estratégias pedagógicas, para que pudessem ser aplicadas, tiveram que ser pensadas e repensadas para que o aprendizado acontecesse virtualmente. Foi, portanto, necessário ir ajustando a metodo-

logia, até que fossem atingidos os objetivos. Isso ocorreu de forma interdisciplinar, com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, e de acordo com as necessidades dos estudantes.

A primeira atividade aplicada consistia numa dinâmica com as vogais, através de compartilhamento de tela, as crianças procuravam objetos que iniciavam com certas letras. Como as atividades aconteciam em tempo limitado (uma vez por semana), foi construído um quebra-cabeça para que elas pudessem imprimir, recortar e brincar em casa quando não tinham aula e, assim, de uma forma lúdica, fossem reforçando a atividade desenvolvida em aula. Para obter um registro do desenvolvimento das crianças, a acadêmica Angela elaborou um *quiz* (jogo de questionários), com perguntas referentes à atividade aplicada na aula, e com isso criou uma plataforma digital chamada Wordwall, acessível pelos pais dos estudantes. A professora regente enviou um link ao *chat* do Google Meet. O foco foi a aprendizagem, seguindo uma sequência de conteúdos.

Segundo Dewey (1976), a tarefa do educador é a de dispor as coisas para que as experiências sejam mobilizadoras nos esforços do educando, de forma que não sejam agradáveis apenas no momento, mas também depois, por serem significativas, enriquecedoras de conhecimento, que proporcionam descobertas e instigam a curiosidade. Assim, prepara-se as crianças para experiências futuras.

De acordo com esse pensamento, a acadêmica Angela ofertou diversas atividades aos estudantes, como complemento das aulas da professora regente, a exemplo de desenhos, escritas, leituras, danças e experiências, todas resultado do planejamento da professora regente. Tem sentido, até porque quando as crianças passam da educação infantil ao ensino fundamental, entram num mundo diferente, com aulas mais complexas. Logo no primeiro ano do ensino fundamental passam a ter conteúdos específicos, importantes para o desenvolvimento de habilidades

e compreensão da cultura, da língua falada e da escrita, noções da matemática, espaço e tempo, além de outras áreas voltadas à parte científica, arte e educação física. Tudo isso dá início a um novo ciclo na vida das crianças, a partir dos seis anos de idade. As atividades que continham movimentos, portanto, sempre estiveram presentes nas aulas da acadêmica Angela.

Passado um tempo, com o retorno das aulas presenciais, foi preciso saber em que nível as crianças estavam no âmbito da alfabetização. Para isso, realizou-se uma atividade, num primeiro momento, com uma contação de história, obtida do livro *“Cada letra uma aventura”*, de Marilene Godinho. Após a leitura, foi aplicado um questionamento às crianças, a fim de diagnosticar se elas conseguiam identificar as letras, os sons e a sequência em que se encontravam no alfabeto. Após a leitura, foi realizada outra dinâmica: a “corrida do alfabeto”, na qual o objetivo era identificar a letra mencionada pela acadêmica Angela e, logo, colocar na sequência do alfabeto. Isso as ajudou a fixar o alfabeto, valendo-se da audição, do desenvolvimento da agilidade e da atenção visual.

Para trabalhar de uma forma descontraída com as crianças, a acadêmica optou por mudar a configuração das carteiras, e, muitas vezes, a atividade acontecia até no chão, a exemplo de quando ouviam uma contação de histórias. Isso permitia interagir com as crianças de igual para igual, sem que precisassem olhar o livro de baixo para cima. Além de livros físicos, eram usados também dispositivos eletrônicos e móveis, a fim de que todas elas pudessem visualizar a história e tivessem a atenção fixa nas imagens, cheias de cores e com movimentos. Em seguida, era realizada uma atividade envolvendo escrita e memória, trabalhando hipóteses e informações referentes à história. A ideia era também dar-lhes noção de construção de fonemas, sílabas e palavras, e sempre se trabalhou a interdisciplinaridade. Essas técnicas estão de acordo com a ideia de Freire (1996), que disse: “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Uma outra atividade realizada com as crianças, e que se destacou por ser diferente, foi o contorno de nomes próprios, isto é, as crianças tiveram que contornar os seus nomes com feijão e milho, usando uma folha de ofício. O objetivo foi desenvolver a escrita de seus nomes e posicionar os grãos em determinada ordem, alternadamente, até completar a palavra. Em síntese, todas as atividades lúdicas, mesmo as mais simples brincadeiras, serviam de ferramentas para trabalhar a atenção e a aprendizagem.

Ao pensar nas atividades das crianças, percebi que era necessário diagnosticar a fase da aprendizagem que elas se encontravam. A partir disso, então, construí uma atividade que acreditei acrescentar algo ao que já sabiam e lhes mostrei novas ideias, novas formas de aprender e de se conhecerem, acima de tudo (Relato Acadêmica C).

A ideia da acadêmica Angela foi apropriada, pois nessa fase (a do primeiro ano do ensino fundamental) as crianças já conseguem ler, formar algumas palavras e identificar o número de sílabas numa palavra.

CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL

Pimenta e Lima (2005) destaca a construção do profissional da educação como um processo multifacetado e contínuo, porque ele não se forma apenas por meio de cursos acadêmicos, mas também por experiências práticas, reflexão constante e engajamento com a comunidade educacional. Pimenta e Lima ainda enfatizam a importância de uma sólida base teórica, que serve de fundação para a prática pedagógica, mas ressaltam ser igualmente crucial a capacidade de se adaptar às necessidades em constante evolução por parte de alunos e do sistema educacional. A formação do profissional da educação, de acordo com Pimenta, é um processo dinâmico que demanda um comprometimento constante com a aprendizagem e aprimoramento

profissional, visando promover uma educação de qualidade e relevante para as gerações futuras.

Além disso, Pimenta e Lima (2005) ressaltam que a construção do profissional da educação vai além do domínio de técnicas didáticas e conteúdo curricular, sendo importante desenvolver competências socioemocionais, éticas e interculturais, a fim de formar professores sensíveis às necessidades individuais de seus alunos e capazes de criar ambientes inclusivos e colaborativos de aprendizado. Os autores citados defendem que a formação do profissional da educação deve ser pautada pela reflexão crítica sobre a prática pedagógica, incentivando o educador a questionar e aprimorar constantemente suas abordagens, a fim de criar uma educação promotora de pensamento crítico, criatividade e desenvolvimento integral para os estudantes. Portanto, a construção do profissional da educação é um processo holístico que exige dedicação, autoconhecimento e um compromisso profundo com a missão de educar e transformar vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após conhecer os relatos das acadêmicas Cláudia, Andréia e Angela, foi possível compreender a importância da prática na vida acadêmica. O estágio lhes permitiu testar os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso de Pedagogia, no Centro Universitário Ideau (UNIDEAU) de Getúlio Vargas. A partir de diversas estratégias educativas, o objetivo foi desenvolver um trabalho dinâmico e prazeroso, estimulando o envolvimento das crianças no processo de ensino e aprendizagem, de forma que se sentissem capazes de buscar e construir algo novo e diferente. Foram incluídas nesse processo, sempre respeitando o ritmo de cada educando, situações desafiadoras e pontuais, a fim de fazer os alunos compreenderem melhor as atividades propostas.

Acadêmicos em geral, uma vez na condição de educadores estagiários, estão em constante busca de novos conhecimentos e costumam reelaborar as suas práticas pedagógicas, permitindo-se mudar quando necessário, para que seja possível ressignificar a prática educativa e beneficiar os alunos. Durante essa etapa houve reflexões sobre como e em que era necessário melhorar na atuação profissional, e assim novas aprendizagens foram construídas.

Dizem as acadêmicas que o estágio foi uma nova experiência que lhes permitiu crescer como educadoras e contribuir de alguma maneira para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Aliás, as experiências vivenciadas, as trocas de saberes e a aproximação com todos os envolvidos fizeram-nas acreditar ainda mais ser possível desenvolver um trabalho de parceria, em prol de uma educação mais significativa e contextualizada.

Planejar atividades, ver as necessidades de cada um e trabalhar nas dificuldades mostra que a teoria sem a prática não vale de nada, bem como a prática sem a teoria não tem fundamento. É necessário, portanto, a união de ambas para um bom trabalho.

Não foi diferente no caso das acadêmicas cujos relatos integram este capítulo. Muitas atividades não tiveram o sucesso esperado, porém, ao fazer a práxis pedagógica era possível identificar os erros, reformulando as estratégias e aplicando-as de uma outra forma.

As acadêmicas testemunharam que “não é uma tarefa fácil ensinar, e, muitas vezes, aprende-se com os estudantes”, pois é para eles que os professores lecionam, para entender como aprendem e ajudá-los nesse entendimento. Eis a tarefa do educador. Como citado anteriormente, a escola deve ser um espaço atrativo para as crianças e a forma como elas se utilizarão disso será sempre a partir do docente, que precisa ter dedicação, persistência, amor e respeito pelo ato de ensinar.

O fato de o estágio do PIBID permitir o ingresso em sala de aula logo a partir do quarto semestre resulta em algo positivo para professores aprendizes, pois nesse período vão ter certeza se este será o caminho a seguir. Momentos como esses, portanto, norteiam os professores aprendizes aos mais apropriados rumos dentro da profissão docente.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S. *Jogos para o ensino de conceitos*. Campinas: Papirus, 1998.
- ANTUNES, Celso. *Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ANTUNES, Celso. *Professores e professoras: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ANTUNES, C. *Novas Maneiras*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. *Rev. téc.: José Cerchi Fusari. Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. *Educação e ludicidade*. Coletânea Ludopedagogia. Ensaio 1, publicada pelo GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2000.
- PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1972.
- PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio: diferentes concepções. *Revista Poésis*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

CAPÍTULO IV

PIBID COMO INICIAÇÃO À PRÁXIS PEDAGÓGICA

Emanuela Borilli¹
Jéssica Emiliana Brusso²
Natalia Rodiguero²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo deste capítulo é demonstrar que a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) contribui com a articulação entre a teoria e a prática necessárias para professores aprendizes compreenderem de forma profunda as características essenciais para sua vida profissional, vivenciando novas experiências metodológicas e práticas inovadoras. John Dewey (1976, p. 96) já dizia: “não há disciplina no mundo tão severa quanto a disciplina de experiência”.

Os aprendizados, o embasamento teórico e as análises apresentadas aqui resultaram dos trabalhos desenvolvidos em escolas da rede pública do norte gaúcho durante o estágio ofertado pelo PIBID, com base nos ensinamentos obtidos no Centro Universitário Ideau (UNIDEAU) de Getúlio Vargas. O PIBID coloca os futuros educadores em sala de aula, e aí

¹ Professora da rede municipal de ensino.

² Acadêmicas de Pedagogia na UNIDEAU.

eles vão se revelando capazes de trocar experiências, vivenciar momentos importantes, aprender na prática e até se frustrar, questionar, rever conceitos, refazer estratégias. O relacionamento com professores regentes e alunos “não tem preço” porque agrega muito conhecimento aos acadêmicos e põe luzes em suas trajetórias profissionais. Tivemos muitas experiências felizes e algumas frustrantes, portanto não é possível escolher apenas uma ou outra para relatar. Todo o vivenciado teve grande valor e se converteu em aprendizado.

As práticas realizadas durante o estágio foram baseadas em alguns autores, entre eles Paulo Freire e John Dewey. Um dos propósitos profissionais das acadêmicas foi colocar em prática uma educação afetiva, acolhedora, baseada nas experiências, no compartilhamento e no diálogo.

Por sua vez, Marta Soares Genú (2018, p. 58) afirma que a “práxis resulta de uma mudança contínua do sujeito como aprendente e como ensinante. É uma postura que requer sensibilidade e atenção permanente ao lidar com o processo de educação e formação humana”. Isso permite que o professor contribua para a análise desta mesma teoria, trazendo elementos da prática e, assim, melhorando as futuras práticas.

RELATOS DA PRÁXIS DESEMPENHADA

Ponderar sobre a práxis durante o tempo de aplicação do PIBID e sobre a bagagem adquirida neste estágio dá sentido a tudo o que foi estudado e experimentado. John Dewey embasa essa dinâmica assim:

Vivemos sempre no tempo em que estamos e não em um outro tempo, e só quando extraímos em cada ocasião, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro. Esta é a única preparação que, ao longo da vida, realmente conta (1976, p. 44).

Para a realização das práticas, as acadêmicas, cujos relatos integram este capítulo, precisaram realizar a leitura de alguns livros, a exemplo dos seguintes: “*Pedagogia da autonomia*”, de Paulo Freire (1996); “*Experiência e educação*”, de John Dewey (1976); “*Práxis pedagógica, um desafio cotidiano*”, de Caldeira e Zaidan (2013).

O estágio (a prática) em escolas fez as professoras aprendizes compreenderem a importância de se realizar a práxis pedagógica, por estarem em constante movimento no campo do ensino e aprendizagem, especialmente após precisarem buscar conhecimentos novos para poder realizar certas atividades. Isso ajudou as análises de suas próprias teorias. E não podia ser diferente, afinal, como afirma Paulo Freire (1921-1970), “a teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem a teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.”

Especificamente, as acadêmicas planejaram atividades que possibilitassem o desenvolvimento dos cinco sentidos (tato, visão, olfato, paladar e audição) e outras habilidades humanas, como a motricidade. Todavia, há uma ressalva para o feitiço do planejamento: para que a teoria e a prática estejam alinhadas, é essencial que o planejamento seja fundamentado em autores que sigam a mesma tendência de prática que o professor aprendiz considera apropriada.

Segundo Mendonça, para o planejamento ser eficaz é preciso:

Definir os resultados pretendidos da aprendizagem; planejar atividades de ensino e aprendizagem capazes de possibilitar aos estudantes o alcance dos resultados pretendidos; elaborar a avaliação de tal modo que seja possível verificar quão bem os estudantes correspondem ao que era pretendido (2014, p. 2).

Agora, sobre a teoria, esta compreende a realidade na qual está inserida, mas essa compreensão dar-se-á mediante a prática em sala de aula, onde o profissional verá de fato como acontecem as relações de ensino e aprendizagem. É importante que o docente sempre esteja atento à realidade de seus alunos, para, assim, poder fazer atividades relacionadas a essas condições.

De todas as atividades realizadas, algumas se destacaram, e uma delas aconteceu numa manhã de inverno. A turma estava na sala de aula conversando sobre a geada e reclamando do frio. Alguns conheciam a geada, outros não. Uma criança até chamou-a de neve. Em poucos minutos, a acadêmica e a professora regente decidiram levar as crianças atrás da escola, onde, no gramado, tivessem contato com a geada e o frio, e os explorassem. Os alunos tocaram a geada, e alguns escorregaram nela. Foram momentos lindos, de muitas risadas, perguntas e conclusões curiosas. Um momento que chamou a atenção foi quando um aluno perguntou por que na sombra ainda tinha geada, e sob o sol não mais. A situação, recheada de curiosidade, permitiu vários esclarecimentos sobre o clima e revelou a importância de seguir o interesse dos alunos.

Foi bastante lindo ver os alunos conhecendo, errando, questionando e, especialmente, aprendendo. O processo esteve em sintonia com as ideias de Paulo Freire, que afirmou: “o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo, requer uma ação transformadora sobre a realidade, demanda uma busca constante, implica invenção e reinvenção”.

Outra atividade que se destacou foi a que tinha de temática os “piratas”. O objetivo foi descobrir a sua origem e sanar curiosidades sobre a sua vida e, no embalo, também conhecer os animais marinhos, os oceanos e os tipos de transportes aquáticos. Após aprenderem sobre isso, foi-lhes dado o desenho de um pirata, para que o colorissem. A seguir, foi entregue a cada

aluno um tapa olho e um chapéu de pirata, que haviam sido confeccionados dias antes. A turma, então, partiu para uma aventura: encontrar um “tesouro”, que estava bem escondido no pátio da escola. Nesse dia, os alunos se divertiram muito e puderam entender um pouco mais sobre os piratas. A forma lúdica com que aprenderam provavelmente fará com que guardem esse dia na sua memória por muito tempo.

Em sintonia com essas práticas, vale a pena lembrar de Freire (1996, p. 44), que disse: “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. Assim, é possível dizer que esses momentos não foram de exploração e aprendizagem apenas para os alunos; foram também para as acadêmicas e outros profissionais da educação envolvidos na tarefa. A cada atividade, a cada reação e a cada pergunta estava-se ensinando algo.

Ao propor uma atividade é necessário ter consciência de que alguns participam e ficam felizes por ter momentos diversos e novos, mas pode haver outros que não se interessem pela proposta do professor aprendiz, e é nesse momento que se deve modificar o planejamento e as práticas para cativar a turma novamente e cada vez mais, de forma que aprendam a gostar de absorver novos conhecimentos, e que é divertido aprender.

A experiência proporcionada pelo PIBID foi muito importante e fez as professoras aprendizes entenderem na prática a necessidade de respeitar e entender certos limites, já que, com o passar do tempo, puderam testar os limites dos alunos, eventualmente os desafiando de um jeito diferente do planejado. Paulo Freire fala muito bem sobre o caminho trilhado pelos educandos quando diz ser “preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem os educandos e a própria prática educativa de que participo” (1996, p. 72).

Para as acadêmicas participantes do estágio, ver os seus alunos felizes, desfrutando, aprendendo e questionando foi lindo, inspirador e deu sentido ao trabalho realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio docente em escola pública através do PIBID proporcionou às acadêmicas cujos relatos integram este capítulo situações novas e desafiadoras que resultaram em evolução positiva. Ampliou o seu olhar para a pedagogia, para a educação e para a compreensão da missão dos docentes. Em outras palavras, abriu-lhes portas na carreira profissional. Os momentos em sala de aula, durante o estágio, e mesmo fora dele, possibilitaram descobrir que tipo de professoras queriam ser, quais experiências queriam proporcionar aos seus alunos e, principalmente, o quanto a educação é importante e indispensável.

Através das trocas de experiências foi possível ter diversas oportunidades de aquisição de novos conhecimentos, que certamente irão contribuir com a carreira docente. Mas os acadêmicos querem mais, em sintonia com o pensamento de John Dewey (1976), que afirmou: “a atitude mais importante que pode ser formada é a do desejo de continuar a aprender.” No estágio prático proporcionado pelo PIBID, os acadêmicos dizem ter conhecido a enorme importância de se estar em constante desenvolvimento, aprendendo coisas novas o tempo todo. A teoria e a prática devem estar em ação e interação, afinal, para que seja possível observar algo que precisa ser modificado, o docente, sempre que possível, deve desenvolver a práxis.

O PIBID foi uma das maiores experiências das professoras aprendizes tanto no âmbito profissional quanto no pessoal. No decorrer de cada dia, tinham experiências novas, isto é, aprendiam constantemente com os seus alunos. Isso os fez refletir: a cada situação pela qual um indivíduo passa, ele sai modificado, e com o professor ocorre igual. É preciso estar

atento a essas mudanças, para que se possa acolher os alunos de forma integral e amorosa, apoiando-os e ajudando-os com suas perguntas e respostas.

Com base na afirmação de Dewey (1976, p. 72), de que “o essencial é que o propósito cresça e tome forma por meio do processo de comunicação e inteligência social”, foi possível entender durante o estágio que a educação não é um ato solitário, que não existe educação sozinha e que, conseqüentemente, os docentes de todos os níveis precisam unir-se cada vez mais, para que a educação no Brasil evolua em eficiência, seja célebre e acolhedora.

Em síntese, as acadêmicas consideraram o estágio docente uma oportunidade ímpar.

REFERÊNCIAS

- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. *Paidéia – Rev. Curso Pedagogia da Univ. FUMEC*, Belo Horizonte, ano X, n. 14, 2013.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. [Coleção Atualidades Pedagógicas, vol. 131] Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1O_KG7JNg0U14a8EHyf9Gj6WVtSmUzPq/view?usp=sharing>. Acesso em: 4 jan. 2022.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 1983.
- GENÚ, Marta Soares. A abordagem da ação crítica e a epistemologia da práxis pedagógica. *Educ. Form.*, v. 3, n. 9, p. 55-70, 2018.
- MARQUES, Rosana Niederrauer; PETERMANN, XavéleBraatz; LÜDKE, Everton. Relações entre motricidade e aprendizagem na educação infantil e contribuições da fisioterapia. *Vivências – Revista Eletrônica de Extensão da URI*, v. 13, n. 24, p. 400- 410, 2017.
- MENDONÇA, A. *Teoria do alinhamento construtivo: fundamentos e aplicações*. 2014.

