

Geovanni Gomes Cabral
Tatiane da Silva Sales
Gilmar Ramos da Silva
Organizadores

Estratégias de Ensino e Formação Docente: ações do PIBID em tempos remotos



Este livro apresenta-nos uma série de relatos e reflexões acerca dos desafios enfrentados pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) diante dos múltiplos impactos da covid-19 no Brasil, notadamente em relação à atuação da Universidade Pública. O PIBID é, como tem destacado inúmeros estudiosos, um programa fundamental no tensionamento do modelo tradicional de relação entre ensino superior e educação básica, historicamente caracterizado pelo sentido de hierarquia e pelo distanciamento. Graças à presença dos pibidianos nas salas de aula, nos pátios, pelos corredores, é a própria universidade que se torna mais presente e atuante em um território muitas vezes abandonado pelos olhares doutos. Trata-se, portanto, de um programa fundamental, desafiado agora por um contexto excepcional: as restrições e dificuldades impostas pela covid-19. Em todo o território nacional, as redes de ensino adotaram inúmeras medidas tais como suspensão das aulas presenciais, adoção do modelo de ensino remoto, compilação de atividades em apostilas impressas, entre outros. Cada uma dessas alternativas traz em si possibilidades e desvantagens, ganhos e perdas, inclusões e exclusões, diretas ou indiretas. De que maneira o PIBID atuou em resposta a ou em diálogo com esse contexto emergencial? É exatamente a esse questionamento que o livro

Geovanni Gomes Cabral
Tatiane da Silva Sales
Gilmar Ramos da Silva (Orgs)

**Estratégias de Ensino e
Formação Docente:** ações do PIBID em tempos remotos



Organizadores:
Geovanni Gomes Cabral
Tatiane da Silva Sales
Gilmar Ramos da Silva

Estratégias de Ensino e Formação Docente: ações do PIBID em tempos remotos

São Luís



EDUFMA

2021

Copyright © 2021 by EDUFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Natalino Salgado Filho

Reitor

Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos

Vice-Reitor

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira

Diretor

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Luís Henrique Serra, Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni,

Prof. Dr. André da Silva Freires, Prof. Dr. Jadir Machado Lessa,

Prof.^a. Dra. Diana Rocha da Silva, Prof.^a. Dra. Gisélia Brito dos Santos,

Prof. Dr. Marcus Túlio Borowiski Lavarada, Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva

Prof. Dr. Márcio James Soares Guimarães, Prof.^a. Dra. Rosane Cláudia Rodrigues,

Prof. Dr. João Batista Garcia, Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas

Bibliotecária Suênia Oliveira Mendes, Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior

Capa

Raiama Portela

Projeto Gráfico

Ramon de Souza Cabral

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Estratégia de ensino e formação docente: ações do PIBID em tempos remotos / Geovanni Gomes Cabral, Tatiane da Silva Sales, Gilmar Ramos da Silva (organizadores). — São Luís: EDUFMA, 2021.

240 p.: il.

ISBN: 978-65-89823-69-8.

1. Docência. 2. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – Brasil. 3. Prática de ensino – Maranhão. I. Cabral, Geovanni Gomes. II. Sales, Tatiane da Silva. III. Silva, Gilmar Ramos da.

CDD 370.71081

CDU 378.12(812)

EDUCAÇÃO EM PANDEMIA

REMETO-ME A REMOTOS TEMPOS
QUANDO O SONHADO ENSINAMENTO
SE TINHA CALOR HUMANO
À INTERAÇÃO COM PROFESSORES
COLEGAS, AMIGOS E SERVIDORES
UMA VIDA...AO LONGO DO ANO

AGORA NA ATUALIDADE
VIVEMOS OUTRAS VERDADES
DIFÍCIL ATÉ DESCREVER
POR CAUSA DE UMA DOENÇA
UMA DESAFIO PARA A CIÊNCIA
DIFÍCIL DE ENSINAR, DIFÍCIL DE APRENDER.

O PROCESSO EDUCACIONAL FOI ALTERADO
DEIXANDO ALUNOS DESMOTIVADOS
ASSIM NO PROFESSOR SE REFLETE
POUCOS TEM ACESSO A TECNOLOGIA
SE LHES FALTAM COISAS DO DIA A DIA
IMAGINEM SINAL DE INTERNET

A PANDEMIA MUDOU TUDO
MUDOU O VIVER E O ESTUDO
MUDOU ATÉ O NOSSO PENSAR
NINGUÉM JAMAIS IMAGINARIA
QUE AULAS REMOTAS, ALGUM DIA
SERIA A FORMA DE ESTUDAR

COMO SE NÃO BASTASSE A PANDEMIA
AINDA TEMOS A ANARQUIA
DE QUEM MAIS PODIA COLABORAR ...
ENTÃO TEM-SE AS DIFICULDADES DO
ACESSO
O QUE SERIA FUTURO, É RETROCESSO
DIFÍCIL DE APRENDER, DIFÍCIL DE ENSINAR

AS DIFERENÇAS SOCIOECONÔMICAS
SÃO LACUNAS ASTRONÔMICAS
COM ESSA FORMA DE ENSINO.
QUEM PODE PAGAR, TEM O APRENDIZADO
QUEM NÃO PODE, É DESMOTIVADO...
É O GOVERNO DIZ: É O DESTINO

A MESMA LADAINHA DE TEMPOS ATRÁS
ESTÁ REGISTRADO NOS ANAIS
DA HISTÓRIA E DA RAZÃO
TEMOS QUE “ESPERANÇAR)

SER PROFESSOR: É ENSINAR...
É APRENDER...
É FORMAR O CIDADÃO

JÁ DIZIA PAULO FREIRE
SINÓNIMO DE EDUCAÇÃO!

BERTIN DI CARMELITA
MARABÁ - PARÁ
17 JUNHO 2021

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
PREFÁCIO	11
Capítulo I	
FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA ORIENTAL: O PROJETO DO PIBID/UNIFESSPA E OS DESAFIOS NA “SALA DE AULA” NO ENSINO REMOTO	17
Geovanni Gomes Cabral	
Capítulo II	
O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS (LIESAFRO/UFMA) E A EXPERIÊNCIA DE UM SABER-FAZER DECOLONIAL	31
Tatiane da Silva Sales	
Capítulo III	
PIBID LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO EM SÃO FÉLIX DO XINGU/PA	49
Luciana de Barros Ataíde	
Capítulo IV	
O PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIFESSPA	77
Ana Clédina Rodrigues Gomes; Walber Christiano Lima da Costa	
Capítulo V	
EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE COVID-19: A FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA DA UNIFESSPA A PARTIR DO PIBID	101
Robson Alves dos Santos; Dionel Barbosa Ferreira Júnior; Elton Jean Peixoto	
Capítulo VI	
HISTÓRIA ESCOLAR, USO DE FONTES HISTÓRICAS EM MEDIAÇÃO COM O PIBID	123
Carlo Guimarães Monti; Fábio Tadeu de Melo Pessôa	
Capítulo VII	
ESTUDOS AMAZÔNICOS E A INTERDISCIPLINARIDADE: O PIBID COMO POSSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR-PESQUISADOR	145
Raphaela de Toledo Desiderio; Thiara Vichiato Breda; Daniel Brasil Justi	

Capítulo VIII

**A EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO LICENCIATURA EM QUÍMICA-
PIBID-UNIFESSPA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PIBIDIANOS:
CONTEXTUALIZAÇÃO E AÇÕES DESENVOLVIDAS DURANTE O
PERÍODO REMOTO DE 2020-2021 ----- 161**

Adriane Damasceno Vieira de Souza; Claudio Emidio-Silva; Ioneide dos Santos Couto; Raimunda Dayane Silva

Capítulo IX

**CADERNO DE ATIVIDADES DO SUBPROJETO PIBID DE ARTES
VISUAIS: MARABÁ PELO OLHAR ----- 187**

Amilton Damas de Oliveira; Maria do Socorro Camelo Sousa; Lucas Almeida Wilm; Rafaela Cardozo Reis

Capítulo X

**O ENSINO DE CONCEITOS DE ELETROSTÁTICA E
ELETRODINÂMICA ATRAVÉS DE EXPERIMENTOS DE BAIXO
CUSTO ----- 203**

Antônio A. M. Neto; Tarciso Andrade-Filho

Capítulo XI

**EXPERIÊNCIAS ONLINE DE CIÊNCIAS NATURAIS EM ESCOLAS DE
MARABÁ – O PROGRAMA PIBID EM TEMPOS DE PANDEMIA. ----- 217**

Ulisses Brigatto Albino; Waldilene Mendes Rosa de Paiva

APRESENTAÇÃO

Estratégias de Ensino e Formação Docente: ações do PIBID em tempos remotos

Geovanni Gomes Cabral
Tatiane da Silva Sales
Gilmar Ramos da Silva
Organizadores

O livro *Estratégias de Ensino e Formação Docente: ações do PIBID em tempos remotos* é fruto de um trabalho coletivo. Ele foi pensando, escrito e experienciado em um momento singular que enfrentamos em escala global: a pandemia da covid-19. Tal fato ressignificou nossa forma de pensar e atuar no planeta. Nossas vidas foram impactadas, em todos os sentidos, diante do medo, do isolamento social e da morte que ceifava vidas em números catastróficos. Fomos submetidos ao afastamento, proibidos do convívio social; passamos a usar máscaras e mudamos hábitos comportamentais. A Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgou números alarmantes e os cientistas começaram a correr em seus laboratórios de pesquisas para encontrar uma vacina e aplacar o temido vírus.

Aqui, no Brasil, não foi diferente. As pessoas começaram a morrer. A cada dia, aumentava o número de mortes, estampado nas manchetes dos jornais, por todo o País. Estávamos diante de algo desconhecido. Os problemas se avolumaram. Não bastasse o vírus, muitos não acreditaram nele, e, pior, negaram a ciência, o combate à pandemia e os métodos de segurança. A cada dia, duas, três, quatro mil pessoas perdiam a vida. Para frear a contaminação e evitar a propagação da temível doença, segundo as recomendações científicas, só mesmo o isolamento social. A vida em sociedade estava em jogo. O autocuidado, preconizado pelas autoridades sanitárias, também representava (e

representa, pois, infelizmente, essa situação não está encerrada) o zelo com a vida de familiares, amigos, conhecidos, pessoas em geral.

Nesse contexto, as instituições de ensino, no âmbito das esferas municipais, estaduais e federal, passaram a adotar as atividades remotas. Algo precisava ser realizado, todavia, pairavam mais dúvidas do que certezas. Como não era viável manter esses espaços funcionando diante da disseminação viral, foi preciso criar alternativas em conjunto. A despeito das medidas possíveis, em função do forçoso afastamento de discentes, docentes e demais profissionais do espaço educacional, o ensino-aprendizagem foi comprometido, principalmente, nas escolas públicas de Educação Básica, mas, também, no Ensino Superior. O ensino remoto, como sabemos, foi autorizado em função da nova realidade que se impôs, mas com condições adversas inerentes, motivo pelo qual foi autorizado apenas em caráter temporário pelo MEC. Nesse contexto, os desafios educacionais do Brasil, que já se apresentavam multifacetados e complexos, tomaram proporções gigantescas diante de um País de dimensão continental, marcado por uma desigualdade social extrema e uma progressiva redução de investimentos nas áreas de educação, tecnologia e ciência.