CAPÍTULO V

QUALIFICAÇÃO DOCENTE: UMA REINVENÇÃO CONSTANTE

Alex Luis Emiliavaca¹
Ana Carolina Bogoni Leite²
Chaiana da Costa³
Jaïne de Lima Piva⁴

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A importância e a necessidade da qualificação docente no Brasil é objeto de muitas inquietações e discussões. Antes da pandemia causada pela covid-19 era assim e durante ela também, principalmente porque os professores tiveram de se reinventar, no sentido de apreender e estabelecer novas formas de ensinar (NÓVOA & ALVIM, 2021; RODRIGUES & SANTOS, 2020; PALÚ et al., 2020).

Os problemas na qualidade que o ensino apresenta perpassam a formação docente acadêmica, sendo esta a maior preocupação de futuros professores, pesquisadores e formadores de opinião. Durante as aulas em que o pedagogo ou o professor de Educação Física atuam, utilizam-se diversas ferramentas para

-
- ¹ Professor da rede municipal de ensino.
² Acadêmica de Educação Física na UNIDEAU.
³ Acadêmica de Pedagogia na UNIDEAU.
⁴ Professora dos cursos de graduação na UNIDEAU.

a constituição de valores humanos. Nesses momentos, ocorre a socialização entre professor e alunos, e eles costumam expressar valores aprendidos em seu ambiente familiar ou mesmo os construídos no espaço escolar (ROSSETTO JUNIOR, 2015).

Num mundo em permanente transformação social, laboral, tecnológica e de valores, o papel do espaço escolar e o da profissão docente se transfiguram em elementos cada vez mais enigmáticos e determinantes. Além da formação científica, tecnológica, técnica e artística, a formação inicial dos futuros docentes deve garantir crescimento pessoal, social e cultural, além de competência educacional, isto é, habilidade de reflexão sobre as dificuldades pedagógicas atuais. Também devem desenvolver o talento de relacionar e articular conhecimentos teóricos com os momentos de prática (FRANCO, 2012; CALDEIRA & ZAIDAN, 2010).

O debate sobre educação se caracteriza por questionamentos e pela busca de alternativas para a sua melhoria (TALAMONI, SISDELI, 2017). Nesse sentido, a escola tem assumido a atribuição de ampliar o seu papel para além do ensino, a fim de suprir as demandas que os problemas sociais impõem. Por ter sido convocada a auxiliar diretamente na formação geral do aluno, temáticas educacionais voltadas às de relações interpessoais têm sido tema recorrente no cotidiano da escola (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2006; MACEDO & MEDINA, 2017).

A fim de aumentar a qualidade da formação inicial dos futuros professores de diferentes cursos de licenciatura, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), resolveu, a partir de 2007, “estimular a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento de formação de docentes de nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2013).

Diante do exposto, este capítulo apresenta elementos que constituem a ação da práxis pedagógica no decorrer do processo

formativo acadêmico dos cursos de licenciatura do Centro Universitário IDEAU – UNIDEAU, a partir da experiência de três acadêmicas desta instituição.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ÉPOCAS TURBULENTAS

Vazquez e Pesce (2022) destacam que nos últimos tempos o globo terrestre passou, e vem passando, por mais um episódio caótico de pandemia. Exemplo recente foi a pandemia de covid-19, que causou instabilidades diversas e deixou a todos com medo de como proceder no dia a dia. Isso se deveu ao número de vítimas que foi aumentando em ritmo acelerado, restando às pessoas redobrar cuidados e, conseqüentemente, mudar a rotina diária.

Diversas atividades foram consideradas não essenciais durante a pandemia, e o fenômeno mostrou que o ser humano sempre tende a buscar a segurança. Esses eventos todos afetaram a economia, isto é, o mercado de trabalho, o setor financeiro e, enfim, a vida de muitos trabalhadores, fossem os de pequenos rendimentos, fossem os de grandes. Todos sentiram acentuadamente os impactos de uma pandemia global.

A pandemia de covid-19 acabou fazendo com que o ensino remoto se tornasse um grande aliado do sistema educacional. Graças a essa tecnologia, a educação se manteve viva; e os professores, em contato com os estudantes (HOQ, 2020). A única ressalva foi a do tempo escasso, que dificultou que instituições de ensino se organizassem de forma satisfatória para ofertar aulas remotamente.

Um dos principais movimentos, segundo Hoq (2020) e Rodriguez et al. (2020), foi a organização de ações de capacitação docente para que os educadores conseguissem usar eficientemente as mídias e ferramentas. E isso precisou acontecer de forma remota e emergencial.

PRÁXIS PEDAGÓGICA E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

A seguir são apresentados relatos de prática de três acadêmicas, professoras aprendizes, identificadas com as letras A, B e C. Em suas trajetórias como bolsistas, vivenciaram muitas experiências de grande valor, pois o dia a dia no meio educativo durante o estágio fez toda a diferença para a prática, e provavelmente o fará também após o término da graduação.

As acadêmicas A e C concluíram o estágio numa escola da rede privada, no município de Getúlio Vargas, região norte do estado do Rio Grande do Sul. Ao longo de um ano foram aplicadas várias atividades aos alunos. Em datas comemorativas as atividades eram especiais, e se procurava trabalhar com temáticas relacionadas ao dia específico para aguçar a curiosidade dos estudantes.

A acadêmica B, por sua vez, fez estágio em duas escolas através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em 2021. De ambas instituições pôde tirar o máximo proveito, pois se dedicou a conhecer os alunos, as suas dificuldades e facilidades. A convivência trouxe experiências únicas, que resultaram em grandes aprendizados, que poderão ser incorporados à sua vida profissional futura.

Os estágios foram realizados em uma escola de Educação Infantil (EI) e numa escola de Ensino Fundamental (EF), ambas no município de Maximiliano de Almeida - RS. Os estágios na de EI foram com as turmas Pré A e B, enquanto na de EF, com as turmas do 1º, 2º, 4º e 5º anos.

As atividades foram planejadas com antecedência, com a posterior aprovação e eventuais ajustes da professora regente da turma. As práticas tinham por característica a diversificação e a didática, buscando os objetivos propostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Nos primeiros contatos, as acadêmicas sentiram que o trabalho seria bastante desafiador, porém, logo após as apresentações iniciais, as turmas tendiam a ser mais receptivas. Daí em diante, elas perceberam a importância de ter a teoria e a prática alinhadas. A teoria compreende a realidade na qual está inserida, mas essa compreensão precisa ser afinada, e isso ocorre com a prática em sala de aula, onde o profissional de fato vê como acontecem as relações de ensino e aprendizagem na escola. A práxis pedagógica do professor se insere num contexto social, mais especificamente dentro de uma organização escolar que reflete a divisão social do trabalho e as contradições advindas desse fenômeno complexo marcado por princípios norteadores das mesmas propostas de políticas neoliberais.

O que modifica a realidade é a ação, não as ideias. No entanto, a ação sem ideias é cega e ineficaz. De acordo com Vasconcellos, o que visamos é a práxis, que é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, uma atividade que tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podem ser separados, isolados um do outro.

Para planejar basta responder algumas questões, como: Por quê? / Para quê? / O quê? / Com e com quem precisa-se conhecer o que se planeja? Como diria Albert Einstein, “devemos simplificar o máximo possível; porém, não mais que o possível”. Assim, evita-se cair no simplismo. O docente tem condições para transformar a realidade, e, nesse relativo, é preferível um poder limitado, porém real, a um poder ilimitado, mas ilusório. É, ainda, fundamental acreditar na possibilidade de mudar a realidade para encontrar caminhos para realizar o planejamento de uma forma mais significativa.

O ensino é a atividade principal do professor, e nesses momentos trabalha-se com conhecimentos elaborados de tal forma que possibilitem aos alunos fazer a síntese dos mesmos e, conseqüentemente, que tudo resulte em desenvolvimento, incremento das funções psicológicas superiores (sensação, per-

cepção, emoção, linguagem, pensamento, memória etc.) e ajude no processo formativo geral das crianças (VYGOTSKY, 1998).

Relato da Acadêmica A

Conforme o relato da Acadêmica A, esta realizou atividades pedagógicas durante uma aula de Ciências com uma turma do ensino fundamental do 5º ano. O tema foi as fases da lua, um assunto de bastante amplitude, tanto que vários alunos demonstraram certo conhecimento sobre o mesmo. Falaram de documentários, experiências em casa e saberes passados por familiares, e isso tornou a aula muito produtiva e atraente. Em certo momento, foi feito um *quiz* (jogo de questionários) com recompensa no final, e todos queriam participar. A construção da atividade foi reconfortante.

A acadêmica também relata que a professora regente da turma ficou surpresa com o método utilizado, pois conquistou os estudantes, que se envolveram com afinco, construindo e trocando experiências. Em síntese, a forma com que essa aula foi trabalhada a fez perceber que quando esses resultados acontecem surge uma resignificação do conceito de professor, de aluno, de aula e de aprendizagem. A recompensa é grande quando se sabe usar métodos para atrair a atenção e transmitir conhecimentos com eficiência.

Antes de iniciar o *quiz*, foram lidas as instruções para os alunos; depois foram escolhidos os times; fez-se a leitura das questões e foi desenhado o placar do jogo no quadro da sala. A professora aprendiz apresentou oralmente as questões, assim como as respostas. No final das questões, os próprios estudantes indagavam os colegas sobre as respostas e instigavam o acompanhamento atento dos pontos marcados no quadro. A recompensa do time vencedor foi delegada pelo time adversário, estando todos conscientes do placar e do objetivo do jogo.

Os jogos são alternativas pedagógicas que os professores utilizam para auxiliar na aprendizagem dos alunos, seja reforçando conteúdos já aprendidos, seja favorecendo e contribuindo para que o aluno faça as próprias descobertas, desenvolva habilidades e competências, seja ajudando com o seu processo cognitivo, de forma que possa explorar a imaginação.

O que se percebeu durante o estágio foi exatamente o que atestou Luckesi (2000, p. 52):

a ludicidade é um fazer humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença das brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do desenvolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a ludificação do ensino, a criança pode aprender através de oito dimensões do conhecimento: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e, por fim, protagonismo comunitário (SILVA, 2012; BARBOSA, 2004).

Os jogos têm, portanto, a possibilidade de cultivar a atenção e aguçar a curiosidade dos estudantes, mas, vale lembrar, para despertar o interesse e o engajamento, é preciso que a estratégia docente tenha elementos comuns de qualquer jogo, como sistema de pontuação e de recompensas, além de regras e metas claras.

A gamificação na educação já existe há muito tempo. Adicionar elementos ao processo de aprendizagem na universidade tem causado mudanças radicais com a popularização das tecnologias digitais e das facilidades e diversões via internet. O acesso à informação, antes restrito a bibliotecas e palavras do professor, agora é onipresente na vida diária das pessoas (SILVA et al., 2022).

Relato da Acadêmica B

Em relação às atividades da Acadêmica B, estas foram realizadas com turmas escolhidas: Pré A e Pré B, ambas de uma escola de educação infantil. Na hora das brincadeiras, geralmente eram desenvolvidas as atividades de educação física.

Em relação à turma do Pré B, a primeira atividade proposta foi um circuito com bambolês. A turma foi dividida, para que não acabassem aglomerando-se demais e cada um pudesse fazer a atividade no seu tempo. Metade da turma ficou brincando na cama elástica, enquanto era monitorada pela professora, e a outra metade fez a atividade proposta. A maioria dos alunos dessa turma prestou atenção às explicações, e vários fizeram a atividade com facilidade. Alguns demonstraram um pouco de dificuldade para as mesmas tarefas.

Com a segunda turma a dinâmica foi um pouco diferente, isso porque o comportamento da turma Pré A foi totalmente distinto do da turma Pré B, apesar de os alunos serem da mesma faixa etária. No primeiro dia de aula, a turma Pré A realizou um circuito de atividades, para as quais receberam o auxílio da professora. Todos se comportaram bem e fizeram a atividade com sucesso. Além disso, havia uma criança autista na turma, e isso exigiu um pouco mais de paciência, habilidades verbais e atitudes ponderadas por parte da acadêmica, especialmente quando os colegas, ao verem a criança agitada, também se agitavam. Os momentos desafiadores foram de grande valia para a professora aprendiz, pois foi a primeira experiência com uma pessoa com transtorno do espectro autista (TEA). Após o decorrer das atividades e a mediação da acadêmica, a aula ficou mais tranquila. Os alunos se acostumaram e fizeram o que lhes foi proposto.

Noutros dias de estágio, os alunos receberam atividades que estimularam a sua coordenação motora fina, a exemplo do manejo de massinha de modelar, que, além de estimular a criatividade individual, propiciou que eles se ajudassem.

Quando um aluno não conseguia modelar algo que queria, o outro ia em seu auxílio. *Detalhe:* todos tentavam criar formas e as faziam do seu jeito, sem se preocupar se estava bom ou não.

A algumas atividades que a pedagoga ministrava pôde-se aplicar atividades relacionadas à educação física com ambas as turmas da educação infantil. Chamou a atenção as diferenças entre as turmas da EI (ensino infantil) e do EF (ensino fundamental, no qual também atuou a Acadêmica B), não apenas em relação às faixas etárias, mas principalmente quanto ao comportamento. Eram totalmente diferentes. Contudo, os estudantes foram bem receptivos às atividades da professora aprendiz.

Para o 4º ano do EF, a turma foi dividida em dois grupos e foi-lhes aplicada a atividade “Queimada”, uma brincadeira que consiste em dois grupos lançando uma bola um contra o outro. O objetivo é atingir os integrantes do grupo adversário. Quem é atingido, sai da partida. A atividade estimula a coordenação motora ampla, o trabalho em grupo, a cooperação e a socialização. Os estudantes formaram, então, dois grupos com o mesmo número de integrantes e logo no início da brincadeira já demonstraram ter gostado muito da ideia. Ficaram empolgados em realizá-la, e todos tiveram êxito no transcurso da atividade.

Na turma do 5º ano, os estudantes também foram bem receptivos com a professora aprendiz. A primeira atividade que realizaram foi alguns minutos de futsal, para aquecimento. Algo diferente realizado foi que as crianças que nunca haviam escolhido os times tiveram sua vez de escolher, um menino e uma menina, e isso resultou gratificante para eles, pois muitas vezes certos estudantes, por serem envergonhados, acabam passando despercebidos pelos mais extrovertidos.

Nessa turma, havia uma aluna que fazia uso de remédios controlados, mas ela era capaz de realizar qualquer atividade. Ainda assim, sofria certa exclusão dos colegas. Com o tempo,

houve uma aproximação natural dela com a turma, até que ela foi unida totalmente às brincadeiras.

No futsal, os meninos e as meninas jogaram juntos. Depois, as meninas relataram que em jogos anteriores os meninos não costumavam passar a bola para elas. A professora aprendiz, então, inseriu uma condição para a realização da atividade: que só haveria jogo de futsal se a bola fosse tocada por todos. Assim, a turma toda, sem exceção, teria a oportunidade de jogar. Deu tudo certo e todos se respeitaram.

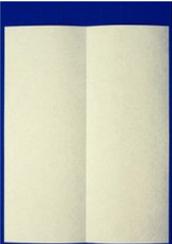
Relato da Acadêmica C

Nas aulas de educação física realizadas pela Acadêmica C, em busca de desenvolver a motricidade fina e a organização espacial, houve muita diversão, mas também muitos desafios. Segundo Rosa Neto (2015), a motricidade fina é a atividade manual, guiada visualmente e que resulta no aprimoramento da escrita. Para isso, requer a atividade controlada de músculos e articulações de um membro superior, associada à coordenação viso-manual.

A temática proposta das atividades foi “brincadeiras e jogos da cultura popular, presentes no contexto comunitário e regional”. O objetivo foi conhecer brinquedos, brincadeiras e jogos da cultura popular, de diferentes características, principalmente os das cooperativas, presentes no contexto comunitário e regional, sempre respeitando as diferenças individuais dos colegas e valorizando o trabalho coletivo. Os alunos tiveram que planejar e utilizar estratégias para resolverem os desafios presentes nessas brincadeiras e, com isso, exploraram os pormenores dessas práticas.

A aula aconteceu virtualmente com as turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental, e cada criança precisou ter em mãos pelo menos uma folha de ofício A4. Seguindo as instruções da professora aprendiz, elas transformaram a folha de papel

num avião, o qual, depois, poderia ser utilizado para compor brincadeiras livres.

	<p>ESTÁVEL PASSO 1</p> <p>Dobre uma folha de papel tipo carta (22 x 28) ao meio</p> 		<p>ESTÁVEL PASSO 2</p> <p>Desdobre a folha e depois dobre as pontas superiores até a marca no centro</p> 
	<p>ESTÁVEL PASSO 3</p> <p>Dobre o pico superior até o centro, formando um quadrado</p> 		<p>ESTÁVEL PASSO 4</p> <p>Dobre as pontas laterais até a linha do centro na parte superior</p> 
	<p>ESTÁVEL PASSO 5</p> <p>Dobre as pontas do triângulo para cima, segurando as dobras das pontas laterais</p> 		<p>ESTÁVEL PASSO 6</p> <p>Dobre o avião no meio (na marca central) e achate com as mãos</p> 
	<p>ESTÁVEL PASSO 7</p> <p>Dobre as asas do avião até a parte de baixo em cada lado e depois levante novamente</p> 		<p>ESTÁVEL</p> <p>Seu aviãozinho de papel está pronto para ser lançado</p> 

Avião de papel, modelo estável.

As crianças apresentaram muitas dúvidas no decorrer desta atividade, pois estavam participando sem o auxílio de um adulto. Após várias explicações, dobras e muita paciência, todas conseguiram concluir o que lhes foi proposto, talvez não da forma apresentada pela professora. Do jeito delas, sim, fizeram com que a folha de papel se transformasse num avião. A próxima etapa da atividade foi fazer o avião voar e pegá-lo antes que chegasse ao chão. Esses momentos foram de muito riso e diversão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para muitos acadêmicos, o estágio do PIBID é a oportunidade de começar a trabalhar no ambiente escolar e iniciar a carreira com experiências norteadoras e realistas. Tendo em vista a qualidade e a participação conseguidas durante as atividades propostas pelas acadêmicas da UNIDEAU aos alunos do ensino infantil e fundamental em plena época de pandemia de covid-19, o estágio prático através do PIBID foi por elas classificado como excelente.

O período de práticas se mostrou muito importante para que as professoras aprendizes adquirissem mais conhecimento, aprofundando-se em áreas de aprendizagem em contato direto com crianças. A trajetória foi atrativa e benéfica, e em cada atividade percebeu-se haver um norteador de conhecimento para crianças com saberes diferentes e curiosidades diversas. Isso tornou a profissão desafiadora e recompensadora. Também ficou entendida a importância fundamental no fato de o professor residente saber reconhecer a turma e aprender como despertar a curiosidade dos seus alunos.

O contato com a escola é de extrema necessidade e importância, principalmente para os que até então não tinham tido nenhuma experiência em sala de aula. Em con-

tato com os estudantes, foram adquiridos inúmeros conhecimentos, e, independentemente da disciplina/conteúdo ministrado, os professores aprendizes passaram a ser mais reconhecidos. É que ser docente não é apenas lecionar, nem é apenas atender a alunos exemplares, é também dar atenção aos ansiosos, inquietos e, ainda, aos que possuem dificuldades e necessidades especiais, a exemplo do TEA.

Toda e qualquer situação vivenciada nesses meses de PIBID foram excelentes. Cada turma mostrou ter um jeito próprio, e cada criança, a sua maneira de pensar e agir. Em todos os momentos foi preciso ter atenção, várias vezes redobrada, e também paciência. Só assim foi possível entender o comportamento dos alunos e do que precisavam. O PIBID foi, em síntese, uma grande experiência que contribuiu para o desempenho acadêmico e contribuirá certamente para a vida profissional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Josyvanya Shayanny de Oliveira; MESQUITA, Márcia Maria Lira de; OLIVEIRA, Marina Hellen de; SILVA, Robiane Rodrigues da. *As contribuições do PIBID para a formação docente: uma experiência remota*. In: Anais do VI Seminário Nacional do Ensino Médio / IV Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade: Base Nacional, Currículo E Práticas Inovadoras: caminhos para a escola de qualidade – 28 a 30 de julho de 2021, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN – Campus Mossoró/RN. Organização: Amanda Fernandes de Lima Andrade, Antonio Anderson Brito do Nascimento, Dorgival Bezerra da Silva, Fernanda Sheila Medeiros da Silva, Jean Mac Cole Tavares Santos, Maria Kélia da Silva, Maria Luiza da Silva Leite, YatamuriRafaelly Cosme da Silva, Mossoró: UERN, 2021.

ARAÚJO, Mauro Sérgio Teixeira de; ABIB, Maria Lúcia Vital dos Santos. Atividades experimentais no ensino de física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 25, p. 176-194, 2003.

BARBOSA, Márcia Silvana Silveira. *O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora*. Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul Faced - Programa De Pós-Graduação Em Educação / Mestrado. Porto Alegre, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. *Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Brasília: MEC/Capes 2013.

CALDEIRA, A. M. S.; Z Aidan, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pg=dicionario-verbetes&id=328>>.

DE MACEDO, Ana Moreira Borges; MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva. O que dizem os estudos brasileiros sobre o relacionamento interpessoal no ambiente escolar: uma revisão de literatura. *Revista PsicoFAE – Pluralidades em Saúde Mental*, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 93-114, jun./jul. 2017.

DEL PRETTE, Z. A.; DEL PRETTE, A. Psicologia educacional, forense e com adolescente em risco: prática na avaliação e promoção de habilidades sociais. *Avaliação Psicológica*, 5(1), p. 99-104, 2006.

DOLL, Willian. *Curriculum plennis ludens?* Um estudo crítico-compreensivo e propositivo sobre a política de ludicidade no currículo de educação infantil, a partir do contexto de uma escola pública em Salvador - BA.

FRANCO, M. A. R. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes sociais. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. *Doze temas da pedagogia: as contribuições do pensamento em currículo e em didática*. São Paulo: Cortez, 2012b. p. 169-189.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. Bras. Estud. Pedagóg.*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

GUYTON A. C.; HALL, J. E. *Fisiologia médica*. 11. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

HOQ, Mohammad Ziaul. E-learning during the period of pandemic (covid-19) in the Kingdom of Saudi Arabia: an empirical study. *American Journal of Educational Research*, United States of America, v. 8, n. 7, p.

457-464, 2020. Disponível em: <<http://article.scieducationalresearch.com/pdf/education-8-7-2.pdf>>. Acesso em: 30 agosto. 2022.

LUCKESI, C. Ludopedagogia: partilhando uma experiência e uma proposta. In: LUCKESI, C. *Ludopedagogia: Ensaios*. Educação. Educação e Ludicidade. FACED/UFBA, 2000.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. *Os professores depois da pandemia*. Educ. Soc., Campinas, v. 42, e249236, 2021.

PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (Orgs.). *Desafios da educação em tempos de pandemia*. Cruz Alta: Ilustração, 2020. 324 p.

RAMOS, Angela Souza da Fonseca. Dados recentes da neurociência fundamentam o método" Brain-basedlearning". *Revista Psicopedagogia*, v. 31, n. 96, p. 263-274, 2014.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SANTOS, Priscila Morgana Galdino dos (Orgs.). *Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

ROSA NETO, F. *Manual de avaliação motora: intervenção na educação infantil, ensino fundamental e educação especial*. 3. ed. Florianópolis: DIOESC, 2015.

ROSSETTO JUNIOR, Adriano José. Educação Física Escolar: formando cidadãos. In: *Educação pelo movimento na infância: reflexões e ações humanizadoras*. LECH, Marilise Brockstedt (Org.). Passo Fundo: Méritos, 2015.

SILVA, Cleine Cristine De Oliveira. *A importância dos jogos com regras no desenvolvimento cognitivo infantil*. TCC / Curso de Especialização em Docência na Educação Básica. Faculdade de Educação. Universidade Federal De Minas Gerais. Belo Horizonte. 2012.

SILVA, Débora Cristina Pardini de Oliveira; ALBUQUERQUE, Grazielli Alves do Carmo Silva; SANTOS, Magali Maciel dos. Gamificação na educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 8, n. 7, p. 1.041-1.046, 2022. Disponível em: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6391>>. Acesso em: 2 set. 2022.

TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini; SISDELI Marcos. *A anatomia na formação de futuros professores de ciências e biologia*. XI Encontro Na-

cional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC; 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2002.

VAZQUEZ, Daniel Arias; PESCE, Lucila. A experiência de ensino remoto durante a pandemia de covid-19: determinantes da avaliação discente nos cursos de humanas da Unifesp. *Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, 2022, v. 27, n. 01. p. 183-204. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000100010>>. Acesso: 1º set. 2022.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO VI

A PRÁXIS EM MEIO A UMA PANDEMIA

Alex Luis Emiliavaca¹
Estéfani Gysi²
Kamilly Biesek³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente capítulo relata a práxis pedagógica desenvolvida por acadêmicas bolsistas de dois cursos: Pedagogia e Educação Física. As experiências formativas ocorreram em meio à pandemia de covid-19, na cidade de Getúlio Vargas, na região norte do Rio Grande do Sul. Com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o auxílio de diversos professores envolvidos, foi possível difundir estudos e conhecimentos adquiridos ao longo da graduação no Centro Universitário IDEAU (UNIDEAU), incluindo a prática do dia a dia escolar. Essas atividades compõem a ação pedagógica que integra a formação acadêmico-social dos cursos de licenciaturas desta instituição.

Com a tarefa árdua de acrescentar qualidade à formação inicial dos futuros professores, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou em 2007

¹ Professor da rede municipal de ensino.

² Acadêmica de Pedagogia na UNIDEAU.

³ Acadêmica de Educação Física na UNIDEAU.

o PIBID. O objetivo desse programa é estimular a iniciação à docência e aperfeiçoar a formação de futuros professores. A intenção foi melhorar a qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2013).

A práxis pedagógica ocorreu através de um estágio, e nesse período foi possível para as professoras aprendizes planejar e aplicar atividades junto com as professoras regentes, conforme a idade e as habilidades preestabelecidas de cada turma. As acadêmicas vivenciaram, aprenderam e estudaram sobre a realidade vivida entre direção, corpo docente e crianças, bem como testemunharam conquistas, avanços, dificuldades e desafios enfrentados por professores, tudo isso atrelado à teoria de pensadores e cientistas da educação.

A união entre teoria e prática resulta na práxis pedagógica, que é o processo educacional com propósito de explicar a história evolutiva dos seres humanos, pois logo após nascerem já estão inseridos num contexto em que as relações sociais necessitam de interação e de uma estrutura de significados. Na aprendizagem, vivenciam essa rede de interações sociais e desenvolvem a compreensão da sua estrutura de significados (SERPA, 1987).

Sendo assim, a forma de concretizar o processo de ensino-aprendizagem é através da práxis, que também poderia ser conceituada como uma relação entre sujeitos. A sua totalidade é dada pelo espaço/tempo, e dessa forma pode-se confirmar que o ser humano vivencia a práxis pedagógica desde o seu nascimento por ser uma relação entre sujeitos.

As atividades aplicadas a alunos de escola pública durante o estágio mencionado no início deste capítulo, com o acompanhamento da professora regente, tiveram como objetivo o lúdico e o brincar, auxiliares do desenvolvimento da criança. A escola tem o importante papel de desenvolver no estudante potencialidades diversas, através de curiosidades e desejos, e tudo pode iniciar com o brincar. Tal atividade é uma marca

importante da idade infantil e praticamente um direito de toda criança. Porém, para que de fato o desenvolvimento ocorra, é fundamental um olhar diferenciado para o lúdico, para a fantasia, para o movimento. A criança deve explorar, conhecer e expressar-se, e pode fazer isso através de gestos, brincadeiras e falas (PACHECO, 2021).

Conforme Vygotsky (1998, p. 17), “quando brinca, o ser humano cria, inova, deixa fluir a sua capacidade e liberdade de inventar novas maneiras para progredir e resolver problemas circunstanciais”. É a partir da educação infantil que temos o primeiro contato com o outro, com o movimento e diversos elementos físicos e subjetivos da vida, e os aprendizados resultam do brincar, quando o corpo e a mente trabalham e evoluem juntos. Tem-se aí um processo de desenvolvimento integral, e a criança vai por si só solucionar problemas, imaginar maneiras de reconhecer e experimentar.

A TEORIA NA PRÁTICA: RELATOS DAS APRENDIZAGENS DOCENTES

A atividade docente inicia com um planejamento, que deve ser voltado ao estudante em desenvolvimento, a fim de proporcionar momentos significativos de trocas, de imaginação e, principalmente, de socialização natural e espontânea. Como diz Brougère (2008, p. 61):

Comportamentos podem ser identificados como brincadeira na medida em que não se originam de nenhuma obrigação, senão daquela que é livremente consentida, não parecendo buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona.

As acadêmicas elaboraram e colocaram em prática o “Projeto Luz e Sombra”, cujo objetivo foi proporcionar experimentos, socialização e momentos de criatividade. As crianças

tiveram contato com fenômenos naturais e artificiais, que nesse caso foram a luz e a sombra. Ao longo da atividade, foram disponibilizadas luz negra, luz de lanterna e luz solar, e com isso foi possível instigar o imaginário e a inspiração dos alunos. Houve momentos de troca de experiências com docentes também.

O interesse das professoras aprendizes era o desenvolvimento físico e pedagógico das crianças, e os estímulos aconteciam de acordo com as capacidades e condições dos alunos, mesmo nas atividades novas ou desafiadoras. Ademais, valorizou-se e acolheu-se as ideias e sentimentos de cada participante. O professor ganha novos conhecimentos quando conhece como o aluno reage às atividades propostas e quais delas facilitam o aprendizado e o desenvolvimento.

Afirma Guedes (2014, p. 23), sobre as aulas de educação física, que o trabalho realizado “por professores capacitados na área permite ao aluno conhecer os limites de seu corpo, até onde vai sua capacidade física e desenvolver através dos exercícios mais resistência”.

Durante o desenvolvimento das atividades, os alunos sentiram curiosidade sobre o que estava sendo proposto, e, a partir de suas indagações, desenvolveram-se novas possibilidades de aprendizagem que eram logo incorporadas ao planejamento, e isso resultou em melhor experiência educativa. *Detalhe:* a motivação das crianças em realizar as atividades criadas por elas próprias era grande, e tal feito as fazia sentir mais valor por si mesmas.

No decorrer das aulas, a complexidade dos exercícios era aumentada para desafiar os alunos a realizarem tarefas nunca feitas antes. Assim, tiveram que pensar mais e de forma diferente, o que resultou em novas habilidades físicas e estímulos à capacidade intelectual. Gomide (2015, p. 1) relata que “além dos benefícios físicos da prática esportiva, a Educação Física

pode desenvolver competências e habilidades sociais, psicológicas, motoras cognitivas”.

Também o método de circuitos começou a ser utilizado, e as crianças puderam exercitar suas habilidades psicomotoras. Aliás, foram realizados vários circuitos com outras atividades, sempre procurando aumentar a complexidade das tarefas. Outras atividades propostas foram para incentivar a concentração e a coordenação motora fina, que são de grande importância para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Atividades que incentivarem a imaginação foram trabalhadas na sequência. Uma delas fez uso de uma caixinha cheia de figuras de animais. Dessa caixa, a professora aprendiz retirava figuras aleatoriamente, e as crianças tinham que cantar músicas que falassem do animal em questão.

Ainda houve atividades com música e exercícios físicos para estimular o exercício em forma de brincadeira, unindo teoria e prática. Isso desenvolve o aprendizado de forma mais concreta e proveitosa e é um bom exemplo da aplicação da práxis pedagógica na aprendizagem de crianças de anos iniciais.

Algo facilmente perceptível pelas professoras aprendizes foi que a formação do docente está rodeada de desafios e cabe aos estagiários encontrar soluções e um melhor andamento dos processos de aprendizagem no cotidiano escolar. É assim que, afinal, obtém-se êxito em qualquer trabalho.

Conforme Caldeira & Zaidan (2013, p. 24),

o professor, na heterogeneidade de seu cotidiano, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, muitas vezes imediatas, as quais, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois este pode facilitar e/ou dificultar a sua prática.

A brincadeira “Morto, vivo, careca, cabeludo” foi realizada com o intuito de melhorar a atenção e incentivar as crianças a realizarem exercícios lúdica e descontraidamente. Essa atividade consiste em a criança realizar movimentos de se abaixar ou levantar e tocar na cabeça ou não, de acordo com as palavras da professora. Por ser esta brincadeira realizada por muitos alunos em casa com os pais, houve grande entusiasmo em realizá-la. As acadêmicas ainda perceberam nos alunos uma grande concentração durante a atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades do estágio através do PIBID visaram ao desenvolvimento motor, intelectual, social e cognitivo de crianças de escola pública, justamente as capacidades que elas precisarão ao longo da vida. Também o estágio serviu para preparar os futuros profissionais docentes para os desafios do dia a dia. Aliás, um dos mais difíceis momentos das professoras aprendizes foi a época da pandemia de covid-19, tanto que chegaram a falar de “desafios nunca antes enfrentados”. Ao mesmo tempo, a experiência profissional foi única e gerou grandes aprendizados.

Em síntese, a sua práxis pedagógica teve que ser bastante envolvente, para as crianças aderirem ao aprendizado proposto, remotamente. E conseguiram. À medida que surgiam novos problemas durante a aplicação do projeto pedagógico, as acadêmicas sentiram aumentar o incentivo para buscar métodos de ensino novos e eficazes. No final, constatou-se que os seus alunos conseguiram assimilar muito mais facilmente o conteúdo proposto porque foram aliadas a teoria e a prática de forma criativa pelas professoras aprendizes durante o processo de ensino e aprendizagem.

Entendeu-se, ainda, durante o estágio que, enquanto professoras aprendizes, além de zelar pelas atividades cotidianas de ensino, foi preciso observar cada um dos

alunos, buscando entender os seus anseios e dificuldades e tentando auxiliá-los para conseguirem atingir os objetivos de aprendizagem propostos. A prática de ensino ainda exige do docente empatia para entender os alunos. Isso também é sinal de profissionalismo e qualificação, que habilitam a ensinar de forma eficaz e assertiva, tornando a aprendizagem extremamente satisfatória.

Por fim, concluíram as acadêmicas que o estágio através do PIBID se mostrou uma importante ferramenta para a sua formação docente, pela possibilidade de vivências, enfrentamento de desafios e superação dos mesmos rumo ao êxito na jornada. Isso faz do estágio através do PIBID um mosaico de experiências únicas, que serão lembradas pelo resto da carreira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior*. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: MEC/Capes 2013.

BROUGÉRE. G. Os brinquedos e a socialização da criança. In: BROUGÉRE. G. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 2008.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; Z AidAN, Samira. *Práxis pedagógica: um desafio cotidiano*. *Paidéia*, 2013. Disponível em: <<http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2374>>. Acesso em: 25/08/2022.

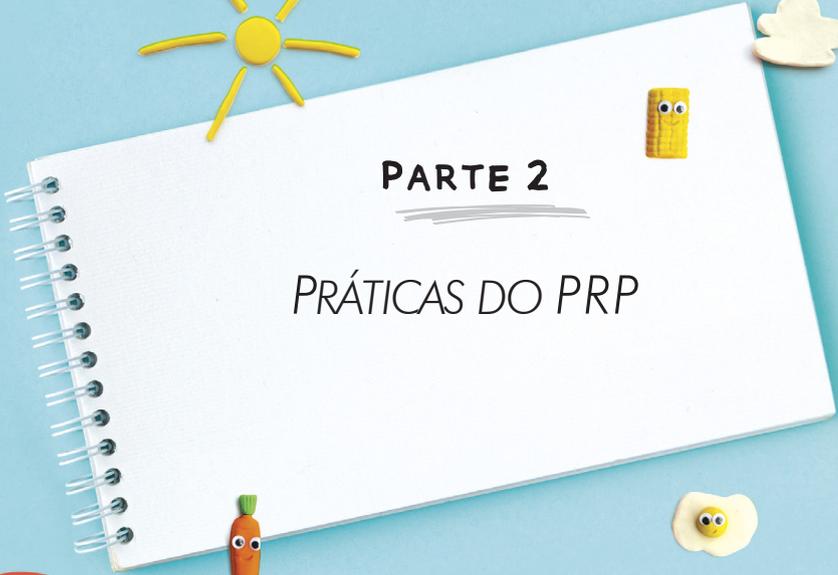
GUEDES, Patrícia Mota. Trabalho de educação física nas escolas. *Revista On-line - Portal Educação*. 2014. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/educacao-fisica/artigos/55482>>. Acesso em: 25/08/2022.

GOMIDE, Camilo. Qual a importância da educação física na vida dos estudantes? *Revista Educar para Crescer*. 2015. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/educacao-fisica-559281.shtml>> . Acesso em: 25/08/2022.

PACHECO, Mayara Alves Loiola; CAVALCANTE, Priscilla Viana; SANTIA-GO, Renata Glicia Ferrer Pimentel. A BNCC e a importância do brincar na educação infantil. *Ensino em Perspectivas*, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021.

SERPA, Luís Felipe Perret. Sobre a práxis pedagógica. *Revista Educação em Debate*, Fort. 14 (2), jul./dez. 1987.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. Jose Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Aleche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



PARTE 2

PRÁTICAS DO PRP

CAPÍTULO VII

O COTIDIANO ESCOLAR E A PRÁXIS PEDAGÓGICA

Karina Slaviero*

Aline Catto**

Catarina Persici Ribeiro**

Tatieli Fochesatto**

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo contém relatos de uma experiência durante o ano letivo de 2021 no Programa Residência Pedagógica (PRP), que deriva do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), este, por sua vez, ofertado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Acadêmicos da UNIDEAU tiveram acesso ao dia a dia de escolas de educação infantil e de ensino básico, assim como ao de outras instituições de ensino, e puderam construir saberes e conhecimentos através de observações e intervenções docentes. Também contribuíram para uma prática enriquecedora da aprendizagem dos educandos, partindo de métodos lúdicos e atrativos e, assim, complementaram a teoria com a prática.

* Professora da rede municipal de ensino.

** Acadêmicas de Pedagogia na UNIDEAU.

Nóvoa (2004) compreende o papel da universidade como de suma importância para a formação dos futuros profissionais da educação, embora se saiba que a completude do conhecimento de um professor só ocorre com a experiência na escola e reflexões sobre as experiências nela vividas. É justamente essa experiência, através do PRP, que oportuniza a alunos de cursos de licenciatura, na condição de professores aprendizes, conhecerem melhor a escola e nela passarem a atuar com mais eficiência educativa (FREITAS et al., 2020). Outro benefício desse programa é a aproximação entre programa, escola, universidade e a teoria e a prática. É pois um método de suma importância para a formação inicial de professores.

De acordo com BRASIL (1998, v. 2, p. 22), “brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia”. Em outras palavras, o brincar é essencial à vida das crianças, pois quando brincam expressam-se, trocam conhecimentos e contribuem à formação da sua personalidade social. Por isso, as atividades propostas a elas sempre devem incluir o lúdico.

O interessante aqui é que o brincar é uma forma de ensinar, e será a qualidade do contato dos acadêmicos de licenciatura com as crianças no dia a dia escolar que vai resultar em aprendizados e vivências únicos. Bastará permitir que as crianças explorem e façam novas descobertas a partir da convivência. Isto é, aliás, de suma importância à formação de ambos.

APLICAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)

O PRP basicamente permite que professores residentes antecipem experiências que teriam apenas após a conclusão da graduação, e a professora preceptora, a orientadora e o coordenador institucional¹ são quem dará o suporte necessário

¹ “Residentes” são os discentes universitários com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam

para isso acontecer, sempre de forma que beneficie ao máximo também os alunos.

Os grupos trabalhados pelas professoras aprendizes, cujos relatos integram este capítulo, foram uma turma do Pré BI e duas outras turmas do 2º ano do ensino fundamental. O trabalho iniciou com a identificação dos perfis dessas turmas. Para isso, utilizou-se brincadeiras ao ar livre e que explorassem a motricidade fina e grossa, além de atividades com temáticas do dia a dia. Tudo foi planejado para tornar as aulas atrativas e divertidas. As crianças participaram desde o início da atividade até o final quando houve a organização da sala, sempre respeitando a rotina estabelecida pela professora regente.

O dia a dia na escola permite que crianças e bolsistas (no caso, professores residentes) aprendam e troquem ideias e experiências e agreguem cultura ao seu aprendizado, pois, além de buscar os objetivos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é possível fazer a comunidade interagir no cotidiano na escola. Ofertar às crianças metodologias diversas, ludicidade, coletividade, trabalho em grupo, entre outras ações, habilita a que criem afinidade com seus pares, compartilhem experiências e adquiram diferentes conhecimentos. Assim vão sanar e desenvolver curiosidades sobre vários objetos apresentados nas aulas, e vão perceber que alguns materiais da vida cotidiana podem tornar-se jogos e brinquedos divertidos.