Tudo parecia um pesadelo. Das aulas e atividades presenciais, entrávamos em um universo online, marcado pela significativa recorrência do uso de palavras que passaram a fazer parte do dia: ensino remoto, ensino a distância, ensino híbrido, plataformas digitais, ambientes virtuais, vídeos conferências, tecnologias digitais, ensino híbrido, metodologias ativas. Muitos se perguntavam: *e agora? O que fazer? Como fazer? O que serão desses jovens com esse tipo de ensino e aprendizagem? E, para os que não têm acesso à tecnologia, não têm computador em casa, nem Internet, qual a solução? Como assistir a uma atividade remota ou como participar dela?* E muitas foram as indagações e debates com o objetivo de encontrar alguma saída para o problema. Não chegamos a um consenso, mas as universidades e secretarias de educação estaduais, de forma geral, começaram a ofertar cursos para docentes e discentes com o intuito de oferecerem aulas remotas por alguma plataforma digital. Não era a solução ideal ou final, mas o que tínhamos, no momento, para não perder o contato e manter algum laço com a universidade e com a escola. Nas universidades, além dos debates e normativas para a

condução das atividades, foram concedidos pacotes de dados móveis e empréstimos de equipamentos de informática (*Chromebook*).

Ainda não é possível mensurar a dimensão dos prejuízos, pois, no momento em que este texto é escrito, as atividades remotas ainda são uma realidade. O que sabemos é que muitos trancaram o curso ou desistiram, alguns assistem aulas por celular ou por outros meios cuja marca é o improviso, apenas para não perderem as aulas online.

Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se faz presente. Os artigos aqui reunidos têm essas especificidades. São experiências e estratégias remotas que envolvem docentes e discentes da Educação Básica e do ensino superior. Um esforço de muitas mãos no sentido de fazer acontecer, de manter o programa com seu objetivo, de efetivamente contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior. Os subprojetos de História, Língua Portuguesa, Química, Física, Ciências Naturais, Pedagogia, Geografia, Interdisciplinar Geografia/História e Artes Visuais desenvolveram planos virtuais, dialogaram com campos de aprendizagens que até então não estavam em seus planejamentos. Tiveram que inovar, criar e recriar. Confesso que não foi fácil. Lembrome das reuniões mensais, dos olhos apreensivos, das dificuldades pelas quais todos passaram e vêm passando.

As estratégias remotas, apresentadas nas páginas deste livro, possibilitam múltiplas leituras no campo da Educação Básica em tempos pandêmicos — elemento que norteou nossas práticas e ações. Essas ditaram a virtualização do ensino, estabeleceram normas, regras, outras percepções e desafios. O contato com a sala de aula, o olhar para os gestos, os movimentos dos discentes foram substituídos por janelas nas plataformas digitais. Uns mostravam o rosto, a casa, a mesa de estudos, e outros se ocultavam. O docente visualizava, por vezes, apenas as iniciais dos nomes em algumas janelas. A sala de aula, a escola, os gritos e sorrisos nos corredores deram lugar a um ambiente solitário, sem afeto, sem toques e gestos. Uns ficaram de fora, não tiveram como acompanhar. Realidade de um Brasil que precisa muito avançar, pautar políticas públicas eficazes com ensino e educação de qualidade. O PIBID não parou. E com ele, coordenadores, bolsistas e supervisores não deixaram o barco naufragar. Resistir era preciso, abraçar o projeto, não perder de vista sua dimensão de luta política

na formação docente. Os artigos aqui apresentados são resultado desse esforço coletivo que vem sendo estruturado e pensado desde a elaboração do projeto institucional, aprovado com destaque dentre os projetos da mesma região.

Portanto, agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao apoio da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, ao PIBID da Unifesspa e do Maranhão, que estão dialogando com suas atividades nesse trabalho, à Editora da Universidade Federal do Maranhão (EDUFMA) e aos discentes e docentes que bravamente vêm enfrentando esse cenário remoto e pandêmico. Agradecemos ao poeta e escritor, Bertin di Carmelita, que nos apresentou com o belo poema Educação em Pandemia. Não poderíamos deixar de prestar nossas condolências às inúmeras pessoas (famílias, amigos, conhecidos e desconhecidos) que, em todo o mundo, perderam alguém próximo para a covid-19 (segundo dados oficiais, apenas no Brasil, até 04/08/2021 foram registrados 558.597 mortos). Apesar desse cenário adverso, estamos vencendo o medo e a morte. Há até pouco tempo, a vacina foi combatida, frontal e publicamente, em um movimento antes inimaginável em pleno século XXI. Infelizmente, a vacina ainda é negada por muitos que recusam a imunização; não obstante, progressivamente (e de forma comprovada pelos dados da realidade populacional dos contingentes vacinados) a vacina vem trazendo esperança de um possível breve retorno; a perspectiva de viver, se não exatamente a realidade de outrora, pelo menos, uma realidade com maiores possibilidades no campo do ensino e da formação docente.

É a esperança que todos os profissionais do PIBID manifestam, de forma visível, por meio das ações que desenvolvem, e das quais este livro é uma pequena amostra. *Esperança do verbo esperar.*

*Os organizadores,
Marabá, 4 de agosto de 2021.*

PREFÁCIO

Pensar e narrar em tempo real: a atuação do PIBID durante a crise da covid-19

Este livro apresenta-nos uma série de relatos e reflexões acerca dos desafios enfrentados pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) diante dos múltiplos impactos da covid-19 no Brasil, notadamente em relação à atuação da Universidade Pública. O PIBID é, como têm destacado inúmeros estudiosos, um programa fundamental no tensionamento do modelo tradicional de relação entre ensino superior e educação básica, historicamente caracterizado pelo sentido de hierarquia e pelo distanciamento. Graças aos pibidianos nas salas de aula, nos pátios e nos corredores, a própria universidade se torna mais presente e atuante em um território, muitas vezes, abandonado pelos olhares doutos.

Trata-se de um programa fundamental, agora desafiado por um contexto excepcional: as restrições e dificuldades impostas pela covid-19. Em todo o território nacional, as redes de ensino adotaram inúmeras medidas, como suspensão das aulas presenciais, adoção do modelo de ensino remoto, compilação de atividades em apostilas impressas, entre outros. Cada uma dessas alternativas traz, em si, possibilidades e desvantagens, ganhos e perdas, inclusões e exclusões, diretas ou indiretas.

De que maneira o PIBID atuou em resposta ao contexto emergencial ou em diálogo com esse? É exatamente esse questionamento que o livro *Estratégias de ensino e formação docente: ações do PIBID em tempos remotos* visa a responder. Os diferentes autores e autoras nos mostram como foram construídas possibilidades de intervenção e estratégias de mobilização pelos diferentes núcleos. Além de apontarem como colaboraram, significativamente, no enfrentamento das dificuldades, reafirmando os valores e os objetivos primordiais do programa: a

sinergia entre escola e universidade na busca por uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

Na abertura do livro, o prof. Geovanni Cabral nos apresenta a importância do PIBID como potencializador da formação docente, proporcionando aos estudantes da graduação diálogos e estratégias que os aproximam da área interdisciplinar de estudos e pesquisa sobre o ensino de História. Com isso, mostra-nos que não se trata apenas de mais um programa governamental, mas de uma possibilidade de colaboração para que os jovens cheguem até a escola, partilhem projetos e ideias e entendam a importância da relação entre ensino e pesquisa. Da mesma maneira, possibilita que os estudantes da educação básica se aproximem do ambiente universitário e passem a ver o ensino superior como algo possível para pessoas como eles por meio da presença concreta dos pibidianos na escola.

O capítulo 2 traz o relato da professora Tatiane da Silva Sales, que nos apresenta uma perspectiva decolonial de diálogo entre o ensino de História e o curso de Licenciatura em Estudos Africanos da Universidade Federal do Maranhão (LIESAFRO-UFMA) a partir do relato de experiências e metodologias adotadas no ensino de História, além de refletir sobre os desafios e as dificuldades do momento presente. Para tanto, foram tomados como base os relatos dos discentes, relatórios de reuniões e registros produzidos pela equipe, que busca romper com a lógica dos saberes únicos a partir da imensa riqueza e diversidade de nossas heranças africanas e afro-brasileiras.

No capítulo seguinte, Luciana de Barros Ataíde argumenta que a grande tarefa dos pibidianos vinculados ao subprojeto de Língua Portuguesa, desenvolvido no município de São Félix do Xingu (PA), tem sido a busca por estratégias eficazes que possam favorecer o acesso dos estudantes da educação básica ao conteúdo didático que vem sendo ministrado, especialmente as atividades de incentivo à leitura e à escrita textual.

O capítulo *O PIBID e suas contribuições para a formação inicial de professores em docência no curso de Pedagogia da Unifesspa*, de autoria de Ana Clédina Gomes e Walber Costa, pensa o papel desempenhado pelo PIBID no aperfeiçoamento contínuo do processo formativo em pedagogia a partir de documentos variados, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso

de Pedagogia, além das leis e normativas que regulamentam o próprio programa de iniciação à docência. Segundo os autores, a pluralidade e as especificidades próprias da formação pedagógica criam limites para a formação inicial de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental; por essa razão, a presença do PIBID cumpre um papel complementar muito importante, na medida em que pode funcionar como um apoio para a formação docente nesse segmento.

O artigo *Educação em tempos de covid-19: a formação docente em geografia da Unifesspa a partir do PIBID*, redigido pelos professores Robson Santos, Dionel Júnior e Elton Peixoto, traz uma visão sobre a importância desse programa para o aprimoramento do diálogo entre universidade e educação básica, além de refletir sobre a formação de futuros docentes em Geografia a partir das estratégias acionadas por docentes e de um diálogo franco entre os próprios pibidianos.

O capítulo seguinte, de autoria de Carlo Monti e Fábio Pessoa, apresenta reflexões sobre a necessária interlocução entre os saberes acadêmicos e o espaço escolar a partir de uma proposta de uso de fontes históricas em sala de aula. Devido ao contexto da covid-19, essa proposta foi configurada como minicursos e oficinas oferecidos aos bolsistas, com o objetivo complementar de, futuramente, desenvolver materiais didáticos. Dessa maneira, temáticas pouco exploradas no currículo escolar de História puderam ser contempladas, ampliando o horizonte de conhecimentos do alunado a partir de alguns eixos, como, os conflitos de terra no sudeste paraense e a história local. Isso permite que tais conteúdos — geralmente abordados de maneira superficial pelo currículo canônico — sejam explorados de maneira mais verticalizada e articulados ao Ensino de História.

O artigo *Estudos amazônicos e a interdisciplinaridade: o PIBID como possibilidade na formação do educador-pesquisador* apresenta reflexões a respeito do subprojeto interdisciplinar da Faculdade de Ciências Humanas do Instituto de Estudos do Trópico Úmido. Raphaela Desiderio, Thiara Breda e Daniel Justi argumentam que o PIBID tem favorecido a experimentação de práticas educativas interdisciplinares a partir do componente curricular “Estudos Amazônicos”, que tem por objetivo contemplar aspectos históricos e geográficos do espaço amazônico. A formação do professor-pesquisador deixa de ser um

ideal abstrato e se apresenta como requisito fundamental para a própria concretização dessa disciplina nas escolas paraenses.