Durante o período de aplicação da bolsa do PRP buscou-se conhecer a turma e cada criança individualmente. Assim, a acadêmica residente pôde, com a observação dos interesses da turma, elaborar aulas e organizar atividades personalizadas. Funcionava assim: a professora aprendiz sugeria os temas para as próximas

cursando a partir do 5º período. Quanto em estágio (em prática), são chamados neste livro de “acadêmicos” ou “professores aprendizes”. Já o “coordenador institucional” é o docente da escola de ensino superior (IES), responsável pela execução do projeto institucional de residência pedagógica. Por sua vez, o “docente orientador” é o docente da IES responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica. E o “preceptor” é o professor da escola de educação básica responsável por acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo (BRASIL, 2023).

aulas, e as crianças prontamente escolhiam. O método do protagonismo infantil nada mais é que o docente tornar a criança o centro da aula, sendo ela quem escolhe os temas e age em praticamente todos os momentos, a partir de escolhas e decisões próprias. Se for interrompida pelo professor, é porque algumas escolhas podem oferecer perigo a ela ou aos demais colegas.

Todas as atividades pedagógicas selecionadas foram pensadas com cuidado pelas acadêmicas residentes, de maneira que não oferecessem perigo, e todos os materiais utilizados nas foram escolhidos a partir do assunto, tamanho, forma e utilidade. Seguindo estes critérios, as crianças exploravam e criavam as novidades sempre com o auxílio do adulto.

Um dos temas escolhidos foi “Como a sombra aparece?”, e, a partir disso, foram apresentados vídeos e contadas histórias. As crianças procuraram imagens que formavam sombras e foram ao pátio ver como estas eram formadas com o sol. Após a realização das dinâmicas citadas, conversou-se sobre o medo do escuro, e, utilizando uma lanterna, as crianças criaram sombras de dinossauros, pássaros e borboletas na parede da sala.

Para a turma do 2º ano A utilizou-se métodos com brincadeiras, jogos e interação com o todo. Diversas atividades ocorreram em grupos, que como cita Vygotsky (1999), sobre o processo de formação das estruturas psicológicas, a atividade intelectual do sujeito não é realizada mecanicamente nem por repetições pelo outro. Pelo contrário, é realizada por meio de situações de interação com o todo.

Também foram consultadas as autoras Lira e Rubio (2014). Segundo elas, a criança aprende melhor brincando, e muitos conteúdos podem ser ensinados ludicamente, basta usar instrumentos com objetivo didático-pedagógico e que visem ao desenvolvimento integral do educando.

As professoras aprendizes, com base nisso, disponibilizaram aos seus alunos jogos de formação de palavras, jogos de adivinhas com figuras, jogos com associações e, ainda, noutras atividades, solicitar que os alunos recortassem, para trabalhar a sua motricidade. Para alguns, porém, o recorte foi difícil de ser

executado. Então, inicialmente, havia atividades com quebra-cabeças, com recorte de formas geométricas e, por último, os alunos formavam desenhos.

Rodrigues (2013) afirmou ser o jogo uma importante ferramenta no processo de aprendizagem, pois é a partir dele que a criança cria e recria, imagina, diverte-se, supera limites e desafios e aprende, brincando. Isso torna o processo de aprendizagem mais prazeroso. O mesmo autor ainda propõe que o professor seja aliado da aprendizagem lúdica, articulando e propiciando meios para que o aluno possa divertir-se e ao mesmo tempo aprender.

Já na turma do 2º ano B, as professoras aprendizes utilizaram como recurso teórico o planejamento, que foi sendo construído durante as observações e experiências vivenciadas no ambiente escolar. Foi apresentada aos alunos a história “A casa sonolenta”, de Audrey Wood. Em seguida, as crianças foram desafiadas a criar uma casa com dobradura de papel e, então, enfeitaram e desenharam quem, em brincadeira, iria morar com elas. A história foi trabalhada por alguns dias. Para finalizar as atividades, grupos de alunos foram desafiados a reconstruir a história utilizando diversos materiais.

As atividades fizeram as acadêmicas perceberem o quão curiosos e criativos eram os seus alunos, que, ademais, demonstravam grande interesse pelas brincadeiras, as quais, aliás, foram as “ferramentas” das professoras aprendizes, usadas para melhorar o aprendizado e a construção do conhecimento de seus alunos.

A crescente utilização dessas e de outras “ferramentas” demonstra que a prática pedagógica vêm crescendo e se reinventando a cada dia. Segundo Silva & Miranda (2006), as práticas pedagógicas estão atualizando-se para inovar a estrutura social, integrando a educação na construção de professores que não têm medo de colocar em prática os seus interesses. Muitas vezes, o pedagogo precisa sair do apego às cópias impressas para realizar um trabalho diferenciado. Para isso, deve saber quais as experiências e, principalmente, as necessidades dos

alunos. Com os seus depoimentos, portanto, os alunos podem enriquecer o trabalho dos professores.

As professoras aprendizes se surpreenderam com as capacidades de concentração, percepção visual e conhecimento de seus alunos, e compreenderam a importância de explorar com qualidade a incrível capacidade que as crianças têm para realizar as atividades propostas. Outro ponto importante observado foi o convívio entre as crianças em sala de aula, o qual transcorreu muito bem. Houve, inclusive, casos de duas crianças com insegurança, as quais, no decorrer do tempo, acabaram por interagir mais e até apresentar mais interesse pelas atividades propostas.

Envolver as crianças no processo de ensino e aprendizagem torna a experiência mais dinâmica e prazerosa, e elas se sentem capazes e instigadas a construir novos conhecimentos. As atividades buscaram respeitar a individualidade das crianças ante situações desafiadoras, tornando cada momento único e recompensador ao processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado com a turma de Pré B foi gratificante e significativo para as acadêmicas residentes, pois as crianças logo compreenderam a metodologia que seria utilizada e passaram a ter cada vez mais ideias criativas e curiosas. Revelaram-se bastante participativas, surpresas e felizes por realizarem novas descobertas que partiram de suas próprias ideias.

Desde as primeiras aulas, uma das professoras aprendizes sugeria temas para as aulas seguintes, e as crianças prontamente os escolhiam. Com o decorrer das atividades também foram realizados sorteios para a escolha da temática. A satisfação e a alegria das crianças ao presenciarem as suas sugestões saindo do papel e tornando-se realidade era perceptível após cada atividade. Igual ou mais intensa sensação elas tinham ao verem um tema seu (recém-escolhido), tornando a aula tão dinâmica e divertida.

Já nas turmas de 2º ano observou-se que durante as aulas as crianças demonstravam grande alegria ao exercer as atividades e sempre pediam por mais brincadeiras e jogos em todas as aulas, manifestando o prazer que sentiam em aprender com jogos e de forma lúdica. Ao finalizar os trabalhos com a turma, as acadêmicas notaram a evolução de cada aluno, que, ao jogar e brincar durante as aulas, conseguiu superar e aprender conteúdos que considerava mais difícil. Também disseram as acadêmicas que as crianças ficaram mais alegres e empolgadas para as próximas etapas e desafios na escola.

Ficou entendido entre as professoras aprendizes que o PIBID foi de suma importância à formação docente, pelas experiências vivenciadas, que deram ampla visão do que será trabalhar a realidade do dia a dia escolar com crianças, atrelando a teoria com a prática. Isso contribuirá para as acadêmicas se inserirem no mercado de trabalho e terem mais tranquilidade ao entrar em sala de aula.

Por isso, as vivências através do Programa Residência Pedagógica (PRP) nunca serão esquecidas, pois, uma vez que o professor aprendiz se depara com a realidade e o ambiente escolar onde tudo acontece, acaba percebendo que a real função de um professor não é apenas ensinar um conteúdo, mas ir além da teoria e estimular a troca de saberes, o trabalho em parceria, assim como mediar conflitos, aconselhar, chamar a atenção, brincar, distrair e, acima de tudo, amar o que faz e ofertar esse amor às crianças. Graças a isso, houve uma educação mais significativa e contextualizada durante o estágio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. *CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Edital n. 001/2011. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/orgaos/fundacao-coordenacao-de-aperfeiçoamento-de-pessoal-de-nivel-superior>>. Acesso: 2021.

BRASIL. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Residência Pedagógica (PRP). [Publicado em 01/03/2018 e atualizado em 17/04/2023]. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em 2023.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREITAS, M. C. de; FREITAS, B. M. de; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LIRA, Natali Alves Barros; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A importância do brincar na educação infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 5, n. 1, p. 1- 22, 2014.

NÓVOA, Antônio. *Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação*. 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/685>>. Acesso em: 7 jan. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio: diferentes concepções. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. [José CerchiFusari (Rev. Téc.)]. São Paulo: Cortez, 2004.

RODRIGUES, Lídia da Silva. *Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização*. 2013. Universidade de Brasília – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação. Mestrado. Brasília, 2013.

SALOMÃO, Hérica Aparecida Souza; MARTINI, Marilaine; JORDÃO, Ana Paula Martinez. *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. [Psicologia – O Portal dos Psicólogos], 2007. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>>. Acesso: jan. 2022.

SILVA, F.; MIRANDA, G. L. *Formação inicial de professores e tecnologias*. 2005. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2815/1/Forma%20a7%20a3o%20Inicial%20Tecnologias%20F%20a1tima.Guilhermina.2005.pdf>>. Acesso em: 26 de jul 2022.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CAPÍTULO VIII

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: PRÁTICAS FUNDAMENTAIS PARA A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO QUE EDUCA

Karina Slaviero¹

Julia Souza Almeida²

Maria Eduarda Talaska²

Neuma Aparecida dos Santos Araujo²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diante dos desafios no campo da educação, é necessário que as experiências pedagógicas práticas iniciem ainda durante o período de formação dos futuros professores. Nesse relativo, o Programa Residência Pedagógica (PRP) se destaca por preparar acadêmicos de cursos de licenciatura para uma atuação segura e capacitada nas escolas.

Este capítulo traz o relato das práticas de três acadêmicas durante uma PRP em três instituições diferentes de educação infantil e ensino fundamental, cujos níveis eram bergário III, e 3º ano do EF. Embora suas experiências tenham-se sucedido de forma diferente, a construção do conhecimento aconteceu em todas, contribuindo para a formação profissional docente.

¹ Professora da rede municipal de ensino.

² Acadêmicas de Pedagogia na UNIDEAU.

Como a teoria e a prática são interligadas, é melhor usá-las em conjunto, para se obter desenvolvimento profissional (na escola) e pessoal (na universidade). No contexto educacional contemporâneo é imprescindível que o educador dote-se de conhecimentos teóricos, pondo-os sucessivamente em ação, agregando qualidade à educação, isto é, mais sentido ao que se ensina aos estudantes.

O ensino fundamental é o período mais longo da educação básica, até porque compreende muitas transformações, seja no aspecto físico, seja no intelectual das crianças. As metodologias que diferem na educação infantil são parte das mudanças no processo educacional, e aí justifica-se a presença da ludicidade e do papel do professor.

Conforme salienta Freire (1996), é necessário que o professor se mantenha comprometido com a educação, pois ao defender e explorar a construção do conhecimento é imprescindível que ocorra total envolvimento do mesmo no processo, uma vez que, estando envolvido poderá envolver também os seus alunos.

O bom educador assume a posição de mediador entre o conhecimento e a aprendizagem, o saber e o fazer e, assim, vai condicionando o sujeito a aprender, entendendo que educar não é uma simples transmissão de conhecimento, é algo mais profundo e que, por isso, precisa de práticas pedagógicas voltadas à interdisciplinaridade, incluindo a ludicidade como ferramenta principal. A criança, por sua vez, deve ser colocada pelo educador no centro dos seus planejamentos. Tudo isso é aprendido durante o estágio.

Para Scalabrin (2013, p. 3),

o estágio supervisionado proporciona ao licenciado o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções. Busca-se, por meio desse exercício, beneficiar a experiência e promover o desenvolvimento, no campo profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos

adquiridos durante o curso nas instituições superiores de ensino, bem como, favorecer por meio de diversos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural dos acadêmicos, futuros professores. Outros fins previstos nesta proposta são: desenvolver habilidades, hábitos e atitudes relacionados ao exercício da docência e criar condições para que os estagiários atuem com maior segurança e visão crítica em seu espaço de trabalho.

Tanto o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) quanto o seu derivado, o Programa Residência Pedagógica (PRP), proporcionam significativas experiências no dia a dia em sala de aula. Além de pôr em prática as teorias pedagógicas e ganhar experiência profissional, os professores aprendizes praticam também a ética dentro e fora da sala de aula. Isso ocorreu, entre outros momentos, quando ocorreram diálogos com a orientadora e outros profissionais das instituições envolvidas. Os estágios através do PIBID e do PRP oferecem, portanto, um leque de aprendizagens a acadêmicos residentes, que conduzem ao reconhecimento por profissionais da área da educação.

EDUCAÇÃO INFANTIL NA TEORIA E NA PRÁTICA

A seguir são exibidas atividades que se sobressaíram ao longo dos estágios (práticas) em ambiente escolar, através do PRP. As convivências das três residentes recém-citadas com alunos enriqueceram a sua experiência profissional.

Um dos destaques foi o método da observação, que permitiu conhecer as metodologias usadas pela escola para estabelecer o seu trabalho pedagógico. Foram percebidas, também, após mais proximidade com os alunos, certas dificuldades das crianças em relação à leitura e à matemática. Esse primeiro contato foi, portanto, de grande valia.

Outro destaque foi o acolhimento, a empatia e o apreço oferecido às professoras aprendizes, tanto por parte dos alunos quanto pela dos demais profissionais componentes do corpo docente.

Após a observação, deu-se início ao desafiador “planejamento”, cujos focos foram a ludicidade e o ensino multidisciplinar. Os conteúdos, normalmente divididos em períodos, foram relacionados independentemente das áreas de conhecimento de origem. As acadêmicas acreditam que o lúdico e o multidisciplinar são importantes para os desenvolvimentos que a criança experimentará ao longo da vida.

Santos (2001) especifica que:

os desenvolvimentos pessoal, social e cultural colaboram para uma boa saúde mental, preparam para um estado interior fértil e facilitam os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

A prática realizada no ensino fundamental foi pensada e dirigida de modo específico, tendo as ideias se realizado da seguinte forma: em determinado momento do estágio, a aplicação voltada a trabalhar conteúdos de geografia, português e matemática foi embasada numa contação da história intitulada “*O rato do campo e o rato da cidade*”. Após, as acadêmicas aplicaram aos alunos atividades de leitura e resolução de problemas matemáticos. Na opinião de Faria et al. (2017), a contação de histórias é de extrema importância para o desenvolvimento das crianças, pois desperta o encanto, a imaginação, a fantasia e pode aproximá-las do real. É que, mesmo ainda não sabendo ler, as crianças são curiosas, questionadoras, exploradoras. Daí a importância de proporcionar a elas o gosto pela leitura e pela aprendizagem, e isso está relacionado ao divertimento, à ludicidade e a certos estímulos.

Noutras atividades, os conteúdos abordados foram artes, matemática e português, a partir de uma releitura da obra

“*A Lua*”, escrita por Tarsila Amaral. Optou-se pela técnica da construção com argila, depois houve uma apresentação oral, de releitura da obra de Tarsila, e, para finalizar, fez-se a dinâmica “tabuada divertida”, que, aliás, obteve sucesso entre as crianças, que participaram com alegria e vontade.

Noutra aula, para abordar de forma diferente as disciplinas de matemática, história e português, os estudantes foram levados para espaços públicos (em mercados). Lá desenharam um mapa sinalizando onde moravam (no caso, onde esses estudantes moravam), e as referências eram os mercados. Logo após, construiu-se um mercadinho, cujo nome ficou sendo “Mercadinho do 3º”. Ali foi possível simular o feito de compras e o elaborar de contas que supusessem cálculos mentais e escritos. Nessa atividade, a presença do lúdico modificou visivelmente o ambiente de sala de aula. Vale lembrar que também no ensino fundamental é considerável a valorização do aprender por meio da brincadeira.

Outra atividade interessante pela qual as crianças se mostraram entusiasmadas foi a contação da história: “*O monstro das cores*”, a partir da qual foi criada uma roda de conversa sobre os sentimentos e sobre como organizá-los para relatar o que se sente. Ainda outras atividades tiveram como base essa história, com fins de avançar no ensino matemático e no de linguagem.

A partir da ideia dos sentimentos, as crianças – com o auxílio da professora aprendiz – construíram um poema, para mais tarde construir um varal/cartaz para expor no mural da escola. Esse trabalho evidenciou que, uma vez que as crianças se sentem seguras para compartilhar o que sentem, a turma ganha em termos de aprendizagem cognitiva, pois nesses momentos elas se consideram parte importante e valorizada do ambiente.

Já na educação infantil, a escola é o primeiro ambiente em que a criança entra em contato com pessoas fora do círculo familiar, essa relação é constante. Quando esse processo de exploração social ocorre de forma acolhedora, afetiva e estimu-

ladora por parte de colegas e de professores e outros adultos, o resultado é favorável (ARA\ÚJO, 2010).

As práticas realizadas na educação infantil tiveram como base as contribuições de Elinor Goldschmied³, da área da pedagogia. As brincadeiras devem usar materiais diversificados, para dar grande número de possibilidades de exploração e informações às crianças, bem como de transformação e reinvenção.

A metodologia pedagógica em questão tem no centro a criança, competente para descobrir o mundo e a si própria. Para que isso ocorra, é fundamental a escuta e o respeito por parte do professor aprendiz, que deve compreender corretamente o contexto à sua frente, ter competência e se expressar enquanto indivíduo. Um bom professor sempre se certifica de que a criança está plenamente feliz, sendo, no final, um facilitador para a aprendizagem, não o diretor. Com isso, salienta-se que o cuidado e a educação andam lado a lado.

Ainda, um dos temas norteadores da educação infantil foram os elementos da natureza, e as atividades propostas iniciaram com a contação de história do livro “*O sapo curioso*”. Antes de a acadêmica residente ler, foram realizados questionamentos sobre o texto, e também fizeram-se perguntas aos alunos durante e depois da contação. A técnica funcionou, e vale lembrar que contar histórias estimula a imaginação, a criatividade, a oralidade, o gosto pela leitura, contribuindo para a formação da personalidade da criança envolvendo as habilidades social e afetiva (MATEUS, 2013).

Outra história contada foi a “*Estela, estrela do mar*”, de Anna Göbel, e logo após as crianças receberam uma bandeja

³ Elinor Goldschmied foi uma das especialistas mais reconhecidas na Europa, no campo da educação e cuidados em creche e jardim de infância. A autora acumulou largos anos de experiência como consultora em serviços educativos para crianças no Reino Unido, Itália e Espanha. Realizou inúmeros filmes e vídeos sobre o desenvolvimento na infância e a educação e cuidados nos primeiros anos.

de experimentação com a temática “fundo do mar”, em referência à história recém-contada. A bandeja continha gel de cabelo azul para representar o mar, também areia, conchas e o desenho impresso dos animais citados no livro. As bandejas de experimentação fazem parte do brincar heurístico, isto é, de uma abordagem, não de uma prescrição. O resultado é que as crianças podem descobrir as coisas por si sós. Em síntese, essa proposta possibilita que a criança gere hipóteses e encontre, através da curiosidade, respostas (FOCHI & FOCESI, 2018).

Ainda, para o nível da educação infantil, foram realizadas experiências representando eventos climáticos. A primeira foi uma nuvem de chuva, que, para a sua feitura, usou-se um copo com água, espuma de barbear e corante alimentício. A representação da nuvem ficou assim: colocou-se a espuma de barbear por cima da água, e o corante por cima da espuma, e aos poucos este penetrou a espuma e desceu tingindo a água. Estes seriam os pingos da chuva. A segunda experiência de evento climático foi representar um tornado. Para isso, usou-se um copo com água, azeite, corante e pastilha efervescente. Os efeitos ocorreram após misturar os três primeiros ingredientes no copo com água e depois colocar a pastilha, cujas bolhas e o movimento delas resultante representou o tornado.