O artigo *A experiência do subprojeto Licenciatura em Química-PIBID-Unifesspa na formação inicial dos pibidianos: contextualização e ações desenvolvidas durante o período remoto de 2020-2021* — de autoria de Adriane de Souza, Cláudio Silva, Ioneide Couto e Raimunda Silva — apresenta duas realidades escolares distintas: uma instituição da periferia de Marabá/PA e outra na Terra Indígena Mãe Maria, no município de Bom Jesus do Tocantins. Como um denominador comum presente nas atividades desenvolvidas pelo subprojeto, em ambas as realidades está a perspectiva freiriana de um ensino contextualizado da Química, que dialogue com a realidade das comunidades, sobretudo pensando o ensino de química *para e com as populações tradicionais e indígenas*.

Caderno de atividades do subprojeto PIBID de Artes Visuais: Marabá pelo Olhar nos enriquece com sua abordagem sobre as metodologias empregadas pelos diferentes subprojetos a partir do exemplo da construção de um caderno de atividades de Artes Visuais para crianças do 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Marabá/PA. De acordo com Amilton Oliveira, Maria do Socorro Sousa, Lucas Wilm e Rafaela Reis, essa possibilidade didática favorece o aprendizado das crianças, além de serem acessíveis e eficazes, mesmo no contexto do ensino remoto.

Por sua vez, Neto e Andrade Filho, no artigo *O Ensino de conceitos de eletrostática e eletrodinâmica através de experimentos de baixo custo*, narram o experimento didático-pedagógico de comparar aulas sobre eletrostática e eletrodinâmica que fazem uso ou não de experimentos de baixo custo. A partir dessa experiência, os autores refletem sobre a necessidade de superar o modelo tradicional de aulas teóricas na disciplina de Ciências Naturais.

Finalmente, no capítulo *Experiências online de Ciências Naturais em escolas de Marabá: o programa PIBID em tempos de pandemia*, Ulisses Albino e Waldilene Paiva abordam novos e antigos desafios enfrentados pelo PIBID em parceria com o curso de Ciências Naturais da Unifesspa no contexto da pandemia da covid-19. Informam como a organização de cursos de formação foi uma alternativa encontrada para garantir as atividades, mesmo nos períodos de maior restrição e inatividade. De volta às aulas, contudo, o grande entrave passou a ser a baixa adesão dos

estudantes ao sistema remoto, sobretudo pelas dificuldades de acesso à Internet. A utilização de cadernos de estudos impressos entregues aos estudantes foi a aposta do município de Marabá, contando com o apoio dos pibidianos.

É interessante perceber como o rico conjunto de contribuições dos diferentes núcleos do PIBID não se propõe a apresentar respostas prontas diante dos problemas e impasses vivenciados devido ao contexto de pandemia. Ao contrário, autoras e autores refletem sobre questões ao mesmo tempo em que deslindam o seu próprio processo de trabalho e de busca por respostas adequadas a cada caso. De certa maneira, temos um convite para refletir sobre a dinâmica do espaço escolar e exercitar a pesquisa orientada para o dia a dia e o cotidiano, empoderando os próprios agentes do processo.

Certamente, a leitura desta obra nos ajudará a compreender melhor os desafios do tempo presente no espaço escolar e o importante papel a ser desempenhado pelo PIBID neste momento; além disso, dará subsídios para que possamos realizar nosso ofício de maneira cada vez mais qualificada. Ofício que é, a um só tempo, exercício prático, teórico e cognoscitivo. O conhecimento cada vez mais aprofundado é a condição básica para continuarmos nosso percurso rumo a uma educação que contemple todas as pessoas.

São Luís, 2 de agosto de 2021

Prof. Dr. Raimundo Inácio Souza Araújo (COLUN-UFMA)

Capítulo I

FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA ORIENTAL: O PROJETO DO PIBID/UNIFESSPA E OS DESAFIOS NA “SALA DE AULA” NO ENSINO REMOTO

Geovanni Gomes Cabral

*Agora na atualidade
Vivemos outras verdades
Difícil até descrever
Por causa de uma doença
Um desafio para a ciência
Difícil de ensinar,
Difícil de aprender.*

(Bertin Di Carmelita, Educação em Pandemia, 2021)

Introdução

Bom dia! Vamos começar nosso encontro de hoje. Todos estão me ouvindo? Todos estão me vendo? Aviso que poderemos ter problemas na conexão, pois a rede está oscilando muito. Gostaria que vocês abrissem suas câmeras por alguns instantes para que pudéssemos conversar um pouco...

A cena descrita acima, com pequenas variações, representa a realidade que nós docentes das escolas públicas, privadas e universidades, vêm passando nos últimos meses. Desde março de 2020, deixamos nossas atividades presenciais, em cumprimento ao protocolo de distanciamento social. As medidas preventivas em vista à pandemia, foram progressivamente sendo adotadas pelas instituições de ensino. O medo da contaminação pela COVID-19 se espalhava pelo País (OPAS, 2020). Em outros lugares do planeta, a situação já estava sem controle; as pessoas estavam morrendo; as imagens que chegavam pelos meios de comunicação eram de caixões amontoados e flores na porta dos cemitérios. A Organização Mundial da Saúde (OMS) estava, a todo o instante, explicando, notificando e direcionando, alguns procedimentos

de segurança, buscando minimizar ou evitar a contaminação pelo vírus letal (MUNDO EDUCAÇÃO, 2020). As principais recomendações era usar máscaras, lavar bastante as mãos, usar álcool em gel e, em certa medida, praticar o isolamento social, evitando aglomerações e lugares tumultuados. Era o momento de se afastar, ficar em casa, ter cuidado e atenção e pensar na família, principalmente nos idosos. E foi assim que, em diferentes locais — em maior ou menor proporção — as restrições se fizeram presentes.

As ruas, espaço de encontros, sociabilidades e convivências, deram lugar ao silêncio; muitas lojas fecharam as portas; parques, cinemas e livrarias estavam vazios; somente poucos espaços ficaram com acesso restrito. Muitos lugares tiveram toque de recolher (FOLHA DE SÃO PAULO, 20 abr. 2020; EXAME, 06 maio. 2020). A cidade e a vida seguiam outros ritmos, o sentimento era de desespero, lágrimas e medo. Todos assustados porque estávamos lidando com um vírus, que, além de ser de fácil contágio, entrava em mutação, dificultando o trabalho investigativo da ciência. Os cientistas buscavam encontrar uma resposta; pesquisadores e pesquisadoras tentavam, de alguma forma, desenvolver alguma vacina. Algo precisava ser feito urgentemente. Enquanto isso, o cenário era assustador. As mudanças e os impactos na condução da vida em sociedade já era sentida em vários aspectos. Algumas pessoas se isolaram; outras, permaneceram duvidando da ciência e do vírus, fazendo sua própria lei mesmo diante das restrições impostas por autoridades governamentais, como medida de segurança para evitar a contaminação em massa. A vida e o respeito ao próximo estava em jogo.

Muitos foram os impactos, e ainda não temos como mensurar tamanhas mudanças, até porque, neste momento de escrita do texto, ainda estamos em restrições. Um pouco menor, porque os cientistas desenvolveram vacinas, que vêm imunizando milhões de pessoas no planeta e reduzindo o número de mortes. O quadro ainda não está estável, e as incertezas ainda se fazem presentes em nosso cotidiano. A morte ainda é uma constante. Estamos voltando, gradativamente, ao convívio social.

Considerando os impactos dessa pandemia, este artigo objetiva pensar a escola e a universidade diante dos desafios na execução do programa do PIBID/Unifesspa. Certamente, não daremos conta de

elencar todos os problemas advindos desse momento pandêmico. Desde a primeira metade de 2020, as instituições de ensino, espalhadas pelo País, também aderiram às medidas restritivas. A sala de aula e as atividades presenciais foram substituídas pelo ensino remoto. O espaço dessas instituições educacionais foi deslocado para o quarto, a sala ou algum lugar onde os docentes e discentes pudessem ter acesso à Internet ou a algum computador. Escrevendo assim, parece que tudo ocorreu bem, que o ensino-aprendizagem apenas foi direcionado para um outro campo de atuação, que os docentes dominavam as estratégias do ensino remoto e tinham acesso a todos os discentes, que os pais, em casa, dispunham de tempo para poder acompanhar seus filhos e que todos desfrutavam de bons recursos tecnológicos. A realidade foi outra e continua sendo (SALES; SANTANA, 2020).

Os problemas que foram surgindo impactaram diretamente na vida desses discentes, na estrutura familiar e na educação propriamente dita. Vieram à tona a desigualdade entre as famílias, as dificuldades de acesso a computadores e Internet, a falta de estrutura mínima para seguir com aulas remotas. Por sua vez, os docentes também não tiveram momentos felizes, e precisaram adaptar suas aulas, aprender a trabalhar em salas de aula remotas e lidar com plataformas digitais. Os saberes e as práticas estavam em jogo. Foram necessários aqui na Unifesspa, por exemplo, meses de debates, idas e vindas para chegarmos a um denominador comum, que, pelo menos, fosse viável diante do que tínhamos e poderíamos fazer no momento (RESOLUÇÃO, N°500, 12 ago. 2020; RESOLUÇÃO N° 501 dez. 2020). Existiam cobranças, dúvidas, receios, medos de enfrentar o “novo” desafio. Não tivemos escolha. Sabíamos das dificuldades. Muitos discentes ficaram de fora dessas aulas, pois não tinham como acessá-las de suas casas; outros não conseguiram acompanhar e se adaptar a essa modalidade. Enquanto isso, o MEC demorou muito a se posicionar, a encarar de frente esse momento tão delicado e urgente para as famílias e os jovens. Alguns programas de auxílio foram mobilizados nas instituições de ensino, contudo, isso não foi o suficiente e gerou desistências e trancamentos de curso. Na Unifesspa, foi estabelecido o “Programa Conecta”. Este por meio de vários editais e chamadas públicas, expedidos pela PROEX (Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis) procurou fornecer aos discentes de graduação e pós-graduação, matriculados

e em situação de vulnerabilidade socioeconômica, pacotes de dados móveis e chromebooks (EDITAL N° 16, 2020; Edital N° 17, 2020, PROEX). O objetivo foi dar suporte as atividades acadêmicas, como estratégia e combate à desigualdade, diante do cenário pandêmico.

Como o tempo não para, o PIBID também não. E sua execução, seus editais de seleção e suas normativas chegaram a esse momento de restrições e atividades remotas. Foi um momento difícil para todos. O número de mortes aumentava a cada dia; a vacina, no segundo semestre de 2020, ainda não estava definida; a CAPES estava alterando datas de início do programa e reduzindo o número de bolsas para os discentes (CARDOSO; MENDONÇA, 2020). Uma verdadeira maratona sem medalha olímpica. E, aqui estávamos nós, enfrentando os desafios, fazendo reuniões, selecionando os subprojetos, mapeando nossos planejamentos e acreditando na sua execução. Este artigo busca pontuar esse debate, focando nas leituras da execução do PIBID e seus desafios de implementação em tempos pandêmicos e de ensino remoto. Para isso, foi dividido em dois tópicos: no primeiro, discorreremos um pouco sobre o projeto institucional da Unifesspa; no segundo, serão levantadas algumas problematizações e especificidades do PIBID em tempos de experiências remotas.