Outra atividade interessante desenvolvida com a turma de educação infantil foi um passeio, no qual as crianças exploraram certos ambientes, recolheram diversos tipos de folhas e as pintaram. Isso realçou o engenhoso formato dessas partes das plantas. E teve mais atividade... Com o mesmo grau de surpresa e interesse, os alunos também apreciaram a música “*Seu Lobato*” e nela puderam reconhecer os sons dos animais para depois imitá-los.

Ao relatarem todas essas experiências através do Programa Residência Pedagógica (PRP), as professoras aprendizes julgaram imprescindível destacar o sentimento de

realização que tiveram em sala de aula, algo que somente a prática proporcionaria. Foi igualmente relevante terem pensado num planejamento flexível, que realmente pudesse ter sido adaptado às necessidades das crianças. E aqui vale destacar que, ao se falar em “necessidades”, comete-se um equívoco ao acreditar que elas estejam somente relacionadas às dificuldades, pelo contrário. Referem-se também às potencialidades, que se sobressaem na grande maioria das vezes. Experiências como estas reforçam a importância de se valorizar os processos educacionais, pois, se houver prática, as teorias se tornam muito mais “palpáveis”, concretas. Por instantes é possível compreender por que algumas teorias não se aplicam a determinadas situações, enquanto outras se encaixam como “luvas”.

Uma criança, um aluno, um estudante... este é o verdadeiro sentido de existir uma sala de aula, e a docência deve fazer por merecer sendo boa. Para isso, há que se construir uma ótima relação entre educador e educando, pautada na sensibilidade, responsabilidade e embasamento teórico, pois isso tem a sua devida relevância, como se pôde ver neste capítulo. Tem também o amor e o comprometimento, que não podem faltar, por serem as virtudes principais para se alcançar o objetivo da aprendizagem de cada indivíduo numa escola.

Todos os estudantes devem receber as mínimas condições formativas para que quando avancem nos caminhos da escola/instrução/profissionalização consigam fazer trabalhos com suficientes conhecimentos teórico e prático. Desde outro ângulo, pode-se dizer que todo professor deve dispor de, simultaneamente, recursos físicos e capacidade intelectual para decidir qual a forma mais adequada de ensino para cada contexto escolar em que os alunos se encontram.

Com a oportunidade oferecida pelo PIBID e pelo PRP foi possível às acadêmicas residentes ensinar e também aprender com os alunos. Puderam trocar experiências, informações e saberes vários. Medeiros (2008) entende que essa relação contribui para que haja melhores profissionais no futuro; cita também a troca de experiências entre professores e bolsistas para possibilitar aprendizagens de qualidade diferenciada entre os alunos, com metodologias dinâmicas favorecidas pelo trabalho interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas realizadas pelas três bolsistas do curso de licenciatura – que relataram suas experiências neste capítulo – tiveram grande importância para o seu crescimento profissional e pessoal. Ao assumir a turma, um professor aprendiz tem noção do que de fato acontece no cotidiano escolar, e todas as técnicas pedagógicas passam a fazer mais sentido, a exemplo dos planejamentos, do primeiro contato com as crianças, do plano de aula e da atenção individualizada para cada integrante da turma.

Quanto ao ensino interdisciplinar, este se revelou de grande importância, e a sua principal ferramenta foi a ludicidade. Todos os momentos na escola têm importância, pois são pautados em conhecer as crianças – como aprendem e quais saberes possuem – e, principalmente, que atividades resultam em ensino-aprendizagem de qualidade, afinal, segundo Goulart (2000), “uma aprendizagem deve ser significativa, isto é, deve ser algo signifiante, pleno de sentido, experiencial, para a pessoa que aprende.”

O estágio com turmas de educação infantil também foi excelente, pois houve grande evolução por parte das crianças, e isso mostrou que a brincadeira e a diversão podem ser meios de aprendizagem eficientes, desde que realizadas nos momentos

corretos, de forma adequada e com materiais próprios para o contexto. Em síntese, muitos conhecimentos foram adquiridos pelo contato direto com as crianças.

As professoras aprendizes ainda relataram outra grande oportunidade através dos estágios, que foi compreender a relação que as leis educacionais – a exemplo Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – têm com as etapas de ensino. Também foram úteis os auxílios do coordenador e da professora atuantes nas áreas de estágio das bolsistas, e o aprendizado pedagógico de todo o ano letivo. Investigar a liberdade e a singularidade de cada integrante das salas de aula foi outra técnica de grande valia para trabalhar com as crianças, pois, melhor informadas, as professoras aprendizes puderam ajudá-las a serem mais desinibidas e adquirirem mais capacidades de interação, expressão e reflexão diante dos conteúdos pedagógicos. O resultado foi um trabalho eficaz e prazeroso.

Por fim, salientaram as acadêmicas que, mesmo tendo sido desafiadores, os trabalhos nas escolas geraram sentimentos de gratidão nas acadêmicas, especialmente pelo conhecimento concreto adquirido em todo o período do estágio, o qual vai provavelmente gerar ainda mais efeitos no futuro, em termos de crescimento profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alberto Filipe Ribeiro de Abreu. Quando o imaginário se diz educacional. *Rev. Bras. Est. Pedag.*, p. 679-705, 2010.

FARIA, Inglide Graciele de; FLAVIANO, Sebastiana de Lourdes Lopes; GUIMARÃES Maria Severina Batista; FALEIRO, Wender. A influência da contação de histórias na educação infantil. *Revista Mediação*, v. 12, n. 1, 2017. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/6368>>.

FOCHI, Paulo; FOCESI, Luciane. *A contribuição de Elinor Godtschmied para a construção da prática pedagógica com bebês e crianças bem pequenas*. 2018.

GÖBEL, Anna. *Estela do céu, estrela do mar*. 2015.

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

GOULART, Iris B. *Psicologia da educação: fundamentos teóricos. Aplicações à prática pedagógica*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca et al. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. *Pedagogia em Ação*, v. 5, n. 1, 2013.

MEDEIROS, Lilian Maria de. *Os caminhos da docência na era digital: a utilização da sala de informática em escolas de São Carlos*. Dissertação – Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-graduação em Educação. São Carlos. 2008.

O sapo curioso - Bichos divertidos em 3D. 1. ed. Gaspar: Todo Livro. 2012. 16 p.

SANTOS, Ana Carina da Silva. *Afetividade na relação professor-aluno da educação infantil: revisitando o humanismo da profissão docente*. 2017. Monografia – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia. 2017.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista Unar*, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

CAPÍTULO IX

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Monica Telli Moreno da Silva¹

Andresa Bernieri²

Camila Bernieri²

Monique Linhares Goncalves²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. O seu objetivo é o aperfeiçoamento da formação prática para alunos dos cursos de licenciatura, a partir de uma imersão em escola de educação básica (CAPES, 2018). O estágio prático em escolas da região beneficia bastante os acadêmicos que desejam ser professores, e a sua ocorrência se dá a partir da segunda metade do curso universitário. Entre outras atividades, aprendem a regência de sala de aula e a intervenção pedagógica, sempre com o acompanhamento de um professor experiente na área de ensino do licenciando e a

¹ Professora de Educação Física da rede municipal de ensino.

² Acadêmicas de Educação Física na UNIDEAU.

orientação de um docente da instituição formadora de origem (CAPES, 2018).

Em consequência da pandemia de covid-19 em 2020, diversas medidas de enfrentamento foram tomadas para diminuir o avanço da contaminação pelo vírus. Na esfera educacional – instituições de ensino, incluindo professores e alunos –, tiveram que se adequar à nova realidade de isolamento social. Foi preciso, portanto, reestruturar as abordagens e dar lugar ao ensino/aprendizagem virtual, híbrido e, eventualmente, presencial, mas ainda com medidas de distanciamento social.

Neste capítulo serão relatadas experiências pedagógicas que as autoras deste capítulo vivenciaram no PRP através do curso de Educação Física do Centro Universitário IDEAU (UNIDEAU). Com esses testemunhos, pretende-se compartilhar resultados e aprendizados a respeito das intervenções realizadas em turmas de anos iniciais de uma escola estadual da cidade de Erechim - RS.

AÇÃO PEDAGÓGICA NO ESTÁGIO

A aprimoração possível a partir do Programa Residência Pedagógica (PRP) ocorre com o desenvolvimento de projetos que fortalecem a vivência prática e orientam os egressos a vincular ativamente a teoria à prática docente profissional. Isso se inicia com uma coleta de dados e diagnósticos sobre ensino e aprendizagem nas escolas, além de se usar outras didáticas e metodologias no processo.

Durante os meses de residência, foram desenvolvidas atividades e criados conteúdos que auxiliaram na aplicação de vários conceitos, o que permitiu aos alunos terem percepções diferenciadas e, logo, as suas habilidades foram estimuladas com exercícios, brincadeiras e jogos, sempre utilizando métodos lúdicos que demandassem raciocínio ou expressão corporal. Outro conteúdo desenvolvido com os alunos foi a

ginástica, momento em que foram estimulados o equilíbrio, a coordenação, a lateralidade, entre outras habilidades, de forma a despertar outras capacidades que, muitas vezes, eles próprios não sabiam que tinham.

Para Broto (2001), brincadeiras e jogos tendem a proporcionar à criança, além do prazer, a vivência de novas realidades, diferentemente da cultura onde o aluno está inserido. Também servem para estimular a elaboração de regras e indicar o quanto o indivíduo tem de posicionamento próprio, sendo possível ainda potencializar outras habilidades suas e, ainda, exercitar a sua mente.

Conforme a opinião de Ribeiro (2002, p. 56), sobre o brincar e o indivíduo criança, tem-se que:

brincar é meio de expressão, é forma de integrar-se ao ambiente que o cerca. Através das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar a sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade.

Seguindo essa lógica, os professores aprendizes da UNIDEAU, durante o seu estágio, integraram em seus planos de aula atividades lúdicas e recreativas, a fim de desenvolver os mais variados aspectos e habilidades dos indivíduos em formação. Buscou-se trabalhar isso ao máximo, para que os alunos aperfeiçoassem aspectos cognitivos e motores. Ajudaram nesse processo exercícios diversificados, que estimularam percepções variadas e o desenvolvimento de capacidades físicas, mentais e intelectuais.

O primeiro desafio – sob certas restrições, em vista da pandemia de covid-19 – foi dividir os alunos em dois grupos

e alternar com eles aulas presenciais e remotas (*on-line*). Numa semana um grupo era atendido presencialmente, enquanto o outro fazia atividades desde casa, por meio de vídeos. Na outra semana alternava-se o método entre os grupos, e assim sucessivamente. Os vídeos eram gravados e enviados para que os alunos realizassem as atividades em casa.

Os exercícios eram de fácil execução, sem necessitar de materiais específicos ou de difícil acesso. Da mesma forma, elaboraram-se atividades que pudessem ser executadas por toda a família, e isso promoveu uma interação entre alunos e familiares. Após um tempo com essa metodologia, a escola retomou o funcionamento normal e todos voltaram a se encontrar presencialmente, ainda que sob certas regras de precaução para a não reincidência dos efeitos da pandemia.

Vale a pena lembrar, agora valendo-se de conceitos primordiais, que a educação básica é uma etapa fundamental para a formação do ser humano, para o desenvolvimento da cidadania e para o mundo do trabalho. No contexto escolar, o processo de aprendizagem está sujeito a influências, tanto internas quanto externas, que vão desde as questões financeiras e estruturais e a oferta de educação de qualidade até as políticas públicas e questões relacionadas à prática docente em sala de aula (GATTI, 2014).

O professor, no exercício de suas competências pedagógicas, utiliza conhecimentos de formação inicial e contínua, mesclando conhecimentos pessoais, acadêmicos e profissionais. Assim, intervém e reflete sobre a sua ação pedagógica, a qual está diretamente relacionada a fatores políticos, materiais, emocionais, pessoais, familiares e até mesmo a aspectos de remuneração e valorização.

É por isso que as ações docentes em sala de aula podem ser afetadas por fatores relacionados exclusivamente ao professor, tais como: conhecimento, formação, características pessoais e acadêmicas. Outros aspectos ligados à carreira, que

podem afetar a qualidade da docência, são a realidade social, econômica e política na qual o docente está inserido, e isso vale para qualquer prática profissional. Dito isso, é importante conhecer as percepções dos professores sobre a carreira, bem como programas e políticas de incentivo, valorização e apoio ao enfrentamento das dificuldades propostas. Para isso, essas ações devem tratar do processo como um todo, desde a construção até a execução das ações coletivamente (SILVEIRA, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência adquirida durante o estágio (a prática) pelo Programa Residência Pedagógica (PRP), pode-se concluir o quanto essa vivência de formação diferenciada é importante para o crescimento profissional dos futuros professores. Com ela, testemunhou-se diversas interações entre teoria e prática. São justamente nesses momentos que os acadêmicos têm necessidade de contato com ambiente de trabalho e, principalmente, de se capacitarem para enfrentar os desafios que um dia terão nas escolas.

O PRP tem alto valor para os professores aprendizes da área da Educação Física, cuja vivência pode ser igualmente transformadora, pela troca de experiências com outros docentes e por, nesse período, aprender-se a lidar com as “surpresas” pelo caminho docente, que é cheio de desafios e, aliás, não vem sendo devidamente valorizado. Os acadêmicos que seguem em frente, firmes na profissão, são, afinal, os que vão melhorá-la, até porque nessa jornada com as crianças, futuros cidadãos, trabalha-se muito além do movimento. Trabalha-se o corpo como um todo, desde o físico e o mental até o social, capacitando pessoas que provavelmente serão agentes de grandes melhorias na sociedade.

Em relação à intervenção pedagógica em plena época de pandemia, esta não ocorreu sem empecilhos, porém pro-

porcionou grandes adequações por parte dos profissionais da educação, e novas estratégias de ensino passaram a ser grandes aliadas na adaptação dos futuros docentes e na construção de um ensino mais significativo, ainda que à distância.

REFERÊNCIAS

BROTTO, F. Os jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. *Revista Renovada*. Ed. 6. 2001.

CAPES: *Programa de Residência Pedagógica*. Brasília/DF, 1 mar. 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 25 ago. 2022.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, n. 100, 2014.

PANNUTI, Maísa Pereira. *A relação teoria e prática na residência pedagógica*. Congresso Nacional de Educação, XII, 2015, Curitiba. p. 8.433-8.440.

RIBEIRO, P. S. Jogos e brinquedos tradicionais. In: SANTOS. S. M. P. *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SEMERARO, G. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p. 95-104, 2001.

SILVEIRA, H. E. Mas, afinal: o que é iniciação à docência? *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 10, n. 2, p. 354-368, set. 2015.

XAVIER, M. C. S. *Ensino remoto no distanciamento social: percepções e experiências docentes no período da pandemia do covid-19*. 2020.

CAPÍTULO X

A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA TROCA DE EXPERIÊNCIAS ENTRE DISCENTES E DOCENTES

Monica Telli Moreno da Silva¹
Eduarda Barbiero Vieira²
Daniel Antonio Castilhos²
Patrícia Pacholski²
Wellington Pereira Bellini²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Entre os programas oriundos de políticas públicas e de grande valia para professores aprendizes, destacam-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), ambos instituídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e integrantes da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Segundo Saravia (2006), uma política pública é um conjunto de decisões e propostas que provocam mudanças numa sociedade. Há influências de grupos sociais, que, dentro das

¹ Professora de Educação Física da rede municipal de ensino.

² Acadêmicos de Educação Física na UNIDEAU.

políticas públicas, buscam que tais contribuições fortaleçam a justiça e a democracia social. Tanto o PIBID quanto o PRP foram criados para articular teoria e prática e, assim, contribuir com a formação de docentes via reflexão constante sobre os processos pedagógicos de construção de sujeitos críticos e emancipados.

O contato eficiente entre o futuro docente e os alunos no meio escolar proporciona uma troca de saberes e experiências incríveis, iniciando ainda antes pelo diálogo com docentes e orientadores. É na sala de aula, porém, onde ocorrerão momentos de contribuição significativa à formação do bolsista, pois, durante as interações e trocas de aprendizados, o professor aprendiz se constrói; conhece realidades sociais e culturais diversas presentes num mesmo espaço e, com isso, tem-se todos os elementos para acontecer a ação reflexiva sobre as práticas realizadas. O professor aprendiz vai, ainda, muito provavelmente sentir a necessidade de inovar e buscar por métodos de ensino que se adequem à realidade escolar que está vivendo. O resultado de tudo isso é a potencialização dos processos de ensino e aprendizagem.

Para Freitas (2020), a formação inicial dos futuros docentes e/ou profissionais da educação é obrigatória, até porque o estágio proporciona experiências únicas e fundamentais para o desenvolvimento da prática docente, permitindo ao educador graduando vivências do fazer pedagógico. O trabalho concomitante entre a graduação e a prática possibilita ao bolsista o seu próprio *feedback* sobre como prosseguir em determinados momentos da experimentação.

Por sua vez, Freitas (2020) defende a perspectiva de formação reflexiva de professores a partir de uma análise crítica do contexto social e das práticas. Fala de uma reflexão voltada a uma ação refletida, ressignificando as teorias e conceitos desses professores e, assim, contribuindo com a problematização e a análise das práticas pedagógicas no contexto escolar.

Desde outro ponto de vista, o programa PRP possibilita ao estudante usufruir de diferentes técnicas e métodos de ensino trabalhados pelos professores regentes, de acordo com os currículos escolares e à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que diz quais habilidades e competências devem ser ensinadas e estimuladas. O PRP propõe uma formação colaborativa, isto é, instituições de ensino superior e escolas de ensino básico e fundamental contribuindo juntas para a formação de professores, seja para a de nível superior (com estudantes residentes), seja para a contínua (professores preceptores). Essa intencionalidade presente no programa pode indicar previamente uma visão diferenciada de formação de professores.

Neste capítulo será, portanto, justificada a importância dos programas PIBID e PRP para os acadêmicos do curso Educação Física do Centro Universitário IDEAU (UNIDEAU), e, para isso, serão compartilhados relatos de trocas de experiências durante estágios práticos.

PLANEJAMENTO E PRÁTICAS DOCENTES

A prática pedagógica é composta por diversos elementos, entre eles o planejamento. Para que a aula se desenvolva satisfatoriamente, é necessário que o planejamento seja bem estruturado e contemple todo o tempo de aula, bem como efetive a intencionalidade de cada atividade ofertada. Os planejamentos das ações pedagógicas dos acadêmicos retratados neste capítulo, assim como as intervenções, foram realizados em conjunto com a professora regente, momentos em que se observaram o contexto e as peculiaridades da turma.

Luckesi (1993) define o ato de planejar como uma “atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los”, e, por mais que essa intencionalidade não esteja assim tão explícita, ou até mesmo colocada de forma “consciente”, o ato de planejar não é neutro, pelo contrário, é ideologicamente comprometido:

O ser humano não age sem fins independentemente de quais sejam e de a que nível de consciência estejam. Poderão ser fins considerados positivos ou fins considerados negativos, poderão ser finalidades que estão manifestadas no nível da consciência ou poderão ser finalidades que estão assinaladas nas camadas do inconsciente. Não importa. O fato é que, na origem de toda conduta humana, há uma escolha; isso implica finalidades e também valores (LUCKESI, 1993, p. 117).

Ainda, para Luckesi (1993), a prática do planejamento, especialmente na área de educação, tem sido, na maioria das vezes, uma atividade aparentemente neutra, sem comprometimentos, como se tivesse fim em si mesma. Os autores deste capítulo, porém, acreditam não ser qualquer planejamento de ensino que “sirva” à escola. O ideal será o que atender aos objetivos da instituição e à realidade social, cultural dos discentes.

A educação física escolar, sendo um componente curricular, visa a formar indivíduos capazes de agir de forma crítica e autônoma na esfera da cultura corporal de movimento (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010). Porém, cabe lembrar que esse modo de compreender a educação física escolar é um tanto quanto recente, e que, ao longo dos anos, algumas interpretações sobre o que era ou sobre como se estruturava a educação física na escola circularam com diferentes intensidades no meio acadêmico em diferentes momentos históricos.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DO ACADÊMICO A

O relato a seguir é fruto de um estágio realizado através do PIBID / Residência Pedagógica numa escola municipal da cidade de Estação - RS. As aulas foram planejadas, analisadas e aplicadas durante o ano de 2021. A turma trabalhada foi a do 5º ano do ensino fundamental, com cerca de 25 alunos. O contexto

em que a escola está inserida é o de classes sociais diversas. A maioria das crianças vem de classe social baixa, onde predomina uma mistura de raças, ideologias, crenças etc. Na escola foi possível detectar o respeito a todos, independente de origem ou características físicas. Percebeu-se, ainda, uma preocupação por parte de professores com a aprendizagem dos alunos e uma ampla abrangência de experiências durante o estágio.

O ano de 2021, vale lembrar, foi atípico, pelas restrições sociais remanescentes da fase aguda da pandemia de covid-19. A educação, de modo geral, precisou reinventar-se em todos os setores e áreas, e nas aulas de Educação Física não foi diferente. Sendo assim, as primeiras atividades foram transmitidas aos alunos remotamente, tentando-se enviar tarefas com embasamentos teóricos. Houve atividades com tarefas práticas, as quais, com muita criatividade, eram recriadas para permitir um mais eficiente aprendizado por parte do aluno. Aos poucos, o ambiente escolar foi voltando ao seu lugar normal, e algumas atividades puderam ser presenciais, sempre se respeitando os protocolos de segurança contra a covid-19.

O planejamento das aulas se valeu de diferentes metodologias de ensino, dentro do que permitia o currículo da escola. Por sua vez, o desenvolvimento das aulas proporcionou aprendizados recíprocos, e, aliás, a busca por conhecimento por parte de estudantes e da professora aprendiz era constante. No decorrer do processo vivenciou-se momentos diversos, em que a ação/reflexão foi imprescindível para sanar problemas e corrigir ações que na prática se desenvolveram de forma diferente do planejado.

Aulas foram elaboradas e aplicadas com atividades interdisciplinares, a exemplo do jogo “Amarelinha”, no qual os alunos deveriam jogar duas pedrinhas e, para avançar de fato, precisavam dizer o resultado da soma, ou da subtração, ou da divisão dos números escritos no chão, no espaço delimitado onde as pedrinhas caíam. Assim, além de se usar brincadeiras

populares, trabalhava-se a matemática e a assimilação/rememorização de conhecimentos já adquiridos.

Para Freire (1997), é importante resgatar as experiências já vividas pelo aluno, para assim impulsionar novos aprendizados. Isso vai ao encontro da teoria de Piaget, que, sobre a assimilação, diz que o aluno, ao se deparar com algo até então desconhecido, busca semelhanças na memória e, assim, vai assimilando e buscando soluções até chegar ao aprendizado da nova tarefa, ou seja, até chegar ao que retrata como um reequilíbrio.

Parece difícil aceitar a ideia de que o desenvolvimento e a aprendizagem dependem de desequilíbrio. Afinal, a escola está acostumada com a ideia de ordem, de estabilidade, de certezas. Acontece que os desequilíbrios devem ser provocados unicamente na medida em que o nível de desenvolvimento da criança permite um reequilíbrio, e em direção a um nível superior ao precedente (PIAGET, 1977).

Em determinadas aulas utilizou-se da concepção fenomenológica e plural, buscando inserir os alunos noutras experiências até então desconhecidas. É um exemplo a paraolimpíada. Através dela foram realizadas várias modalidades, que geraram momentos descontração, aprendizado, acolhimento, conhecimento, cooperativismo e empatia.

Nas atividades de aquecimento, os alongamentos eram realizados de forma dinâmica. Em alguns momentos, alunos mais tímidos eram utilizados. Noutros, de alongamentos virtuais, sorteios etc., os alunos mais agitados eram chamados. Havia também oportunidade para a própria docente comandar as atividades. Essas aulas se tornaram interessantes, pois os discentes conseguiam executar a tarefa e, ao mesmo tempo, descontraí-los. Logo, o alongamento não era algo monótono. Após, vinha o aquecimento, que variava conforme a proposta do plano de aula do dia. Aí

vinha a parte principal da atividade elaborada pela docente, e os objetivos eram desenvolver certas habilidades e competências. A atividade rumava para o fim com uma tarefa de “volta à calma” e uma “roda de conversa” para avaliar o desenvolvimento da aula. Nesse momento, a professora aprendiz ouvia atentamente a cada estudante, colhia novas opiniões e ideias de como as futuras aulas poderiam ser realizadas. Os minutos finais, portanto, geravam uma descontração tal que era possível converter lições em aprendizados. Se ainda houvesse dúvidas, estas eram sanadas ali mesmo.

As avaliações consideravam a participação do aluno, o seu comprometimento, avanço, competências e habilidades conquistadas, dentre outros aspectos. Isso era analisado pelo professor aprendiz junto do professor orientador do espaço onde eram aplicadas as práticas. Também somavam pontos as atividades que o aluno propunha aos discentes. Só então eram geradas as notas individuais, que resultavam numa média trimestral.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DA ACADÊMICA B

A experiência relatada a seguir ocorreu com uma turma do 8º ano de uma escola municipal da cidade de Getúlio Vargas - RS. As aulas foram aplicadas por uma acadêmica do 6º semestre do curso de licenciatura em Educação Física, e a referência para as atividades aplicadas aos alunos foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco nos esportes. As aulas foram divididas em sessões de alongamento, aquecimento, parte inicial, principal e volta à calma.

Antes de serem aplicadas as aulas, a professora aprendiz encaminhava um plano de aula explicando ao professor preceptor como seriam desenvolvidas as atividades com os alunos. Basicamente, consistiam nas técnicas e fundamentos de cada

esporte, como handebol, basquete, futsal, voleibol. Junto a isso eram trabalhadas habilidades de desenvolvimento motor: equilíbrio, agilidade, tempo reação etc.

O resultado foi que, a cada aula, muitos alunos demonstravam aumento significativo do interesse pelos esportes. Também se tornou perceptível que na turma havia alunos que realizavam as atividades com facilidade, bem como os que tinham dificuldades enormes com a mesma prática. Levando isso em consideração, a professora aprendiz preparou de forma diferente as aulas seguintes, criando compensações que permitiram a todos participar da mesma maneira das atividades ou, em alguns casos, melhorar de alguma forma o seu desenvolvimento.

Cada aluno possui uma individualidade, no sentido de que a dificuldade de uns pode ser a facilidade de outros, e o professor deve respeitar/perceber/considerar isso na hora de elaborar o seu plano de aula. O objetivo é que os alunos aprendam e pratiquem juntos.

Com a ajuda dos professores orientadores e do preceptor, a professora aprendiz conseguiu que os alunos tivessem grande evolução em relação aos esportes, e também em relação ao trabalho em grupo, não importando algumas discussões ocorridas nos fins dos jogos. Foi um processo que os foi ensinando que não são só as vitórias que contam. Há que aprender a lidar com a frustração também, e estar preparado para ela durante toda a trajetória de vida.

Após o desenvolvimento das aulas, ficou claro que a prática vai muito além da teoria, e com o auxílio de ambas pode-se ter o básico. Para os bolsistas, um estágio auxilia muito no aprendizado, e é bom ter noções básicas da escola e do que será enfrentado lá na frente. Simplesmente, fazer uma residência pedagógica nesse nível serve para aprender a lidar e trabalhar com os alunos e, principalmente, a

fazer todos se sentirem confortáveis, de forma que possam aprender juntos.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DO ACADÊMICO C

Em meados de 2020, o coordenador do curso de Educação Física da UNIDEAU convidou os acadêmicos de determinado nível universitário para integrarem o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Ouvimos atentamente toda a explicação, e prontamente foi aceito o desafio. Acertamos os trâmites de escolha da escola: dia da semana para trabalho, cidade e turno. Só faltava pôr mãos à obra, desfrutar do momento e aprender ao máximo com a prática.

O primeiro contato com a instituição de ensino foi com a equipe gestora, com a qual tivemos uma conversa formal e logo nos foi concedido o espaço para trabalhar. Apresentaram-nos todos os espaços físicos da escola, assim como as funções que poderiam ser desempenhadas. Até então, tudo nos parecia muito novo, afinal era a primeira experiência naquele ambiente, graças à oportunidade única que o programa nos ofertava de estar dentro de uma escola ajudando a desenvolver projetos e auxiliando a todos que pudéssemos. Isso era sinal de que os acadêmicos cresceriam muito profissionalmente, e a integração era o primeiro sinal disso. Em poucas semanas, já havia um bom convívio entre professores aprendizes e professores regentes, principalmente com a direção e a coordenação da escola.

Vale salientar que paralelamente à primeira etapa desse estágio literalmente o mundo todo vivia em meio à pandemia de covid 19, fruto da disseminação descontrolada e veloz de um vírus que, segundo notícias da mídia ocidental, surgiu em dezembro de 2019, na província chinesa de Wuhan. Em pouco tempo grassou na Ásia, na Europa e no mundo (WHO, 2020). O vírus causa problemas respiratórios que podem levar

à síndrome respiratória aguda grave e até à morte, tendo sido essa fatalidade mais comum em pessoas idosas, embora tenha havido vários casos de mortes entre adultos e jovens (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

As aulas nas escolas foram afetadas e já não ocorriam da maneira tradicional/presencial, por conta dos períodos de isolamento social. Com todos em suas casas, o ensino passou a ser remoto, ou seja, com escolas, professores e estudantes unidos apenas pelas plataformas digitais de ensino, e foi justamente isso que exigiu dos docentes se reinventarem todos os dias.

No ano seguinte, em 2021, os professores aprendizes já ajudavam a equipe gestora da escola com tarefas de atendimento ao público, monitoramento de recreios, lanches, saídas de estudantes da escola, auxílio com o direcionamento aos transportes estudantis e, ainda, conforme a disponibilidade do dia, acompanhavam o professor regente em sala de aula ou até mesmo no ginásio, com as aulas de educação física.

Para as turmas das aulas de educação física havia escalas, ou seja, a metade comparecia à escolha numa semana, e a outra metade vinha na semana seguinte e assim sucessivamente. Isso ocorria pelas exigências de distanciamento social (de 1 a 1,5 metros). Além de evitar o contato frequente, havia que usar uma máscara de proteção da boca e do nariz e também álcool em gel. Por sua vez, a prática de atividade física, de acordo com a OMS, passou a ser fator essencial para diminuir os riscos de contágio pelo vírus porque melhora o sistema imunológico, combate o sedentarismo, entre outros benefícios.

Os estudantes gostavam muito das aulas de educação física, provavelmente pelo espaço grande que possuíam para se movimentar, correr, praticar jogos e/ou esportes pré-definidos pelo professor. Também os agradava a possibilidade de acessar materiais que em sala de aula ou no cotidiano não costumavam ter e, claro, por poderem socializar de maneira mais agradável, presencialmente.

Durante essa fase de observação foi importante para mim estar presente e aprender com um professor regente, formado há anos e com experiência na função. Pude notar que as aulas todas seguiam uma certa lógica de aplicação, com um objetivo claro, levando todos os estudantes a se empenharem na participação das aulas práticas. Cada início tinha um aquecimento, fosse correndo pela quadra e fazendo movimentações combinadas, fosse fazendo um aquecimento dinâmico lúdico (brincadeira). Posteriormente, vinha a parte principal da aula, em que se trabalhava a fundamentação técnica e tática de esportes como futsal, futebol, handebol, vôlei, basquete e badminton.

Passados uns meses na fase de adaptação na escola – conhecimento de colegas e estudantes, observação de aulas –, tive a oportunidade de atuar diretamente com turmas, mas sempre com a presença do professor responsável. De início, como é normal, por não ter vivência em ministrar aulas para esse público-alvo, houve insegurança de minha parte. Porém, depois passaram a tensão e o nervosismo das primeiras aulas. Tudo foi gratificante e de extrema importância, visto que a partir dessas vivências fui tendo noção de como interagir, portar-me, dialogar, interceptar ações e atitudes, explicar conteúdos, jogos, brincadeiras, regras etc. Resumidamente, percebi como é ser um professor.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DO ACADÊMICO D

As aulas de educação física que ministrei para estudantes de escola pública, com a supervisão de um professor regente, tiveram por objetivo as práticas esportivas e o desenvolvimento mental e físico como um todo. A elaboração e a organização das aulas, que resultaram no planejamento pedagógico, incluíram a escolha de materiais práticos para a realização das ativida-

des, e tudo foi checado pelo professor regente. Isso ajudou aos professores aprendizes a se conectarem com a vivência/realidade do professor.

As aulas aconteciam a partir de um aquecimento ou alongamento. Na sequência havia uma comunicação entre educador e educando referente à modalidade esportiva a ser realizada, com orientação e explicação de regras. Só então seguia-se para a prática do esporte escolhido, e, mais tarde, a aula terminava com uma conversa sobre a mesma. Os desportos mais praticados durante as aulas foram futsal, handebol, basquete, voleibol, badminton e atletismo. Havia, também, brincadeiras diversificadas durante os momentos de aquecimento.

Por vezes, o professor regente permitia aos professores aprendizes estarem presentes e auxiliarem com a prática das aulas e a organização de materiais. Basicamente, orientávamos os alunos para a melhor realização do movimento da modalidade esportiva trabalhada. O propósito geral era aliar a teoria e a prática, e, no final, essas aulas resultavam em experiência para os professores aprendizes. A comunicação com o professor regente era muito importante, assim como as demais vivências, diferentes a cada dia e, por isso, capazes de manter o profissional sempre em constante evolução.

A escola em que foi realizada esta residência pedagógica estava muito bem representada por um profissional de educação física, com conhecimento na área e várias competências. Isso dá vantagem preparatória ao professor aprendiz e beneficia também os estudantes, pois as atividades para eles desenvolvidas visam ao desenvolvimento cognitivo e motor, trabalhos coletivos, comunicação e socialização. Isso é muito importante para o aprimoramento da inserção dos alunos na sociedade, assim como é significativo criar valores com as pessoas presentes numa escola: colegas, professores, funcionários, estagiários e convidados.

A escola, por sua vez, proveu satisfatoriamente materiais e espaços esportivos necessários à prática da educação física:

uma quadra fechada com todas as marcações necessárias para a prática dos esportes; duas quadras abertas, sendo uma para o mini futebol, e a outra, para basquete e futsal; uma pista para a prática de salto à distância etc. Essas facilidades levaram os professores aprendizes a suporem que a escola tem grande preocupação com as aulas de educação física, e isso foi positivo para o acontecer do estágio (as práticas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação teoria e prática na formação de professores contribui para o desenvolvimento de ações pedagógicas, com as quais também se busca o aperfeiçoamento profissional e a reflexão, possibilitando aos estagiários/professores aprendizes e, principalmente, aos seus alunos aprendizagens que contribuem à transformação e à mudança de práticas.

É pertinente destacar nesse processo as parceiras entre o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e as IES (instituições de ensino superior) na formação dos novos docentes. Dentre os pontos positivos do estágio proporcionado pelo PIBID e pelo PRP, está o ganho educacional com a atuação na escola. O momento é de exploração de diversas formas de aprendizado, rompendo com a forma tradicionalista de promover a educação. O estágio propicia a prática de métodos inovadores, que buscam unir diferentes concepções capazes de promover um ensino contextualizado, baseado nos interesses dos estudantes.

Também se pode dizer que o PIBID auxilia na desconstrução da “bolha”, fazendo com que o acadêmico se insira em diferentes contextos sociais, culturais e políticos e faça buscas constantes por diferenciadas formas de intervenção. Por isso tudo, o PIBID e o PRP são considerados programas de extrema importância para a capacitação e o incentivo de futuros docentes e, ainda, contribuem com as escolas integrantes do programa,

que, por sua vez, disponibilizam-se a receber e treinar bolsistas sedentos por novos conhecimentos, experiências, trabalho etc.

Resta, assim, aos pibidianos como nós, expressar satisfação e orgulho em ter participado ativamente do processo de ensino e aprendizagem dentro da escola. Foi uma experiência incrível e única, e com ela ganhamos outra visão sobre o curso de graduação e sobre as funções profissionais em nossos futuros campos de atuação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, J. *Educação de corpo inteiro: teoria e pratica da educação física*. São Paulo: Scipione, 1997.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar da EFE II. *Cadernos de Formação RBCE*, 2010, p. 10-21.

LUCKESI, C. C. Planejamento, execução e avaliação do ensino – A busca de um desejo. *Revista da FAEBA*, ano 2, n. 2, p. 137-152, 1993.

SARAVIA Enrique e Elisabete Ferrarezi. *Políticas públicas – coletânea*, Volume 1. Brasília: ENAP, 2006.

PALANGANA; I.C. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. 3. ed. São Paulo. Summus, 2001.

PIAGET, J. *O desenvolvimento do pensamento*. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

WHO. *Coronavirus Disease (COVID-19)*. Dashboard. World Health Organization, 2020. Disponível em: <<https://covid19.who.int/>>. Acesso em: 02/12/2021.

CAPÍTULO XI

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DESAFIOS E APRENDIZAGENS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Simone Galafassi¹
Aline Angelica Stempkoski²
Cristiane Marcia Kurek²
Paola Krasuski Sandri²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo apresenta relatos de vivências de três acadêmicas do curso de Pedagogia do Centro Universitário IDEAU – UNIDEAU numa escola de educação básica, os quais podem ser entendidos, também, como um diálogo sobre a formação inicial e a posterior constituição de um professor. A interação dessas acadêmicas ocorreu no ano de 2021 por intermédio do Programa Residência Pedagógica (PRP), o qual deriva do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A época também foi de diversas restrições ao uso de espaços públicos e de distan-

¹ Professora da rede municipal de ensino.

² Acadêmicas de Pedagogia na UNIDEAU.

ciamento social, devido à pandemia de covid-19 ocasionada pelo coronavírus. Isso intensificou os desafios dos professores aprendizes, exigindo deles mais esforços, aprendizagens e colaboração coletiva para que as atividades pedagógicas tivessem êxito na escola.

O PIBID é uma política pública, fruto da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Segundo Saravia (2006), a política pública é um conjunto de decisões e propostas provocadoras de mudanças na sociedade. Há influências de grupos sociais, que, valendo-se de políticas públicas na área de educação, por exemplo, buscam contribuições diversas que fortaleçam a justiça e a democracia social.

O PIBID foi criado para articular teoria e prática, de forma a contribuir para a formação de docentes através de constantes reflexões sobre os processos pedagógicos orientados à construção de sujeitos críticos e emancipados. Tal processo supõe uma melhor compreensão de conceitos e a realização de novos estudos inerentes ao ofício do professor.

O contato entre futuro docente e aluno no meio escolar surge como uma importante oportunidade, capaz de proporcionar experiências significativas a ambos. Os professores aprendizes precisam, ainda, manter diálogo com os docentes experientes e orientadores e trocar saberes e experiências em sala de aula com estudantes, e isto contribui significativamente para a formação do bolsista.

É com a interação e a troca de aprendizados que o professor se constrói. Esse processo é mais eficiente quando ocorre em meio a realidades sociais e culturais diversas reunidas no mesmo espaço, que é a escola. Uma interação assim contribui para uma ação reflexiva constante sobre as práticas realizadas, sem falar que pressupõe necessidades de inovação e busca por métodos de ensino que se adéquem às (sempre novas) realidades escolares. Assim, os processos de ensino e aprendizagem são naturalmente potencializados.

FORMAÇÃO INICIAL E A CONSTITUIÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE

Pimenta (2002) defende a formação reflexiva de professores a partir de uma análise crítica do contexto social e das práticas. Essa reflexão deve voltar-se à ação refletida, ressignificando teorias e conceitos e contribuindo para a problematização e a análise das práticas pedagógicas no contexto escolar.

A reflexão serve para entender como se constitui o processo formativo do professor, partindo do pressuposto de que é preciso percorrer um extenso caminho, o que Garcia (2010, p. 26) chama de “longo processo”. Sendo assim, a construção docente perpassa toda a sua trajetória.

Consequentemente, a construção do conhecimento do professor se dá ao longo da vida, seja na formação acadêmica inicial, seja depois nas chamadas formações continuadas em serviço. Isso significa que ele aprende na própria escola também, com a cultura que lhe propicia formas para a aquisição de conhecimentos. Para Silva (2015), professor está inserido na sociedade e, a partir dela, estabelece relações que ajudam na sua construção enquanto ser social que interfere no meio em que vive e deste sofre interferência.

Para Garcia (2010), agora com mais detalhes sobre a construção da identidade profissional, esta inicia ainda no período da escola básica, ganha força na formação inicial universitária e continua se transformando durante o exercício da profissão. A identidade profissional é construída e modelada individual e coletivamente como algo complexo e dinâmico, podendo ser considerada um aspecto comum a todos os docentes e algo particular a cada indivíduo, de acordo com as circunstâncias do trabalho.

Garcia (2010) também se refere à formação de professores como proveniente de uma sequência de etapas que diferem em certos momentos da vida e da carreira dos sujeitos, cujas

experiências estão sempre a condicioná-los. O que deve ocorrer é o professor aprendiz vivenciar de fato a rotina escolar, defrontando-se com todas as dinâmicas que definem a realidade da instituição, para assim ter início um processo de relacionar o aprendido na universidade com as experiências profissionais na escola.