1. A relação universidade e escola na Formação Docente

O projeto Institucional da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, do PIBID 2020, denominado *“A relação universidade /escola na Formação Docente: entre práticas e saberes”* tem como objetivo central, possibilitar a articulação entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica no processo de formação dos discentes das licenciaturas desta Instituição Superior de Ensino, por meio da inserção destes no cotidiano das escolas públicas da Educação Básica. A participação desses licenciandos no ambiente escolar está em consonância com a Política Nacional para a formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto nº 6.755/2009, que estabelece como ponto principal, a formação de docente. Um tema que está sempre presente nos debates pedagógicos, exigindo a cada dia novas estratégias de ensino e formação de docentes de forma continuada.

Pensar em educação básica, nas escolas e suas práticas de ensino, não tem como deixar de lado a questão da formação profissional.

Item que possibilita transformação e ação em todos os sentidos da vida acadêmica e atuação profissional. A CAPES nesse sentido é responsável em organizar editais que contemplem programas de formação inicial e continuada, o PIBID é um deles. Este programa rompe “fronteiras” na medida em que insere o discente da licenciatura em contato direto com o cotidiano escolar, com realidades que muitas vezes ficam no “imaginário” quando estão diante das leituras teóricas em sala de aula. Articular a universidade com a escola é possibilitar, que licenciandos logo na primeira metade do curso possam conhecer o seu campo de atuação profissional, saindo daquela ideia muito presente nas matrizes curriculares de que só no final do curso é possível pensar nas práticas pedagógicas. Com o PIBID é diferente, o licenciando já se ver atuando com projetos, práticas e estratégias de ensino na escola-campo selecionada.

O projeto da Unifesspa busca justamente essa articulação entre saberes e práticas, ponto essencial na formação docente e seus deslocamentos no campo teórico. Sabemos o quanto precisamos avançar, principalmente se pensarmos o contexto educacional no Estado do Pará, que segundo dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), encontramos baixos índices na Educação Básica e pouco investimentos de infraestrutura e profissional. Ampliar esse “horizonte de expectativas” no tocante a formação docente para as escolas e para os licenciandos, é possibilitar uma redução da dicotomia entre a universidade e a educação básica. Algo tão propagado e discutido em rodas e mesas de conversas. É valorizar e promover uma educação de qualidade, com acesso gratuito, inclusiva e para todos. O PIBID se ver nesse cenário de múltiplos desafios, de aprendizagens, de articulação e de envolvimento. A Unifesspa amplia por meio deste programa de iniciação à docência, o acesso e o interesse pelos cursos de licenciaturas, muitas vezes criticados, por pessoas que não percebem seu potencial transformador, porém fundamentais para a educação básica. Não existe uma receita para entrar na sala de aula. Aprendemos a ministrar aula, entrando na sala, só vamos poder entender um discente quando estivermos atuando na escola. Por isso, precisamos de programas que possibilitem problematizar, entender o ensino e suas especificidades.

O projeto da Unifesspa se vê inserido nessa articulação entre universidade e Educação Básica; seus subprojetos vão permitir, em

diferentes escalas e estratégias, focar no ensino e em seus desafios. Espera-se que o projeto institucional consiga, de acordo com seus objetivos, contribuir para a formação docente de estudantes que estão inseridos nas diversas licenciaturas. Por outro lado, o PIBID não atua sozinho; é um projeto de “muitas mãos”, com a participação de coordenadores, supervisores ou pibidianos, visando com isso; 1) contribuir com estratégias pedagógicas que elevem a qualidade do ensino na escola-campo, mediante envolvimento de discentes e docentes; 2) estabelecer parcerias com a Secretaria de Educação Municipal e Estadual na promoção da valorização profissional dos pibidianos e dos demais profissionais envolvidos no projeto educacional; 3) elevar os índices de aprovação na escola por meio das atividades desenvolvidas nas turmas selecionadas e fortalecer o ensino-aprendizagem e suas dimensões de leitura e escrita.

Mediante o exposto, todo nosso projeto institucional é voltado à formação docente e à valorização do magistério, buscando diminuir a distância entre teoria e prática e aproximando os futuros docentes do respectivo campo de atuação.

Com base nesse projeto norteador, as faculdades de licenciaturas enviaram seus subprojetos para serem avaliados e compõem essa segunda edição do PIBID. A primeira edição desse programa, ocorreu entre 2018 e 2020, e contou com um total de 10 subprojetos e 104 bolsas financiadas pela CAPES, além de 56 bolsas que tiveram financiamento do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), (SOARES; COELHO; CABRAL, 2020). Para esse segundo momento do PIBID, entre 2020 e 2022, contamos com oito subprojetos, sendo um deles interdisciplinar. Diante dos cortes de investimento na educação, recebemos apenas 96 bolsas da CAPES e não tivemos bolsas do PNAES. Tal fato dificultou muito, inclusive, a distribuição dessas bolsas. De acordo com quadro abaixo, podemos ter um panorama de faculdades participantes, institutos, coordenador/as e das escolas-campo, onde o trabalho está sendo executado (Quadro 1). As 12 escolas mencionadas abaixo, foram selecionadas e habilitadas pela CAPES, que conta com bolsistas (discente da graduação), um professor/a supervisor e um coordenador de área. É o coordenador/a de área, autor do subprojeto que direciona as atividades na escola, visando a formação docente inicial, ponto central deste programa. Percebe-se com essa descrição,

as múltiplas articulações entre Universidade-Faculdade-Escola para que o projeto entre em ação. Por isso, ao longo dos trabalhos desenvolvidos, mencionamos que o PIBID é um trabalho de “muitas mãos”. São muitas pessoas e ações envolvidas, para que possamos chegar a resultados gratificantes no tocante a esse universo da escola e da formação docente inicial.

Quadro 1- Relação projetos e distribuição de bolsas

RELAÇÃO DOS PROJETOS E ESCOLAS PIBID UNIFESSPA 2020			
Projeto	Instituto/curso	Docentes	Escola
Interdisciplinar Geografia/ História	IETU/Geografia- História 16 Bolsas ID	Raphaela de Toledo Desiderio* Thiara Vichiato Breda Anna Carolina de Abreu Coelho Daniel Brasil Justi	EMEF Prof. Acy de Barros Pereira EMEF Tancredo de Almeida Neves
	ICH/História 8 bolsas ID	Carlo Guimarães Monti* Fabio T. De Melo Pessôa	EMEF Prof. Acy de Barros Pereira EEEM Acy de Jesus N. de Barros Pererira
	ICH/Geografia 8 bolsas ID	Robson Alves dos Santos* Abraão Levi dos Santos	EMEF Profa. Joseneide da Silva Tavares
Pedagogia	ICH/Pedagogia 8 bolsas ID	Ana Cledina Rodrigues Gomes* Walber Christiano Lima da Costa	EMEF Profa. Salomé Carvalho
Física	ICE/Física 8 bolsas ID	Tarciso Silva de Andrade Filho* Rodrigo do Monte Gester Maria Liduina das Chagas Mateus Gomes Lima	EMEF Tereza Donato de Araújo
Química	ICE/Química 16 bolsas ID	Adriana Damasceno Vieira de Souza* Claudio Emidio Silva	EEEM Liberdade EEIEFM Jukapi Krijohere
Ciências Naturais	ICE/Ciências Naturais 8 bolsas ID	Ulisses Brigatto Albino*	EMEF Profa. Felipa Serrão Botelho
Artes Visuais	ILLA/Artes Visuais 8 bolsas ID	Amlton Damas de Oliveira*	EEEFM Profa. Oneide de Souza Tavares

Língua Portuguesa	IEX/Língua Portuguesa 16 bolsas ID	Luciana de Barros Ataíde*	EMEF Pássaro Azul
-------------------	---------------------------------------	----------------------------------	-------------------

*Coordenador(a).

Fonte: Elaborado pelo autor.

2. O PIBID e os desafios em tempos remotos

O atual projeto do PIBID, na Unifesspa, teve início em novembro de 2020. Nesse momento, os docentes coordenadores de área já estavam um pouco familiarizados com a ideia do ensino remoto. Ainda que essa modalidade não estivesse em total domínio, foram oferecidos webnários e cursos para que se perdesse um pouco do “medo” ou receio de tal mudança. Paralelas a esse início, aconteciam as aulas remotas para os discentes da graduação. A universidade, por meio da Resolução nº 500, de 12 de agosto de 2020, autorizou atividades acadêmicas de forma remota, o que também permitiu a participação da instituição no programa do PIBID. Era condicionante manter atividades de ensino para que pudessemos seguir com os projetos.

Pensar no ensino remoto não é algo simples, mas que envolve muitas variantes. Um processo complexo em relação ao ensino-aprendizagem, porque o docente está saindo da sala de aula presencial — com sua mobilidade e suas estratégias — para um espaço virtual, em plataformas, muitas vezes, desconhecidas. Em nossos debates, antes das restrições, não se falava em *Google Meet*, *Classroom*, webnários, aulas remotas, aulas híbridas e tantas outras expressões que passaram a fazer parte do nosso cotidiano. De repente, o cenário de trabalho deixava de ser a escola e a universidade para ser a nossa casa. Tal fato, até hoje, é difícil de administrar. Percebem-se mudanças significativas em diversos aspectos, principalmente para os docentes que se veem mergulhados em mobilizar tecnologias para que as aulas aconteçam e o curso ande. De um lado, docentes repensando as práticas; do outro, discentes buscando se adequar e seguir com o andamento de seus estudos.

Nos cursos e palestras, a “questão de ordem” era: como vamos fazer isso? Como vamos avaliar? Como devemos proceder se perdemos a conexão com a Internet? Como vamos passar o *power point*? Muitos resistiram e se negaram a fazer qualquer coisa; outros, aderiram a esse formato e seguiram a caminhada. Já no início de nossas atividades com

o PIBID, sentimos alguns impactos. O reduzido número de discentes presentes nas aulas, a falta de conexão com a rede e a ausência de estrutura mínima para acompanhar as aulas são alguns exemplos. O quadro era e é preocupante. Vivemos, hoje, fazendo campanhas para que esses discentes permaneçam matriculados e articulados aos projetos de pesquisa, de formação docente ou de assistência estudantil.

O PIBID, em tempos remotos, está sendo desafiador. Manter esses discentes conectados às suas atividades é o maior desafio porque, para continuar com a bolsa, é preciso estar matriculado no curso. Mas, nem sempre conseguimos manter. Estamos sempre fazendo alterações na Plataforma CAPES e no Sistema de Controle de Bolsas e Auxílio (SCBA), inserindo e eliminando bolsistas. Talvez, o maior problema de todo esse cenário pandêmico e ensino remoto tenha sido a velocidade com que tudo ocorreu. No início, uma reunião; depois, aulas, palestras, pesquisa, orientações, defesas de monografias, teses, dissertações e mais reuniões. Tudo isso dentro de nossas casas, com a família do lado, a criança chorando e o cachorro latindo. Outros, na solidão entre a tela e os livros, rotina que vem se estendendo desde março de 2020. Neste momento, o leitor pode estar se perguntando: e o discente?

Os discentes, como já mencionado, também estão impactados. Muitos não têm um suporte tecnológico para continuar estudando, e dispõem apenas de um celular, muitas vezes sem dados móveis (G1-GLOBO, 09 jun. 2020). Na região do sudeste paraense, a conexão com a rede de Internet é supercomplexa, vivemos em instabilidade quase eterna. Quantas aulas foram interrompidas porque estava chovendo? Quantas aulas foram canceladas porque o discente perdeu a conexão com a Internet? E quantos estão em situação de vulnerabilidade por conta do desemprego na família, impactando sobretudo nas aulas remotas? A rotina não é diferente para ninguém. Algumas regiões têm um bom suporte, outras não (AGÊNCIA BRASIL, 29 abr. 2020). É notória, diante desse quadro, a falta de investimentos públicos na área de tecnologia, ciência e educação.