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO PERÍODO DA PANDEMIA DE COVID-19

Em ano atípico, as três bolsistas, cujos relatos integram este capítulo, que participaram do Programa Residência Pedagógica (PRP) estagiando numa escola de educação básica, tiveram que se reinventar, e assim também o fizeram professores regentes. Nos primeiros meses, as aulas aconteceram de forma remota, e foi necessário preparar atividades especiais para as crianças. O primeiro desafio foi fazer isso sem conhecer seus rostos, suas manias e peculiaridades. O que os professores aprendizes sabiam era apenas a idade das crianças. Porém, junto com a professora regente, conseguiram planejar e desenvolver atividades para que os estudantes fizessem em casa, com o auxílio de familiares.

Em meados de março de 2020 passou-se a viver um dos momentos mais impactantes da pandemia causada pelo coronavírus: o cancelamento das aulas presenciais nas escolas, o fechamento de certos comércios, a redução de funcionários e/ou de horas trabalhadas em indústrias, e tudo isso causou medo, angústia e muita preocupação. Porém, nesse período, diversas formas de trabalho, em diferentes áreas, foram adaptadas ou reinventadas.

A educação escolar foi, certamente, uma das mais atingidas. Em curto espaço de tempo, o ensino passou de presencial para remoto, e as escolas precisaram adaptar metodologias e ações, a fim de continuar atendendo estudantes e a comuni-

dade. Para as acadêmicas aqui citadas não foi diferente. Os seus planejamentos e intervenções pedagógicas precisaram ser reavaliados e readequados à pandemia, sempre à luz da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que dita o que deve ser ensinado como habilidades e competências em cada ano escolar.

Em síntese, os professores regentes e a equipe diretiva da escola juntaram forças para que o processo de ensino e aprendizagem continuasse da maneira mais significativa possível, buscando atender ao maior número de estudantes.

Conforme Kirchner (2020),

A pandemia causada pelos altos índices de contaminação por covid 19 colocou o país frente ao desafio de pensar a escola fora da sala de aula, uma vez que esse ambiente sempre possibilitou o estabelecimento de vínculos e de mediações de conhecimentos. Com o distanciamento social, o espaço delimitado para essa função deixou de existir.

As professoras aprendizes enviavam atividades semanalmente para as crianças, e os pais ou responsáveis pelo estudante se deslocavam até a escola para receber materiais e atividades, sempre respeitando os protocolos para enfrentamento da pandemia. Foi assim até maio de 2021 quando se permitiram as aulas presenciais, e isso facilitou o desenvolvimento das atividades e restabeleceu o vínculo com os estudantes, muitos deles conhecidos apenas pelo meio virtual.

Contudo, durante o PRP, vivenciou-se períodos com aulas remotas e outros com aulas presenciais. As turmas foram divididas em dois grupos. Numa determinada semana, um grupo permanecia em casa com atividades remotas, e o outro ia à escola realizar aulas presenciais. Cabe destacar que as famílias tinham autonomia para decidir se seus filhos iriam para a escola na modalidade presencial, por isso ainda havia muitos estudantes fazendo atividades somente de forma remota.

A prática pedagógica é composta por diversos elementos, dentre eles, o planejamento. Para que a aula se desenvolva satisfatoriamente é necessário que o planejamento seja bem estruturado, contemple todos os momentos e deixe clara a intencionalidade de cada atividade a ser desenvolvida. O planejamento de intervenções das professoras aprendizes foi realizado com a professora regente, observando o contexto e as peculiaridades da turma.

Luckesi (1993) define o ato de planejar como uma “atividade intencional, pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los”. Destaca ainda que, por mais que essa intencionalidade não esteja assim tão explícita ou colocada de forma “consciente”, o ato de planejar não é neutro, pelo contrário, é ideologicamente comprometido.

O ser humano não age sem fins, independentemente de quais sejam e de a que nível de consciência estejam. Poderão ser fins considerados positivos ou fins considerados negativos, poderão ser finalidades que estão manifestadas no nível da consciência ou poderão ser finalidades que estão assinaladas nas camadas do inconsciente. Não importa. O fato é que, na origem de toda conduta humana há uma escolha; isso implica finalidades e também valores (LUCKESI, 2005, p. 117).

A organização das atividades foi, então, realizada pelas acadêmicas em conjunto com o professor titular da turma, sempre buscando contribuir com a aprendizagem dos estudantes e, aos poucos, ir recuperando as perdas nesse relativo por causa do período de aulas remotas. Tal organização foi recomendada por órgãos sanitários, visando a preservar a saúde dos estudantes, embora alguns alunos continuassem aprendendo de maneira remota.

RELATO DA ACADÊMICA A

Tendo como temática geral as “estações do ano”, a Acadêmica A desenvolveu atividades com foco no inverno, a estação do momento de realização das intervenções. Utilizou no desenvolvimento da atividade tinta cor de gelo e inventou brincadeiras com “neve”, usando *slime* cinza, entre outros materiais e representações.

O planejamento das aulas se valeu de diferentes metodologias de aprendizagem, seguindo sempre o currículo da escola. O resultado foi que o desenvolvimento das aulas rendeu aprendizados recíprocos. A busca de conhecimentos por parte dos estudantes e da docente que aplicava suas aulas era constante. No decorrer do processo vivenciou-se momentos diversos, em que a ação/reflexão se tornou imprescindível para sanar problemas e corrigir ações que na prática se desenvolveram de forma diferente do planejado.

O estágio através do PIBID permitiu à Acadêmica A ter práticas fundamentais à sua formação docente, especialmente por ela ter percebido a importância de aliar teoria e prática num processo contínuo de ação/reflexão. A experiência obtida no programa foi desafiadora, afinal planejar as aulas sem conhecer o estudante não foi fácil, mas no final as práticas pedagógicas planejadas aconteceram e consolidaram os objetivos do programa.

RELATO DA ACADÊMICA B

Já a Acadêmica B relata que viveu uma época atípica durante o Programa Residência Pedagógica (PRP) na turma Berçário II de uma escola pública, isso por causa da pande-

mia de covid-19. Todos os bolsistas precisaram se reinventar, junto aos professores regentes, para trabalhar de acordo com as exigências sanitárias. As aulas nos primeiros meses ocorreram remotamente, e foi necessário preparar atividades para as crianças, sabendo-se apenas a sua idade. Não eram conhecidos os seus rostinhos, as suas manias nem nada mais. Porém, com a professora regente, conseguiu-se preparar atividades para que os pequenos pudessem realizar em casa, com a ajuda das famílias.

Para Sales (2020),

a educação infantil é totalmente interativa, relacional, afetiva, sociável. A aprendizagem e o desenvolvimento acontecem pelo toque, pelo contato, nas interações e relações com a professora, com os amigos e o mundo que os cercam. Você consegue imaginar um bebê permanecer há um metro e meio de distância, justamente quando seus movimentos estão em pleno desenvolvimento e articulação? Quando sua expressão e comunicação estão em gradativa ampliação?

Várias semanas depois já era possível o contato presencial entre os professores aprendizes e as crianças. As aulas tiveram continuidade de forma concomitante, via ensino remoto e presencial, e as atividades puderam ser planejadas diferentemente, agora considerando o contexto e a realidade de cada família. Foram passadas aos alunos tarefas simples, que podiam ser realizadas em casa, como mostra na foto abaixo a atividade de pintura em galhos, da mesma maneira que os indígenas faziam.

Ainda no segundo semestre do ano letivo, algumas crianças não estavam frequentando a escola por receio da pandemia, embora várias regras de distanciamento social não fossem mais obrigatórias. De qualquer forma, os alunos recebiam atividades

para fazer em casa, e os professores aprendizes acompanhavam um pouco do seu desenvolvimento mesmo distantes.



Criança em atividade de pintura, com o auxílio de um galho de árvore. Turma Berçário II de uma escola pública.

O acolhimento da professora regente e das auxiliares da turma foi de grande importância para o desenvolvimento das atividades. Com o intuito, de tornar as aulas mais significativas e divertidas, criou-se o projeto “Quatro sentidos”, a fim de desenvolver a percepção e a compreensão de mundo por parte das crianças, através da exploração dos seus sentidos. Manuseio

de massinhas, exploração de gelecas, gelatinas e móbile dos cheirinhos, assim como brincadeiras com chocalhos (de materiais não estruturados diversos) e experimentação de alimentos com vários sabores foram as principais atividades temáticas desse projeto. As aulas aconteceram com muita participação e alegria manifestadas pelas crianças, e isso demonstrou o seu interesse no desenvolvimento das propostas docentes.

Todas as atividades seguiam um cronograma, e caso necessário era passado ao cronograma da escola. Na semana da criança, numa certa manhã, por exemplo, as crianças foram brincar com brinquedos infláveis e teve cineminha na sala de aula.

RELATO DA ACADÊMICA C

A Acadêmica C, por sua vez, trabalhou nos anos de 2020 e 2021, com turmas de 5º e 3º anos do ensino fundamental. No primeiro ano de estágio (prática) atendeu a uma turma do 3º ano, e, no segundo, uma do 5º ano. No começo da pandemia, as atividades eram desenvolvidas remotamente. Tarefas eram entregues na escola aos pais, e a sua realização ocorria em casa. As correções eram através do Google Meet. Nas aulas *on-line*, a professora aprendiz explicava a atividade a ser desenvolvida na semana, quais materiais seriam usados e logo combinava uma data para a correção conjunta, onde todas as dúvidas eram esclarecidas com crianças e pais. Os estudantes participavam das aulas *on-line* de forma ativa e realizavam todas as atividades propostas com muito entusiasmo e comprometimento.

Já no início do segundo ano de projeto, as aulas passaram a ser presenciais e foram observados todos os protocolos e cuidados ditados pelos órgãos sanitários. O retorno à escola causou a muitas crianças certa insegurança e medo, e elas demonstravam agitação e dificuldades ao realizar as

atividades. Diante de tantos desafios, foram constantes os momentos de estudo e planejamento por parte dos professores aprendizes.

A formação inicial de professores supõe o uso de estratégias variadas que conversem entre si, sendo o acadêmico o responsável por vivenciar experiências práticas da maneira mais significativa possível. Gatti (2019, p. 187) é enfático ao dizer que:

o conhecimento-base na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários.

O período de atividades práticas em uma escola funciona como elemento articulador, capaz de imergir o licenciando no contexto da rotina prática do professor. Isso, de certa forma, é um modo de aprendizagem, pois o professor aprendiz, além de vivenciar o meio, constituirá ações docentes de modo reflexivo, apoiadas em conceitos teóricos específicos da área. Nesse relativo, Gatti (2019) menciona que o indivíduo inserido no cotidiano escolar toma a prática como base para analisar fatos e interpretá-los considerando a sua experiência teórica. Logo, o meio acadêmico se concentra em dispositivos, casos de ensino, diários reflexivos, portfólio, observação de sala de aula, dentre outros mecanismos que auxiliam o professor aprendiz a identificar essa relação teoria e prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica (PRP), que deriva do PIBID, exerce uma função trivial e ao mesmo tempo significativa para a formação de futuros professores, pois é através

das vivências no estágio que os bolsistas sistematizam a teoria e a prática. Teoria e prática são componentes indissociáveis, pois apesar de diferentes, a teoria como pensamento da prática é fundamental à compreensão, à elucidação e à própria transformação da sociedade. Com isso, durante as práticas no estágio, o futuro professor vai retratar desafios e aprendizagens gradualmente porque assim é melhor para o seu crescimento profissional.

Os desafios vivenciados entre 2020 e 2021, época de pandemia com aulas remotas e restrições sanitárias diversas, contribuíram para que essas vivências fossem potencializadas. As professoras aprendizes acompanharam o movimento da comunidade escolar, e deram andamento às atividades letivas e reorganizaram o trabalho pedagógico. Mais especificamente, os encontros virtuais, as reuniões e as trocas de experiências foram momentos para se estabelecer um diálogo e construir um trabalho sólido que possibilitou que as intervenções das professoras aprendizes fossem realizadas de forma a contribuir com a comunidade escolar.

Duas situações se destacaram durante o estágio (a prática): a imensa capacidade de se reinventar por parte das acadêmicas, e as instáveis formas que os processos de ensino e aprendizagem podem demandar. Tudo isso agregou muitos conhecimentos à formação acadêmica e pessoal de todos os envolvidos, que, após criarem diferentes técnicas e métodos de ensino, puderam realizar as suas atividades com êxito. Nesses momentos o futuro professor vai se moldando e se vinculando à escola. Assim, vão se desenvolvendo habilidades e competências para o desenvolvimento de seus objetivos pedagógicos com confiança.

Cabe destacar que a realização das intervenções, porém, nem sempre ocorreu de forma plena. Houve, por um lado, momentos de dificuldades, dúvidas e muita insegurança, mas, por outro lado, bastante apoio da professora titular da turma e da professora preceptora, que sempre estiveram disponíveis e

oferecendo suporte para que as atividades se desenvolvessem com êxito. Esses profissionais, portanto, foram percebidos pelas acadêmicas como pessoas de extrema importância à implementação das atividades pedagógicas aprendidas na universidade.

De modo geral, resta dizer que um trabalho que propõe um ensino-aprendizagem via formação colaborativa entre instituições de ensino superior e escolas, com estudantes residentes (professores aprendizes) experimentando o primeiro contato com alunos e com professores preceptores, neste caso, em processo de formação contínua, contém uma intencionalidade indicadora de uma visão diferenciada sobre a formação de professores.

Isso ocorre graças aos formadores de políticas públicas e, mais especificamente, aos preceitos do Pibid e da Capes, com os quais as professoras aprendizes estão bastante satisfeitas e agradecidas. Isso sintoniza com o que disse (Dutra, 2010, p. 42): “Estar em sala de aula é sempre desafiador, mas também é muito gratificante! Cada atividade realizada com sucesso, cada sorriso, cada elogio da equipe diretiva tem uma influência positiva na vida de quem está iniciando a docência.”

Assim, após estagiarem em anos significativos e terem realizado todas as atividades propostas, sempre querendo saber mais sobre o conteúdo pedagógico do dia a dia, as acadêmicas passaram a se sentir mais aptas a exercerem as suas profissões.

REFERÊNCIAS

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>>. Acesso em: 4 ago. 2022.

KIRCHNER, E. A. *Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia*. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 117.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa Residência Pedagógica*. 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 4 ago. 2022.

SALES, Bárbara. Os desafios da educação: professores falam sobre o ensino durante a pandemia em Brusque. *Revista O Município*. 2020. Disponível em: <<https://omunicipio.com.br/os-desafios-da-educacao-professores-falam-sobre-o-ensino-durante-pandemia-em-brusque/>>. Acesso em: 4 ago. 2022.

SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. *Políticas públicas – coletânea*, Volume 1 - Brasília: ENAP, 2006.

SILVA, Tatianne Ferreira; BRAÚNA, Rita de Cássia Alcântara; FERENC, Alvaniza Valente Fernandes. O PIBID de química: identificando ações e saberes na formação de licenciandos. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 6, n. 1, p. 142-162, 2015.

GATTI, Bernadete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*, Brasília: UNESCO, 2019. 351 p. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>>.

DUTRA, Edna Falcão. *Possibilidades para articulação entre teoria e prática em cursos de licenciaturas*. 2010. 354 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CAPÍTULO XII

A INTEGRAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR TITULAR COM OS RESIDENTES: UMA CONTRIBUIÇÃO SIGNIFICATIVA NO INÍCIO DA ALFABETIZAÇÃO

Simone Galafassi¹

Tanizze Miranda Martins²

Larissa Fernanda Pereira de Oliveira Freitas²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), que derivou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, a fim de aperfeiçoar esses profissionais na fase de estágio (práticas) na carreira, em interação com alunos e professores experientes da educação básica. Essa residência promove uma imersão na escola a partir da segunda metade de seu curso de licenciatura.

¹ Professora da rede municipal de ensino.

² Acadêmicas de Pedagogia na UNIDEAU.

O objetivo é fortalecer e aprofundar a experiência teórico-prática e contribuir de forma significativa para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos. Nesse relativo, a prática (o estágio) também visa a promover pesquisas colaborativas e produções acadêmicas, atrelando teoria e prática. Busca-se, ainda, a integração entre instituições de ensino superior e escolas, promovendo a valorização das experiências dos professores e contribuindo com a formação e a atuação dos futuros docentes.

O trabalho do professor residente consiste na observação e na regência de sala de aula, tudo sob o olhar do professor titular. Assim é possível conhecer o campo de atuação e o nível de desenvolvimento da aprendizagem da turma, e, depois, planejar com o professor titular as intervenções pedagógicas.

Aliar teoria e prática escolar leva ao desenvolvimento de habilidades que qualificam os professores aprendizes com formações integrais e significativas, e isto está previsto nos objetivos do PIBID.

Segundo Silva (2017), a formação docente se constrói com a inserção do sujeito no cotidiano da escola e, conforme os conhecimentos da docência vão sendo tecidos, vai-se gerando espaço para a produção de experiências, ou melhor, alicerces para as contínuas reflexões que o licenciando produzirá sobre si.

Por sua vez, Carvalho (2012, p. 69) menciona que na formação profissional o estagiário deve observar o quanto o aluno aprende com determinada atividade ou aula prática; deve entender como que este aluno se motiva antes, durante e depois da realização das atividades propostas; deve observar o que já foi apresentado ao aluno nas aulas teóricas e que nas práticas necessitou um meio de aplicação; deve internalizar o significado da experimentação educacional.

Dessa forma, com as vivências realizadas no PIBID, via residência pedagógica, o futuro professor terá a possibilidade

de vivenciar desafios e aprendizagens que contribuem gradualmente para o seu crescimento profissional. O apoio e incentivo do professor titular muito contribui para isso, pois se traduz em segurança na aplicação das práticas pedagógicas. Em síntese, o trabalho no “chão da escola” possibilita a criação de vínculos e a construção de saberes que vão moldando o futuro professor e o habilitam a ir conquistando o seu espaço no contexto educacional.

Este capítulo, além de conceitos, expõe vivências de bolsistas do PIBID numa turma da pré-escola, onde realizaram atividades de preparação para a alfabetização em período de pandemia com aulas remotas e presenciais, assim como conceituaram, a partir de suas próprias reflexões, o processo de alfabetização e letramento.

PREPARANDO A CRIANÇA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Ao ingressarem na escola, as crianças e suas famílias anseiam pela leitura e escrita das primeiras palavras. Fazê-los compreender que a alfabetização é um processo com várias etapas – consciência fonológica, conhecimento das letras, reconhecimento do uso social da escrita etc. – e que estas precisam ser trabalhadas de forma sistemática e gradual é um desafio para o professor. A pré-escola é a primeira inserção da criança no mundo letrado, por isso esse ambiente deve estimular o seu interesse pela leitura e escrita, para, aos poucos, ela ir se familiarizando com letras, números, palavras e expressões. É uma etapa de preparação para a alfabetização.

A alfabetização tem sido pauta de muitas discussões no mundo contemporâneo. A forma como têm sido concebidos os processos de alfabetização tradicional se mostra pouco eficaz e atrativa aos estudantes, especialmente porque as salas de

aula de hoje são ocupadas por “nativos digitais”², isto é, por crianças que nasceram na era digital, com acesso a diversos recursos tecnológicos.

No contexto atual é, portanto, imprescindível que os processos de ensino e aprendizagem sejam revistos e ressignificados, para melhor atender à nova demanda educacional. São bem-vindas ideias que tornem as aulas mais dinâmicas e atrativas e incluam ferramentas digitais modernas, afinal estes recursos têm grande possibilidade de promover avanços na aprendizagem dos educandos.

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO SOB O OLHAR DAS AUTORAS EMILIA FERREIRO E MAGDA SOARES

A alfabetização é um processo de aprendizagem em que se desenvolve a habilidade de ler e escrever; é a internalização de um sistema de representação que se traduz em sistema de notação. De acordo com Soares (2016), a relação entre as notações (letras) e aquilo que essas letras representam (fonemas) não é lógica nem natural; é apenas um sistema regido por normas, convenções e regras.

² O termo “nativos digitais” foi criado pelo norte-americano Marc Prensky, para caracterizar indivíduos que nasceram e cresceram junto com as tecnologias digitais ou tecnologias do século XXI, a exemplo de videogames, internet, telefone celular, MP3, iPod, etc. Os nativos digitais, também ditos “aprendizes do Novo Milênio”, nasceram a partir da década de 1980, na Era da Informação. Caracterizam-se, principalmente, por não usar de papel nas tarefas com o computador. Essa denominação contribui para o reconhecimento de outros tipos de aprendizagens e expressões culturais dessa nova geração. Nativos digitais trabalham com gratificações imediatas e recompensas frequentes. São leitores de notícias em formatos diferentes do tradicional jornal impresso, não por que sejam ultrapassados, apenas por estarem acostumadas com a internet, à qual estão sempre conectados, ligados, *on-line*. Há também, separados por um “abismo”, os “imigrantes digitais” (termo também criado por Marc Prensky), pessoas que desconhecem o funcionamento dos meios de comunicação e se tornam consumidores passivos (PESCADOR, 2010).

Por sua vez, Ferreiro (1996, p. 24) explica que “o desenvolvimento da alfabetização ocorre no ambiente social. No entanto, as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.” Para que isso ocorra, são necessários estímulos e questionamentos pertinentes, e só então estas informações podem ser transformadas em conhecimento. Nos espaços escolares é comum educadores definirem a alfabetização como uma técnica.

Após experiências alfabetizadoras, Ferreiro (1999, p. 44-47) esquematizou propostas fundamentais para o processo de alfabetização inicial:

- Restituir à língua escrita o seu caráter de objeto social;
- Aceitar que todos na escola, desde o início (inclusive na pré-escola), podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível;
- Permitir e estimular que a criança interaja com a língua escrita, nos mais variados contextos;
- Permitir o acesso à escrita do nome próprio o quanto antes possível;
- Não supervalorizar a criança, supondo que de imediato ela compreenderá a relação entre escrita e linguagem.
- Não se pode fazer correção gráfica nem correção ortográfica imediatamente.

Nesse sentido, Soares (2017, p. 40) apresenta uma preocupação:

O que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, *letradas* na escola, não estão sendo *alfabetizadas*, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele. É o que estou considerando ser uma *reinvenção* da

alfabetização, que, numa afirmação apenas aparentemente contraditória, é, ao mesmo tempo, *perigosa* – se representar um retrocesso a paradigmas anteriores, com perda dos avanços e conquistas feitos nas últimas décadas – e *necessária* – se representar a recuperação de uma faceta fundamental do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita.

Ferreiro (1999, p. 47) afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola é que não termina ao finalizar a escola primária”. O educando tem um saber a oferecer – conhecimentos internalizados em seu convívio familiar e social – e, portanto, não chega à escola como uma tábua rasa, como afirmavam teorias tradicionais de ensino.

O processo de alfabetização é complexo e precisa ser analisado em suas diversas facetas: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, e existem ainda os fatores sociais, econômico, culturais e políticos que o condicionam (SOARES, 1985 apud SOARES, 2017, p. 26).

Em seu texto, intitulado “*Paulo Freire e a alfabetização: muito além de um método*”, Soares analisa o precursor e simbólico alfabetizador:

Mas Paulo Freire *criou*, e criou muito além de um método: criou uma concepção de alfabetização, no quadro de uma também nova concepção de educação. Não apenas uma concepção de educação como diálogo, que disso, realmente, não foi ele o inventor (terá sido Sócrates?), mas uma concepção de educação como *prática da liberdade*, educação como *conscientização*; e disso, realmente, foi ele o inventor. Não apenas uma concepção de alfabetização como método analítico-sintético de ensinar a ler e escrever, que disso também, realmente, não foi ele o inventor [...]; mas uma concepção de alfabetização como meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o mundo e

a posição e o lugar do homem (SOARES, 2017, p. 179-180, grifos da autora).

Diante do impasse entre alfabetizar a partir de um ou mais métodos *versus* o ensino sem a definição de um método, a realidade que percebemos atualmente – mais de um século depois das escolhas iniciais da educação brasileira e das primeiras disputas entre diferentes correntes ideológicas educacionais – é a dos sistemas de educação que não determinam um ou mais métodos oficiais de alfabetização, para que as escolas de fato os adotem e os compartilhem com o corpo docente. É que, os professores, sem uma determinação superior a respeito do caminho a ser percorrido até que os estudantes estejam satisfatoriamente alfabetizados, acabam involuntariamente ensinando sem um método específico ou com elementos padronizados.

Todo o educador precisa compreender que o processo de alfabetização é o mais importante de toda a escolarização, e que não se trata de seguir este ou aquele método, mas sim de conhecer metodologias eficazes para facilitar o processo de aprendizagem de leitura e escrita. Para Cagliari (1992), aprender a ler é mais importante que qualquer diploma, e a escola precisa ter responsabilidade e compromisso na formação de leitores.

É de grande relevância para uma aprendizagem mais significativa dos educandos a adequação das atividades com metodologias ativas e apoio pedagógico de ferramentas digitais como jogos físicos, jogos virtuais em *sites* de internet, vídeos dentre outros.

PROFESSORES APRENDIZES EM AÇÃO

Em meados de março do ano de 2020 o mundo registrou novos momentos impactantes em sua história: um vírus ameaçou a vida humana no planeta. Diante do desconhecido, escolas,

comércio e parte das indústrias foram fechadas, e as pessoas obrigadas a ficar em suas casas. Com a desafiante pandemia de covid-19 (corona vírus), a área da saúde foi, evidentemente, a mais atingida, enquanto para a educação as consequências foram não menos devastadoras, gerando uma crise educacional. Escolas e professores precisaram ressignificar-se e reinventar-se em um curto espaço de tempo para atender à nova demanda educativa e primar pela continuidade do ensino escolar. O cenário era de medo e insegurança, fosse pelas incertezas do ensino à distância, fosse pela necessidade de acolhimento e segurança que muitas famílias demonstraram ter. Só queriam que tudo ficasse bem.

A educação escolar passou a usar métodos de ensino remoto, em vez de presenciais. As aulas eram enviadas aos alunos por aplicativos como Whatzapp, Zoom entre outros, que foram aperfeiçoando-se ao longo do ano com a criação de diferentes plataformas de estudos, às quais professores, familiares e estudantes tiveram que se adaptar. O maior desafio dos educadores foi articular o tempo e garantir qualidade de ensino.

Assim sendo, as acadêmicas do PIBID, cujos relatos de experiências numa pré-escola integram este capítulo, tiveram que adequar as suas propostas de intervenção, sob o olhar dos professores titulares de turma, e deram continuidade aos processos educativos, levando em consideração também o contexto das famílias que os estariam recebendo e os protocolos ditados pelos órgãos de saúde, para preservar a saúde dos estudantes e de seus familiares. Os comandos das atividades eram organizados para que pudessem ser entendidos e realizados pelas crianças com o auxílio dos seus pais.

Em 2021 as aulas voltaram a ser presenciais, porém não totalmente, e o vínculo entre crianças, professores e funcionários foi se reestabelecendo, levando em conta que tudo havia sido modificado no período da pandemia. As turmas foram divididas em dois grupos. Numa semana um grupo fazia atividades em

casa, e o outro grupo vinha para a escola realizar atividades presenciais, e vice-versa.

As professoras aprendizes realizaram intervenções com a turma do Pré-B, composta por 22 crianças. Com o auxílio do professor titular, as bolsistas trabalharam as suas propostas de ensino planejadas sem fugir do que já se trabalhava com as crianças. O planejamento das aulas era enviado ao professor titular para análise, após a aprovação, a bolsista iniciava suas intervenções. Num primeiro momento, para as turmas que ficariam em casa, as bolsistas fizeram vídeos explicando com todo cuidado para os alunos e as famílias como deveriam ser realizadas as atividades. No Whatsapp havia o grupo da turma, e isso ajudou na condução das aulas. O mesmo projeto educacional foi trabalhado com as crianças que vinham à escola para fazer as tarefas presenciais.

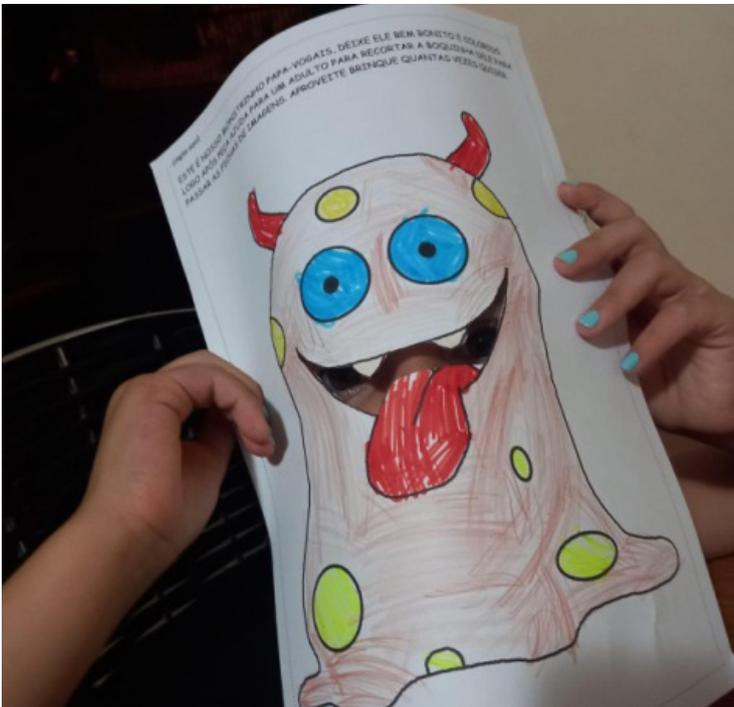
A professora titular da turma foi quem iniciou os trabalhos com a apresentação das vogais, e as professoras aprendizes seguiram os seus passos em relação ao ensino das vogais quando organizaram os seus planejamentos. Os planejamentos eram enviados às famílias, e as atividades eram pensadas de forma lúdica e diversificada, com o intuito de despertar a atenção dos pequenos e tornar tudo acessível. Inclusive, pensou-se na interação dos familiares com a criança quando da realização das atividades.

Vale lembrar que todo planejamento pedagógico deve partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, e cabe ao professor aprendiz investigar e considerar os seus contextos. Enfim, desse emaranhado de informações será construído um plano de ação eficiente.

Uma das atividades propostas para trabalhar as vogais de uma forma divertida (mas com uma intencionalidade estratégica) foi a representação do “monstrinho papa vogais”. As crianças deveriam colorir e recortar a boca do monstrinho e depois jogar o dado (que fora enviado antes a elas) e que

continha em suas faces as vogais. Quando o dado parasse de se mover, bastava inserir na boca do monstinho as figuras cujo nome iniciasse com a vogal visível na parte superior do dado.

Esta foi a atividade que as crianças mais apreciaram, e alguns familiares até contataram a professora aprendiz solicitando mais cópias do monstinho, para as crianças fazerem mais brincadeiras em suas residências. A reação positiva das famílias se tornou uma motivação para as acadêmicas residentes, pois mostrou como são significativas as atividades criativas e com intencionalidade estratégica, as quais, mesmo se executadas com simplicidade, cativam a atenção das crianças.



Criança mostrando-se junto ao resultado de sua pintura. Turma Pré-B, nível de pré-escola, realizando atividades de alfabetização e letramento.

Outra proposta semanal das professoras aprendizes para os seus alunos foi assistir a um vídeo musical sobre as vogais. Considerou-se que as crianças, por estarem inseridas no “mundo das tecnologias”, também apreciariam esta atividade, que é, junto de outras propostas modernas, uma importante ferramenta para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

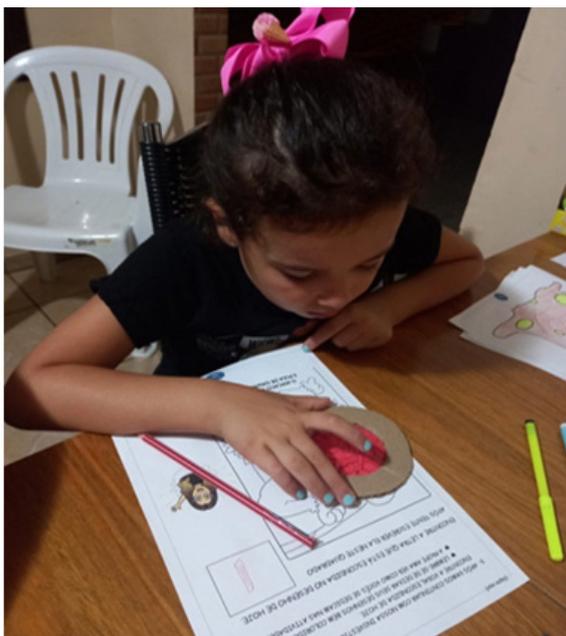


Criança mostrando as letras trabalhadas em sala de aula. Turma Pré-B, nível de pré-escola, realizando atividades de alfabetização e letramento.



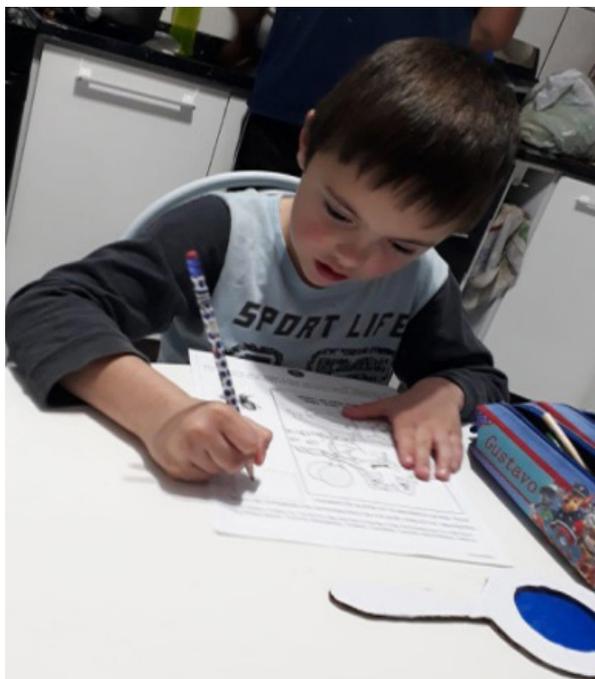
Foram, então, enviadas aos alunos e seus pais atividades e explicações, acompanhadas de plaquinhas com as vogais onde as crianças poderiam exercitar o som das letrinhas cantando com a música do vídeo. O desenvolvimento dessa atividade foi satisfatório, e as famílias interagiram com as crianças.

Após as atividades de reconhecimento das vogais, as crianças receberam outras tarefas pedagógicas, a exemplo da que propunha encontrar vogais numa imagem. Foram enviadas explicações e junto uma lupa confeccionada pela própria acadêmica. A atividade consistia em utilizar a lupa para encontrar a vogal escondida num desenho. Depois, havia que colorir e treinar a escrita da letra encontrada.



Criança treinando a pintura. Turma Pré-B, nível de pré-escola, realizando atividades de alfabetização e letramento.

A cada dia da semana, as crianças trabalhavam uma vogal diferente e ganhavam desenhos personalizados, sempre usando a lupa para encontrar a “vogal escondida”. Depois de treinarem a escrita da letra, recebiam uma folha para decorar a letra.



Criança treinando a escrita. Turma Pré-B, nível de pré-escola, realizando atividades de alfabetização e letramento.

Todas as atividades propostas pela acadêmica foram planejadas de forma diversificada, com o intuito de despertar o interesse das crianças e tornar as atividades mais interessantes e prazerosas tanto para elas quanto para os seus familiares. Assim, cumpriu-se o objetivo de apresentação das vogais,

cujas atividades foram além do reconhecimento das letras, pois estimularam a criatividade e a imaginação. Em síntese, todas as atividades contribuíram ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças, que fizeram novas descobertas e aprimoraram as suas habilidades de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adentrar o espaço escolar é desafiador. No entanto, todas as vivências no Programa Residência Pedagógica (PRP) através do PIBID promovem crescimento, potencializam e tornam mais significativa a formação inicial dos professores. Nessa jornada, porém, é comum surgir, por parte dos professores aprendizes, questionamentos sobre a carreira: “Escolhi a profissão certa?” / “Estou pronto para estes desafios?” / “Possuo as habilidades e competências necessárias para atuar nesta área?”

É também possível perceber o que precisa ser melhorado em termos de métodos de ensino e aprendizagem. Em meio a desafios e dúvidas, é gratificante quando acadêmicos encontram ambientes escolares que os acolhem com respeito a amorosidade, e a partir daí podem enfrentar as dificuldades com mais força e criatividade. Isso se comprovou num dos cenários mais desafiadores para o sistema educativo: a pandemia de covid-19, e precisará se comprovar noutros, no futuro, pois desafios sempre existirão.

A experiência numa residência pedagógica já é um desafio, imagine-se isto somado às exigências sanitárias de uma pandemia e todos os atrapalhos que isto causa na vida diária das pessoas. A situação repleta de adversidades jamais havia sido experimentada pelos professores mais antigos e foi duríssima para os professores residentes. Contudo, juntos, tutores e aprendizes, conseguiram reinventar-se para que a educação não parasse e, claro, para seguir ofertando às crianças um ensino de

qualidade, com os cuidados necessários para manter a saúde de todos os envolvidos.

Foi possível, portanto, para os professores aprendizes relacionarem o que foi interiorizado nas disciplinas do curso com as experiências profissionais adquiridas durante a vivência das rotinas escolares. As dinâmicas da realidade são fundamentais para que a relação entre teoria e prática seja de fato entendida e a formação docente aconteça. Viver situações que perpassam a compreensão dos conceitos é inerente ao ofício do professor.

Por fim, as bolsistas/professoras aprendizes reconheceram as práticas (o estágio) através do PRP, que integram o PIBID, como importantes e significativos à sua formação como futuros professores, pois nesse período puderam sistematizar a teoria com a prática.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester Calland de S. *Ler e escrever na educação infantil – Discutindo práticas pedagógicas*. São Paulo: Autêntica, 2010. [E-book].

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1992. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. *Os estágios nos cursos de licenciatura*. São Paulo: Cengage Learning, 2012. (Coleção Ideias em Ação). Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2775445/mod_resource/content/1/Leitura%20Aula%2002%20-%20Os%20esta%CC%81gios%20nos%20cursos%20de%20Licenciatura.pdf>.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 1999. 102. p.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSK, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1985. 284p.

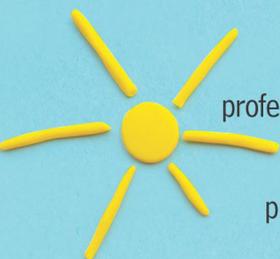
FREITAS, Helena Costa Lopes de. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas: Papyrus, 2022. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). [E-book].

PESCADOR, Cristina M. *Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos digitais*. V CINFE – Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Maio de 2010, Caxias do Sul. Disponível em: <https://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/TECNOLOGIAS%20DIGITAIS%20E%20ACOES%20DE%20APRENDIZAGEM%20DOS%20NATIVOS%20DIGITAIS.pdf>.

SILVA, F. O. *Formação docente no PIBID: temporalidades, trajetórias e constituição identitária*. Tese (Doutorado em Educação). 220 fls. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc / Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, 2017.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016. [E-book].

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017. [E-book].



Z



A
B

Este livro contém belos relatos do dia a dia de professores aprendizes em sua nobre missão de educar e educar-se, ora enfrentando situações difíceis, ora prazerosas, que, no final, sempre se tornam produtivas e reflexivas.

São os universitários dos cursos de Pedagogia e Educação Física do Centro Universitário Ideau (Unideau) que contam aqui as suas experiências em aliar teoria e prática nas salas de aula de escolas públicas do norte do Rio Grande do Sul.

As atividades aplicadas a alunos, a maioria do ensino infantil e fundamental, foram aprovadas e supervisionadas por coordenadores institucionais e professores orientadores. Também os professores preceptores das escolas-campo auxiliaram nessa tarefa.

As práticas aconteceram entre 2020 e 2021, uma época especial devido à pandemia de covid-19, que exigiu que o mundo todo adotasse cuidados e esforços redobrados nas relações tanto familiares quanto profissionais. As escolas, para poderem funcionar, precisaram adotar o ensino à distância e reinventar métodos de ensino.

A situação, embora complicada, foi considerada pelos bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e do PRP (Programa Residência Pedagógica) uma oportunidade única, afinal, como se percebe neste livro, é a partir da superação e problemas que se constroem novas e particulares visões da educação, da profissão e de si.

Charles Pimentel da Silva
editor de livros



X



E
Y

D



K



V
RP

Versão E-book/PDF

ISBN 978-65-89009-30-6



www.meritos.com.br

S