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 4,3 milhões de discentes entraram na pandemia com dificuldades de acesso à Internet, principalmente crianças entre 4 e 5 anos e adolescentes entre 15 e 17 anos de idade. Mais de 1 milhão de crianças ficaram fora da sala de aula durante essa pandemia. Em

matéria publicada pelo SAE DIGITAL, ressalta a ausência de acesso à internet e os desdobramentos no campo educacional, impactando na aprendizagem desses discentes:

[...] apenas 57% da população do nosso país possui um computador em condições de executar softwares mais recentes. Outro estudo realizado em 2018, a Pesquisa TIC Domicílio, aponta que mais de 30% dos lares no Brasil não possuem acesso à internet, que é praticamente indispensável para o serviço de ensino remoto. O resultado disso é uma inevitável acentuação da desigualdade de acesso não só ao ensino de qualidade, mas do ensino básico, causando um *déficit* de aprendizagem ainda maior do que já temos entre alunos do sistema público e da rede particular. (SAE DIGITAL, 2021).

A falta de Internet é um problema grave que acentua uma desigualdade que se estende a discentes indígenas, quilombolas, de áreas urbanas e rurais, sem uma infraestrutura adequada. Quais as consequências diante desse abismo? Ainda não sabemos. O *Correio Brasiliense* de 03/06/2021, na sua coluna opinião, escrita por Mozart Neves Ramos, menciona que:

Segundo estimativas da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), divulgadas recentemente, a América Latina (AL) retrocedeu em pelo menos oito anos no acesso ao conhecimento durante a pandemia. Em razão do pouco incentivo governamental para o acesso ao ensino remoto, milhões de crianças e jovens ficaram literalmente sem estudar ao longo de 2020, e isso ainda continua neste início de 2021. A OEI estima que cerca de 17 milhões de estudantes dos últimos anos do ensino médio e dos primeiros anos da graduação terão dificuldades para continuar os estudos, principalmente por terem que auxiliar na renda familiar. O problema deve se agravar ainda mais, especialmente em países, como o Brasil, que não esboçaram nenhum plano nacional de conectividade digital que pudesse chegar aos mais pobres, levando-se em conta que a segunda onda de covid-19 está extremamente agressiva, e a vacinação, muito lenta. As escolas públicas devem continuar fechadas, em sua larga maioria. As escolas particulares, por sua vez, estão conseguindo oferecer o ensino combinado presencial e remoto, apesar das dificuldades geradas pelos ciclos sanitários da pandemia, que se agravavam em alguns momentos em determinadas regiões do país. (CORREIO BRASILIENSE, 2021).

Na matéria do *Correio Brasiliense* em tela, percebe-se a complexidade gerada em torno da tecnologia e do ensino remoto, o que corrobora com os dados do IBGE. Os trechos mencionados reforçam o que estamos discutindo aqui no tocante às dificuldades do PIBID e sua execução com atividades remotas. Cada coordenador vem encontrando, em suas práticas e seus saberes, caminhos que possibilitam ajustar e

manter o diálogo com a educação básica, a universidade e a formação docente. São realizados encontros virtuais, webnários, cursos, rodas de conversa e atividades com discentes das escolas remotas. Não é o ideal, porém, os resultados estão sendo positivos. Uma demonstração desse trabalho em conjunto foi compartilhada em nosso primeiro encontro remoto, *Formação Docente e Políticas Educacionais: desafios para o PIBID e RP*, nos dias 22 e 23 de junho de 2021, fruto dos desdobramentos do projeto atual. Momentos que socializamos experiências e estratégias pedagógicas desses discentes no campo virtual. Foram apresentações de trabalhos, rodas de conversa mostrando, justamente, a importância desse programa e os impactos que muitos estão tendo em sua formação. Com isso, percebe-se que, sozinha, a universidade não dá conta de formar os futuros docentes. É preciso dialogar com a realidade escolar, seu espaço e sua dinâmica. Como ressalta Maurice Tardif (2014), o saber docente é múltiplo e heterogêneo; com ele, estão envolvidos o cotidiano, a formação, a experiência e a cultura. Ser docente é trilhar por essas veredas, por esses desafios e trajetórias de vida. Temos a certeza de que vamos sair dessa fortalecidos, com outros olhares e direcionamentos refletindo em nossa prática.

Considerações finais

Relatos de experiência, olhares em tempos pandêmicos e ensino remoto. Esse é o assunto que norteia este texto. Procuramos discorrer e refletir alguns pontos que são próximos de nossas trajetórias enquanto docentes. Estamos em restrições por conta da COVID-19, e nosso campo de trabalho e comunicação é o computador; isso não quer dizer que ele não fazia parte de nossas vidas. Muito pelo contrário, está presente em muitos momentos de nossas atividades. A questão é que seu uso, passou a ocupar outros espaços, alterando nossa dinâmica social; está na sala, no quarto, no sofá, na cozinha, debaixo de uma árvore. É o nosso amigo fiel. Com ele, conectamo-nos com os discentes, amigos, família e com o planeta. O computador com suas plataformas virtuais agora é nossa sala de aula. Não temos a lousa branca, nem o pincel para ficar traçando nossas questões. Temos as janelas no *Google meet*, por exemplo, discentes que ligam a câmera, que desligam ou ligam o som, que participam levantando a mão digital ou não participam. Esse é nosso dilema. Os olhares mudaram, não temos aquela afetividade

natural do espaço escolar, as reuniões calorosas, o debate acadêmico olhando nos olhos, nos gestos e nas formas. Estamos diante de uma tela, e por sua vez solitários.

Essas inquietações marcaram o início das atividades do PIBID. Foi um aprendizado múltiplo em que o medo foi superado pela experiência e pelos desafios. Coordenadores de diferentes licenciaturas não perderam o foco e, bravamente, vêm desenvolvendo excelentes trabalhos, conectando saberes, vivenciando outras realidades. O projeto do PIBID foi pensando para o ensino presencial e não para o ensino remoto; porém, com as adaptações e mudanças, não perdeu seu foco e objetivo em dialogar com outras práticas, teorias e aprendizagens. Nessa jornada, estamos sobrevivendo, acreditando em um breve retorno com todos vacinados. Recuperar o tempo perdido, não sabemos se será possível; mas, pelo menos, acreditamos em um mundo melhor, em uma educação pública de qualidade, em uma formação docente que seja capaz de fazer o diferente, transformar, criar e recriar. Resistir é preciso. Combater para sobreviver! Educação como ponte e chave para um mundo melhor e mais justo.

Referências

CARDOSO, Nilson de Souza; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. FORPIBID-RP e a politização como enfrentamento ao ensino remoto. *In: Formação em Movimento*, v.2, i. 2, n. 4, p. 647-654, jul./dez. 2020.

CERIONI, Clara; ARANHA, Carla. O Brasil em lockdown: as regras para as cidades que vivem bloqueio total. **EXAME**, 06 maio 2020. Disponível em: <https://exame.com/brasil/o-brasil-em-lockdown-as-regras-para-as-cidades-que-vivem-bloqueio-total/>. Acesso em: 4 ago. 2020.

COELHO, Eumar da Silva; CABRAL, Geovanni Gomes; SOARES, Eliane Pereira Machado. **Práticas de Ensino e Aprendizagem na Educação Básica: a experiência da Unifesspa no PIBID**. Marabá (PA), Unifesspa, Proeg; Brasília: F&F, 2020.

EDITAL N° 16, 2020- PROEX. Programa Conecta Unifesspa. Disponível em: <https://proex.unifesspa.edu.br/diretoria-de-assist-integra%C3%A7%C3%A3o-estudantil/aux%C3%ADlios-estudantis/programa-conecta-unifesspa.html>. Acesso em: 2 ago. 2021.

EDITAL N° 17, 2020- PROEX. Programa Conecta Unifesspa. Disponível em: <https://proex.unifesspa.edu.br/diretoria-de-assist-integra%C3%A7%C3%A3o-estudantil/aux%C3%ADlios-estudantis/programa-conecta-unifesspa.html>. Acesso em: 2 ago. 2021.

FOLHA DE SÃO PAULO. Com multa, lockdown e toque de recolher, leitores relatam como está o isolamento fora do Brasil. 20 abr. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2020/04/com-multa-lockdown-e-toque-de-recolher-leitores-relatam-como-esta-o-isolamento-fora-do-brasil.shtml>. Acesso em: 26 jul. 2020.

IDEB. Índice de desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Acesso em: 28 jul. 2020.

MUNDO EDUCAÇÃO. Covid-19. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/doencas/covid-19.htm>. Acesso em: 20 out. 2020.

OLIVEIRA, Elida. Quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador, ou tablet em casa, aponta estudo. **G1-GLOBO**, 9 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>. Acesso em: 3 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). Histórico da Pandemia de Covid-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 13 jul. 2021.

RAMOS, Mozart Neves. O impacto da pandemia na educação. **Correio Brasiliense**. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com>.

br/opiniaio/2021/06/4928672-o-impacto-da-pandemia-na-educacao.html. Acesso em: 3 jul. 2021.

RESOLUÇÃO Nº 500, 12 ago. 2020. Dispõe sobre o Período Letivo Emergencial (PLE) no âmbito da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), em virtude da situação de distanciamento social decorrente da pandemia de COVID-19 causada pelo novo Coronavírus (SARS-COV-2).

RESOLUÇÃO Nº 501, 17 dez. 2020. Dispõe sobre a retomada das Atividades Acadêmicas Regulares do período letivo 2020.2 e sobre a autorização da oferta do período letivo 2021.1, no âmbito da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), em virtude da situação de distanciamento social decorrente da pandemia da COVID-19 causada pelo novo Coronavírus (SARS-COV-2).

SANTANA, Camila Lima Santana e; SALES, Kathia Marise Borges. Aulas em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia COVID-19. *In: Interfaces Científicas*, Aracaju , V.10 , N.1 , p. 75 - 92 , Número Temático, 2020.

SAE DIGITAL. Educação e Coronavírus: quais são os impactos da pandemia? Disponível em: <https://sae.digital/educacao-e-coronavirus/>. Acesso em: 29 jul. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes e Formação Profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2014.

TOKARNIA, Mariana. Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa. **Agência Brasil**. 29 abr. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>. Acesso em: 4 ago. 2021.

Capítulo II

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS (LIESAFRO/UFMA) E A EXPERIÊNCIA DE UM SABER-FAZER DECOLONIAL

Tatiane da Silva Sales

Introdução

O saber é construção humana, produto social-cultural envolvendo dinamicidade, criticidade histórica e adequações permanentes. O conhecimento-saber, com relações cognitivas entre pessoas e elementos diversos, é histórico e também diverso, não há como elevar apenas uma forma de pensar ou ter apenas um alicerce e referencial, porém, o que se tem de forma permanente é a reprodução de um tipo de saber, manipulação intelectual usada para sustentar dominações e discursos desumanizadores que são apresentados em forma de falas libertadoras.

É importante o saber enquanto conhecimento, sobretudo aquele que contribui para a relação entre si e o mundo, levando em consideração a historicidade da pessoa, sua natureza política e outras dimensões do conhecimento-saber.

É um saber cuja própria natureza potencializa saberes das pessoas com outros em contextos dinâmicos e interligados com outras realidades a fim de crescer e amadurecer progressivamente usando experiências cotidianas como alicerce e elementos constituídos. (BOAKARI, 2019, p. 79)

Desta forma, a prática cognitiva não é “natural”, os produtos cognitivos são culturais e estão sempre se contextualizando e, como exemplo disso podemos citar a exploração europeia em outros territórios, uma vez que:

Disseminaram ideias desqualificando as culturas africanas, latino-americanas e asiáticas porque estas foram preconceituosamente

classificadas como de povos bárbaros, incivilizados, não europeus, e logo, menos capazes. (BOAKARI, 2019, p.80)

Sueli Carneiro (2005) realiza uma análise acerca dessa assertiva levando em consideração a biopolítica e biopoder entendendo, com base da perspectiva de Foucault, o poder de vida e a morte da biopolítica, onde se instrumentaliza nova estratégia para dominação de pessoas. Em sua tese, Sueli Carneiro elenca como as sociedades multirraciais, resultantes da colonização, usaram como instrumento disciplinar a raça e o Estado, que estava autorizado a agir e legalizava tais ações. Para realizar essa tarefa tomou-se posse da estratégia dos corpos dóceis e seu adestramento e, na abordagem de Carneiro, esse recorte de estratégia de corpos e mentes se deu bestializando uns e vitalizando outros, tendo como parte importante o aparato racial.

Diante desta análise, evocamos o conceito de epistemicídio por meio de Boaventura Sousa Santos (1995) onde destituiu-se da racialidade, cultura e civilização do outro, suplantando suas formas de saber e ser. É esse conceito que está no *modus operandi* da colonização e atua no racismo do século XIX se estendendo ao longo da história e fundamentado em dois alicerces: genocídio e epistemicídio. Para Sousa Santos:

O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão européia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista (SANTOS, 1995, p. 328, grifo nosso).

O epistemicídio não é só anulação ou desqualificação dos conhecimentos dos povos subjugados, mas é um processo de persistente produção da indigência cultural: nega acesso à educação, produz inferioridade intelectual, desqualificando o/a negro/a como produtor/a cultural, usa a tecnologia da racialidade/biopoder. Relacionando-se com a construção de saberes e validade dos mesmos, a ciência sendo elevada como a única forma de saber válido, também eleva seus sujeitos como únicos detentores destes saberes. Gerando, assim o que Sueli Carneiro chamou de o “não-ser”.

Na compreensão deste processo de *destruição x construção* de si e do outro, temos um conceito fundamentado na colonialidade configurando-se como um elemento que se constitui da modernidade e não foi suplantada com o fim da estrutura colonial política e econômica de povos sobre outros ou colonialismo (exploração política dos recursos de produção e do trabalho de uma população). Apesar de o colonialismo tradicional ter chegado ao fim, as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes.

Assim, para Walter D. Mignolo (2005) as ciências humanas, legitimadas pelo Estado, cumpriram papel fundamental na invenção do outro. Além disso, segundo esse mesmo autor, essas ciências, incluindo a história, criaram a noção de progresso e com essa ideia estabeleceu-se uma linha temporal em que a Europa aparece como superior e todos os outros povos que se distanciavam culturalmente dela pareciam inferiores. Ao “dividir” as experiências humanas em etapas de progresso e civilização a modernidade tem organizado o mundo ontologicamente em termos de categorias homogêneas, atômicas, separáveis. Elaborando categorias e hierarquizando-as.

Como destaca Lugones (2014) acerca das variáveis destas hierarquias:

Começando com a colonização das Américas e do Caribe, uma distinção dicotômica, hierárquica entre humano e não humano foi imposta sobre os/as colonizados/as a serviço do homem ocidental. Ela veio acompanhada por outras distinções hierárquicas dicotômicas, incluindo aquela entre homens e mulheres. Essa distinção tornou-se a marca do humano e a marca da civilização. (LUGONES, 2014, p. 936)

Desta forma, houve também o que Lugones identifica enquanto uma colonialidade de gênero que se utilizava das estruturas (in) justificáveis da colonização para expansão de suas relações sexuais, reprodução, dentre outras. Diferentemente da colonização, a colonialidade de gênero ainda está presente na sociedade uma vez que dentro da estrutura da colonização não se falava, pensava ou destacava a mulher, pois a modernidade, e seu modelo burguês capitalista, também acentuou opressões às mulheres brancas, limitando-as às vivências do mundo privado e subalternizadas a outrem.

Esse sufocamento era agigantado quando se reportaram às mulheres negras e indígenas, às pessoas não binárias ou fora no

nexo heteronormativo, estas nem mesmo eram citadas, por serem consideradas fora até mesmo de uma escala para a civilização e progresso, sendo assim, não existe mulher colonizada. As mulheres, sobretudo negras e indígenas, eram/são não-seres até mesmo na estrutura que lhes utilizava.

Desta forma, há uma necessidade de problematizar como a hegemonia (colonial) produziu hierarquizações de poder e saberes, desumanizando as pessoas em seus cotidianos, vivências e multiplicidades. A exemplo disso temos o feminismo comunitário e o feminismo afro-latino-americano, que, em perspectivas não centrais, destaca mulheres em suas realidades e vivências. Como um dos importantes caminhos de enfrentamento está o feminismo, que tem contribuições inegáveis, pois evidenciou as bases simbólicas e materiais de opressão feminina ocasionadas pelo capitalismo e patriarcado, e demonstrou o caráter político presente no espaço privado. Porém, como bem aborda Lélia Gonzaléz (2011), o feminismo não destacou com tanta ênfase um dos maiores atravessamentos da opressão às mulheres, a questão racial.

As sociedades latinas são frutos de uma concepção estratificada e desigual de organização, baseada na cor da pele e no gênero, onde os brancos têm a superioridade garantida e, tendo no racismo latino-americano uma estrutura sofisticada para manter negros/as e indígenas como subalternos/as. Esse sistema é transmitido pelos meios de comunicação e reproduzidos em massa, se perpetuando. Dentre as profundas desigualdades do continente americano está a desigualdade sexual e de gênero, onde as *amefricanas e ameríndias* sofrem em dobro porque são mais oprimidas e exploradas em uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente – sistema esse que transforma diferenças em desigualdades, daí a importância de se destacar o feminismo afro-latino-americano.

Outrossim, soma-se a isso que alguns caminhos de resistência se voltam para a compreensão de que:

Descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social. (LUGONES, 2014, p. 940)

Diante de todas as abordagens conceituais, e suas implicações práticas em nossas vivências, é possível identificar as tentativas de

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na licenciatura interdisciplinar em estudos africanos e afro-brasileiros (LIESAFRO/UFMA) e a experiência de um saber-fazer decolonial.

silenciamento, mortificações e muitas formas de violências às pessoas em suas diversidades, fatos estes que urgem atenção e análise do papel que a educação formal tem exercido na reprodução dos sistemas de opressão. Desta feita, para agir na contramão de uma assimilação e reprodução, a educação pode-se (e deve-se) mais do que incluir novos temas nos currículos ou novos campos metodológicos no ambiente escolar, manter uma perspectiva constante de transformação estrutural e sócio-histórica.

1. O PIBID na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (LIESAFRO-UFMA): relato de experiência

Acreditamos que um dos caminhos para pensar, e efetivar, os marcadores necessários para uma sociedade que rompa com a lógica das hierarquizações e produza, vivencie e dinamize os saberes/educação formal e informal em suas diversidades está na relação estreita e dialogal entre a formação inicial docente, formação continuada e interlocução permanente entre universidade, nos cursos de licenciatura e educação básica, é por meio de projetos, ações, intervenções e propostas de interconexão. Dentre estes, destacamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que, por meio de bolsas de iniciação à docência aos/às alunos/as de licenciaturas presenciais fomenta o vínculo entre futuros/as profissionais da educação, os desafios da sala de aula e as possibilidades de aprendizagem ativa e superação de tais desafios.

Como forma de compreender um pouco mais sobre tais contribuições e caminhos exercidos, abordaremos neste trabalho alguns aspectos do PIBID institucional desenvolvidos na Universidade Federal do Maranhão por meio do subprojeto de História vinculado à Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros. A Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, na Universidade Federal do Maranhão, nasceu como proposta política de discutir, refletir e problematizar sobre um currículo que dialogasse na prática com as vivências e realidades de uma população marcadamente negra, com uma história e saberes negros, porém invisibilizados, silenciados e negligenciados por séculos. Dialogando com o peso de lei 10.639/2003 (que tornou obrigatório o ensino de história e cultura

africana e afro-brasileira) esta licenciatura cumpre um papel político de inserir tais temáticas num currículo interdisciplinar, dialogando com História, Geografia, Sociologia e Filosofia, de formação de professores para a educação básica, tendo em vista que apenas um texto da lei não tem forças de mudança se docentes também não tiverem em seus currículos e experiência de pesquisa, espaços para estudo dessas temáticas historicamente negligenciadas.

Sendo assim, esta licenciatura marcou o início de suas atividades em 2015, sendo ainda um curso muito jovem, mas que já consta em suas contribuições, atividades de relevância tanto no que tange ao aspecto de atividades de extensão, pesquisa e aperfeiçoamento, quanto no aspecto de atividades que promovam dinamicidade nesta formação inicial de discentes do curso. Como proposta de uma formação mais integral e dialógica com a comunidade escolar esta licenciatura participou do PIBID pela primeira vez no ciclo de 2018 a 2020 do projeto desenvolvido na escola de aplicação da Universidade o Colégio Universitário (COLUN-MA).

Com o subprojeto “Ciências Humanas, interdisciplinaridade e Estudos Africanos e afro-brasileiros no enfrentamento ao perigo de uma História única” o PIBID/LIESAFRO em sua primeira edição teve característica interdisciplinar, envolvendo as áreas de História, Sociologia, Geografia e Filosofia para subsidiar a formação discente de forma a contemplar os diversos grupos étnico-raciais que formaram a nação brasileira e colaboraram decisivamente na constituição do conhecimento, da ciência e do patrimônio histórico acumulado pela humanidade. Nesse sentido, voltou seu olhar para ser um contraponto às Ciências Humanas pautadas no eurocentrismo que relegam em segundo plano as contribuições das populações indígenas, africanas e seus descendentes onde produzimos alguns materiais pedagógicos voltados para a temática, ida dos estudantes a um quilombo, gincanas, abordagem por meio de filmes, exposições artísticas, dentre outras formas de trabalho.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na licenciatura interdisciplinar em estudos africanos e afro-brasileiros (IIESAFRO/UFMA) e a experiência de um saber-fazer decolonial.

Figura 1 - Elaboração de Olimpíadas de História. COLUN, 2019.



Fonte: Acervo da autora.

Entretanto, o ensino e a formação docente em Ciências Humanas, a partir de suas licenciaturas, têm sido carregados por uma herança derivada do colonialismo cultural que supervaloriza os feitos europeus e minimiza ou exclui qualquer referência à história afro-asiática e indígena. Por essa razão, o curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros pretende, por meio do PIBID, superar a visão mecanicista de perceber a escola e a educação como meros reprodutores da ideologia dominante e das condições de classes que privilegia determinados grupos em detrimento de outros. Pensando nesta proposta de promoção de saberes diversos e de uma pedagogia decolonial é que algumas atividades foram realizadas na escola-campo, dentre elas: assessoria aos/às estudantes na produção de memes africanos, exibição e debates do filme africano *Aya de Youpongo* tendo como atividade a produção de um final para este filme, além de colaborar com *Adinkras* numa intervenção realizada pela docente de Artes da mesma escola.

Por meio de tais atividades, grupos de estudo e planejamento foi possível alcançar novas relações entre as disciplinas dos componentes das ciências humanas, o que possibilitou a ampliação de espaços de intercâmbio dinâmicos e experiências político-pedagógicas mais inovadoras, conforme também foi realizado um cinema juntamente com o PIBID de Educação Física, Filosofia e Sociologia com a apresentação do filme *Estrelas Além do Tempo* e com discussão sobre a temática após a exibição, além da participação no debate, na palestra sobre o livro Sr^a Einstein.

Figura 2 - Atividade sobre símbolos adinkras. Atividade Interdisciplinar com Artes. COLUN, 2019.



Fonte: Acervo da autora.

Após o término do primeiro ciclo do PIBID/LIESAFRO/UFMA na escola campo do Colégio Universitário/UFMA sob a supervisão do professor Dr. Raimundo Inácio de Souza Araújo tivemos o desafio de replicar esta experiência que foi tão significativa para ambos os públicos e contribuiu para alcance das propostas políticas e pedagógicas da licenciatura interdisciplinar, da legislação educacional brasileira e da promoção de vozes, linguagens, saberes e fazeres multifacetados. Na situação de participarmos de um novo pleito do programa (2020-2022) na instituição, sofremos com cortes de verbas e ameaças de não continuidade, porém, após alguns ajustes, dentre

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na licenciatura interdisciplinar em estudos africanos e afro-brasileiros (LIESAFRO/UFMA) e a experiência de um saber-fazer decolonial.

eles o principal foi a redução do número de vagas por bolsas e parte do trabalho de coordenação ser voluntariado, o programa se manteve mesmo nas licenciaturas consideradas não essenciais pelo Ministério da Educação.

Figura 3 - Atividade interdisciplinar de campo realizada pelo Colégio Universitário em viagem ao Parque Nacional da Serra da Capivara – PI. COLUN, 2019.



Fonte: Acervo da autora.

O atual subprojeto do PIBID/LIESAFRO/UFMA é intitulado “Relações Étnico-raciais, Gênero e Diversidade: possibilidades e desafios no ensino de História” e compreende-se no campo dos estudos culturais, pois privilegiam categorias que questionam as atitudes de “normalização” e problematiza a identidade hegemônica do homem ocidental, europeu (ou europeizado), branco, cisgênero e heterossexual cria condições de consolidá-la enquanto desejável, única, normal e existente no ambiente escolar. Questionar estereótipos e afirmar as múltiplas e possíveis identidades que lutam por direito e reconhecimento deve ser uma das ações no campo da educação, em especial no que tange ao conhecimento histórico, pois quando não se questionam, multidões se tornam invisíveis e a história se repete, sendo contada como uma versão de “grandes fatos”, “grandes feitos” e por “grandes homens”. Para tanto, o ensino de História, as metodologias, o material didático e o projeto pedagógico da instituição de ensino precisam promover novos debates, possibilitar amplas reflexões.

É preciso estar atento e sensível para o fato de que as identidades negras são construídas histórica e politicamente, porém elas são profundamente estereotipadas nas escolas. O mito da democracia racial ainda está presente no imaginário social e as relações raciais são discutidas somente em situações específicas, havendo dificuldades de identificar o racismo na sociedade. Todo esse quadro contribui para que as identidades negras sejam congeladas (sobretudo presas ao contexto da escravidão e subserviência) e estereotipadas, outrossim a lei 10.639/03 apresenta a possibilidade de construir uma educação que favoreça a história, memória e visão de pessoas negras como sujeitos centrais no processo histórico, de construção de nação e de humanidade.

Juntamente a esta perspectiva reforça-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que projeta em suas competências para o ensino de história a possibilidade de se esvaír de um saber uno e trilhar no campo dos múltiplos olhares, versões e questionamentos acerca da produção historiográfica, promovendo terreno fértil para discussões sobre a situação social de homens e mulheres negros, realidade das mulheres em suas interseccionalidades e as diversidades e suas contemplações na educação.

Acredita-se que educadores/as estão em constante processo de reflexão do ofício e com isso transformam suas práticas, desta forma, a proposta deste subprojeto ressalta a importância de análises sobre a formação inicial de licenciandos/as e de docentes da instituição envolvida. Sendo assim, é fundamental refletir sobre o tipo de escola que se deseja uma vez que a mesma é uma parte da sociedade de onde há extrema desigualdade de gênero, classe, raça e onde se reproduz injustiças, violências, discriminações e marginalizações.

Compreendendo a educação como um dos caminhos para a transformação social este subprojeto é um convite para ampliar debates, promover reflexões sobre a história local e nacional e buscar equidade de gênero, raça e sexualidade. Para isso, este subprojeto propõe-se em alguns objetivos específicos, tais como: analisar o ambiente escolar, material didático e projeto político pedagógico com o objetivo de compreender a realidade escolar e elaborar alternativas criativas para as discussões teóricas propostas; oportunizar a implementação de abordagens metodológicas diversificadas no ambiente escolar, levando

aos discentes discussões teóricas ligadas à história do Brasil, história da África e das relações étnico-raciais e diversidades; possibilitar maior integração entre universidade e ambiente escolar da educação básica por meio da observação, participação e intervenção, abrindo espaço para diálogos e interlocuções; promover aos/às licenciandos/as espaço para aprimoramento de aportes teóricos acerca da educação, relações étnico-raciais, gênero e diversidade sexual através de grupos de estudo e debates e contribuir para reflexões acerca da implementação da BNCC quando versa, nas competências específicas, que o ensino de história deverá elaborar questionamentos e proposições às interpretações e contextos históricos específicos, posicionando-se criticamente.

Quando associamos essa realidade às necessidades de atenção ao ensino no Maranhão, sobretudo na educação básica e no ensino de História, temos a urgência de intervenções que reflitam sobre sua história e memória, uma vez que estamos em um dos estados mais negros do país, de acordo com o Censo/IBGE (2000) 74% da população no Maranhão é negra e, ainda assim o ensino de história e, sobretudo de história do Maranhão, ignora a participação das populações negras, cristaliza a visão sobre a escravidão como um fator de identidade. Além disso, quase não se leem autores/as negros/as, ignora-se seus protagonismos enquanto agentes históricos e muitos dos debates, pesquisas e estudos realizados na academia, e espaços de pós graduação, ficam “engavetados” nos artigos e teses, não sendo discutidos na educação básica também.

Outrossim, quando problematizamos a situação combinando aspectos como raça/etnia, gênero e sexualidade é possível destacar outros apanhados interseccionais de abordagens necessárias ao ensino das ciências humanas e sociais. Dentre eles, justifica-se por meio de outras realidades na cidade de São Luís, por exemplo, que tem registrado nos últimos anos altos índices de violência contra mulher e feminicídio, de acordo com a Delegacia da Mulher, em 2018, os casos de violência aumentaram sendo 1870 denúncias de mulheres ameaçadas e 3789 pedidos de medida protetiva, ou seja, vivenciamos uma realidade social agravante quando se problematizam as diversidades e o ambiente escolar por meio de ações contínuas, reflexão acerca do currículo, metodologias inovadoras e da parceria com a universidade é possível

lançar questionamentos sobre as “verdades” cristalizadas nos livros e discursos de história, arte, literatura e etc.

Para problematizar suas realidades, se sentirem pertencentes ao seu próprio processo histórico e se reconhecerem presentes e atuantes diante da tão aclamada cidadania, é preciso que crianças e jovens nomeiem sua história, suas identidades em suas diversidades e alteridades. Faz-se urgente uma instrução capaz de criticar as verdades consolidadas acerca de comportamentos de homens e mulheres, sobre as identidades de gênero, sobre as limitações da sexualidade e sobre a história, trajetória e memória coletiva e individual enquanto população negra. Propomos, assim, superar a visão homogênea da história, sociedade e memória, buscando uma promoção da identificação de jovens e adultos/as envolvidos/as no processo do ensino e aprendizagem, por meio deste subprojeto, com um saber histórico não linear, diverso e mais próximo de suas vivências e realidades.

Destarte, no caminho de práticas educativas significativas e decoloniais é que o PIBID/LIESAFRO/UFMA tem, desde dezembro de 2020, retomado as reuniões de planejamento; encontros para culminância, apresentação de resultados e ajustes para as próximas etapas; grupos de leitura, estudo e debates de fundamentos teóricos, conceitos, abordagens históricas e sociológicas.

Propõe-se também a cumprir um cronograma de leituras e escritas de resenhas sobre os fundamentos deste subprojeto: relações étnico-racial, gênero, diversidade e Base Nacional Comum Curricular; tem realizado acompanhamento das atividades executadas na escola-campo; veiculação digital das atividades executadas e elaborado de forma permanente de um diário de bordo (escrito ou em vídeos de bolso) contendo: expectativas, desafios e resultados do subprojeto.

Notadamente todas as atividades estão se dando via suporte remoto o que também tem se configurado em um grande desafio, não apenas para os encontros semanais de estudo e planejamento, como também para as execuções de atividades de intervenção, que tem demandado mais tempo e critérios diferenciados em suas execuções. Com isso, temos investido parte do tempo do projeto em estudos sobre novas dinâmicas e ferramentas mais apropriadas ao ensino à distância de cada etapa, atentando-se às discussões teóricas propostas pelo subprojeto e com sensibilidade e desafios do nível de ensino também.

Desta feita, a partir dos desafios que ora se apresentam e somados aos que historicamente já se impõem temos como reflexão: em que medida as práticas e propostas realizadas pelo PIBID/LIESAFRO/UFMA assumem um caráter decolonial? Como conseguimos romper com a lógica de um saber único, que limita, despotencializa e invisibiliza a maioria expressiva dos saberes-fazer? Primeiro, atentamos em dizer que se trata de um desafio constante, da possibilidade de releituras, ampliação de visões e busca por saberes que, notadamente, encaminham para novas práticas pedagógicas. Pedagogias que perturbam e transformam, que se esforçam por transgredir a negação ontológica-existencial, epistêmica e cosmológica/espiritual de que resultou a colonialidade e apontam para uma nova humanidade. Pedagogias que não são pensadas externas às histórias e realidades dos povos e das gentes, mas que buscam lutas de conscientização, afirmação e desalienação. Como destaca Catherine Wash ao afirmar:

“Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretienen y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización.” (WASH, 2017, p. 29).

Desse modo, a pedagogia decolonial é uma prática ancorada não apenas na resistência, mas em construção de vida melhor para todos/as, onde levamos em consideração as condições e propostas para outros pensamentos, levantamento de propostas pedagógicas, práticas como pedagogias que questionem e desafiem a voz única da modernidade ocidental e do poder colonial nela presente. São pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, voltadas para um caráter horizontal e decolonial, não é um pedagógico limitado apenas ao campo escolarizado de saber, mas insere-se nos cenários sociais, políticos e epistêmicos.

Destarte, entendemos que ao propor leituras outras a partir do livro didático, produção de outros materiais pedagógicos, diálogos a partir das realidades de discentes e docentes, observação do chão da escola e do seu projeto pedagógico, com saberes que foram, historicamente, ignorados e silenciados, todo esse processo é a produção e o ajuste histórico de uma conta que temos que “pagar”. O PIBID/LIESAFRO na Universidade Federal do Maranhão tem assumido este desafio que é romper com a lógica de saberes únicos e de promover um ensino/

aprendizagem reflexivo, ativo tanto para discentes da licenciatura, discentes da escola-campo e docentes envolvidos/as.

E então...

Um caminho promissor está na educação intercultural, proposta defendida e efetuada pelos feminismos não centrais que se caracteriza por ser um forte campo de atuação para a prática decolonial. Parte do ponto em que as diferenças são uma riqueza, promove processos de diálogos, práticas na busca de justiça, construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais, buscam democratização da sociedade e de políticas para a igualdade e a diferença. Destarte,

A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencialista de sua constituição. Potência os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais. (SACAVINO, 2016, p. 102).

É possível identificarmos os reflexos, ações pontuais e agressivas da estrutura da colonialidade atravessando todas as formas de ensino, marcando nossos currículos, determinando nossas falas e avaliações, compondo nossas salas de aula. Temos como desafio inicial a identificação destes aspectos, a não naturalização das relações cognitivas, o não silenciamento das múltiplas vozes, pois a educação formal se prestou (e ainda hoje se presta) longamente ao papel de reprodutora de saberes considerados válidos, e silenciadora de saberes múltiplos e periféricos. É preciso, cada vez mais, dar sequência a outras lógicas para além de um saber, história e voz únicos.

Desta forma, questionamos: como, então, a academia e educação básica podem descumprir essa lógica excludente e segmentada? Há um longo e rico caminho para isso, no entanto, é preciso ter percepção da emancipação epistêmica, conhecer e valorizar as multiplicidades de epistemes e produções de conhecimento e, ainda, promover suas disseminações.

Tais mudanças (as incisões) provocam o medo na voz única, o qual revela o quanto as vozes da/o outra/o podem falar o que os sujeitos daquela (voz única) não quer ouvir. Por este, ter sido sempre a voz (única) autorizada a falar e a da/o outro/a a silenciar. (SOUSA, 2019, p. 117)

É nas histórias de resistência na diferença colonial onde devemos residir, aprendendo umas com as outras, uns com os outros e, porque não dizer, umes com es outros¹. O desafio para as universidades é não só em reconhecer que outros povos trouxeram contribuições importantes de saberes e tecnologias, como também incorporar esses saberes ao universo acadêmico, divulgando-os e assumindo-os como referência para novos estudos. Como destaca Petronilha Gonçalves e Dias (2003) a universidade não tem que só reservar vagas em seus bancos escolares, ela tem que ampliar sua visão de campo e produção de conhecimento e isso significa também compreender que os conhecimentos antes ignorados não são algo exótico ou que será um adendo aos saberes já consolidados, mas que são indispensáveis para o fortalecimento político da mesma.

Buscamos decolonizar as ciências, retomando visões de mundo, conteúdos e metodologias de que a ciência ocidental se apropriou e acumulou, uma vez que a racionalidade cartesiana é a marca da ciência europeia e que, por sua vez, esconde muito do que bebeu da África, Ásia e Américas. Petronilha Dias reflete ainda sobre o esforço de romper com a Universidade que prega a homogeneidade dos saberes e a superioridade de conhecimento produzido pelos EUA e Europa, superando as compreensões históricas distorcidas e criando condições para que a educação garanta cidadania para “todos/as os/as brasileiros/as”, e é com essa palavra que também encaminho essa reflexão a um encerramento onde o PIBID da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros tem proposto, refletido e problematizado acerca de práticas educativas e currículos que sejam dialógicos, superem a colonialidade dos saberes e promovam a equidade.

Referências

BARBOSA, Lia Pinheiro. Florescer dos Feminismos na luta das mulheres indígenas e camponesas da América Latina. **Revista Novos Rumos Sociológicos** (NORUS), vol. 7, n. 11, 2019, p. 205-240.

BOAKARI, Francis Musa. Das experiências, nossas vozes epistêmicas: questionar e construir saberes-conhecimentos problematizadores. *In:*

¹ Uso dos termos com “e” ao final para não marcação de gênero masculino ou feminino, numa perspectiva de inclusão de uma linguagem neutra e inclusiva de pessoas não binárias.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na licenciatura interdisciplinar em estudos africanos e afro-brasileiros (IIESAFRO/UFMA) e a experiência de um saber-fazer decolonial.

MACHADO & SILVA (org.) **Vozes Epistêmicas e Saberes Plurais: gênero, afrodescendência e sexualidade na Educação.** São Luís, EDUFMA, 2019, p. 77-100.

BRASIL. **Censo Demográfico, 2000.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 jan. de 2020.

CANDAU, Vera; OLIVEIRA, Luis Fernandes. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, abril 2010, p. 15-40.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. **Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino**, n. 01, 2011, p. 12-20.

LUGONES, María. Rumo a um Feminismo Descolonial. **Estudos Feministas**, v. 22, p. 935-952, 2014.

MIGNOLO, Walter D. La Idea de América Latina. **La herida colonial y la opción decolonial.** Tradução do original em inglês: Silvia Jawerbaum e Julieta Barba. Barcelona: Gedisa (2005).

SACAVINO, Susana. Tecidos Feministas de Abya Yala: feminismo comunitário, perspectiva decolonial e educação intercultural. **Uni-Pluri/Versidad**, v. 16, n. 2, 2016, p. 97-109.

SANTOS, Boaventura S. **Pela Mão de Alice.** São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros na Universidade e Produção de Conhecimento. *In*: SILVA & SILVERIO (org.) **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.** Brasília, 2003, p. 43-54.

WALSH, Catherine. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. *In*: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de) colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

_____. **Pedagogías Decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Serie pensamiento decolonial. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

Capítulo III

PIBID LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO EM SÃO FÉLIX DO XINGU/PA

Luciana de Barros Ataíde

Introdução

No município de São Félix do Xingu – Pará, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), por meio dos cursos de Licenciaturas do Instituto de Estudos do Xingu (IEX), tem atuado com uma articulação entre Universidade e Secretaria de Educação, propiciando, aos discentes do IEX, desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas nas escolas de educação básica. No Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, além das atividades práticas das disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório, a disciplina de Ensino-Aprendizagem em Língua e Literatura tem oportunizado, aos discentes, a aplicação de pequenos projetos de ensino relacionados às práticas de leitura e escrita na educação básica. Essas ações junto às escolas foram essenciais para que os docentes e os discentes do Curso de Letras – Língua Portuguesa pudessem ter maior contato com a realidade educacional do município e, com isso, pensar ações mais amplas de atividades de trabalho com a leitura e a escrita nos anos finais do Ensino Fundamental.

Portanto, com o objetivo de fomentar experiências metodológicas e práticas docentes no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), um grupo de dezesseis alunos do Curso de Letras – Língua Portuguesa, do Instituto de Estudos do Xingu, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, tem atuado junto a duas professoras da rede pública de ensino de São Félix do Xingu (professoras supervisoras) na perspectiva de que a escola onde o subprojeto PIBID está sendo desenvolvido – Escola Municipal de Ensino Fundamental Pássaro Azul – seja um espaço de construção de conhecimentos. Logo, o presente trabalho pretende apresentar como

tem sido todo o processo de preparação, de planejamento e de execução das propostas de práticas pedagógicas no trabalho com as diversidades de gêneros discursivos, esboçadas como alternativas para o ensino de Língua Portuguesa no que se refere à prática de leitura e escrita.

Diante do exposto, nota-se que foi por meio do contato direto com a realidade da educação local que surgiu a ideia de submissão de uma proposta de subprojeto de Língua Portuguesa ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Em primeiro lugar, por meio desse subprojeto, os alunos estão tendo maior contato com o cotidiano escolar, possibilitando a experiência da prática docente, o conhecimento e o reconhecimento da realidade da rede pública de ensino onde, possivelmente, esses alunos irão atuar como professores. Em segundo lugar, por ser um Programa organizado e acompanhado por coordenadores e professores de nível superior e também acompanhado por professores da escola-campo, os alunos têm, durante os dezoito (18) meses de vigência do subprojeto, a oportunidade de acompanhar, semanalmente, o cotidiano escolar, vivenciando todos os sabores e dissabores da prática docente, ainda que de forma remota. E em terceiro lugar, o PIBID é, para todos que estão envolvidos, uma oportunidade de o Curso de Letras – Língua Portuguesa, enquanto Universidade Federal Pública, contribuir, sobremaneira, tanto com a qualificação docente dos licenciandos em Letras quanto com a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município, especialmente na escola em que esse índice tem apresentado resultados muito preocupantes.

Para muitos pesquisadores e estudiosos, a melhoria da educação brasileira pode ser conseguida por meio da aproximação das Universidades com as escolas de educação básica por se tratar de uma forma de reduzir a distância que existe entre teoria e prática. Em São Félix do Xingu, uma das maneiras encontradas pelo Curso de Licenciatura em Letras do Instituto de Estudos do Xingu (IEX), foi o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que, em uma ação conjunta entre Ministério da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, oportuniza que algumas ações possam ser desenvolvidas, visando à redução do fracasso escolar.

Para Bernadete Gatti (2014), o PIBID tem como objetivo envolver os discentes no espírito à iniciação à docência e com isso proporcionar uma melhor qualificação. Isso porque através da interação entre os acadêmicos que participam do Programa e os alunos da educação básica, ou seja, através da interação entre a universidade e a escola, haverá uma grande melhoria na educação básica.

A qualidade da formação inicial dos profissionais nos cursos de licenciatura é uma preocupação central dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Pensando nisso, o subprojeto de Língua Portuguesa, quando submetido à aprovação, foi pensando de maneira a priorizar alguns tópicos como:

- Fortalecer o processo de ensino- aprendizagem da escola-campo nas dimensões de leitura e escrita, melhorando, com isso, o Ideb da Escola e, conseqüentemente, do município;
- Proporcionar aos licenciandos a vivência da realidade das escolas públicas de educação básica local de maneira que os bolsistas possam experienciar o cotidiano de um ano letivo;
- Ampliar o conhecimento e a competência do licenciando nas práticas metodológicas da educação básica, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular;
- Aproximar o universo acadêmico das licenciaturas com as realidades vivenciadas pelas escolas públicas da educação básica;
- Auxiliar as escolas na implementação da BNCC no que se refere ao trabalho com as diversidades de gêneros discursivos;
- Estimular os licenciandos a desenvolverem atividades pedagógicas inovadoras, em conjunto com a escola-campo, de maneira a promover o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita por meio da inserção da literatura nas escolas;
- Promover atividades em regime de colaboração para elevar a qualidade do ensino na escola pública;
- Valorizar os saberes e conhecimentos produzidos na educação básica;
- Construir formas de intervenção, por meio do trabalho colaborativo entre o núcleo do subprojeto com professores que atuam na educação básica, para a superação de problemas inerentes ao processo do ensino de Língua Portuguesa.

Nota-se, com essas objetivações, que ao se estreitar as relações entre a Universidade e a escola, proporcionando que os futuros docentes possam vivenciar o processo formativo no espaço concreto de formação, haverá uma maior possibilidade de construção da identidade profissional; possibilidade de construção de uma maior significação social da profissão; maior possibilidade de revisão desses significados e maior possibilidade de revisão das práticas consagradas culturalmente para que, de fato, sejam desconstruídas as distâncias entre teoria e prática, conhecimento e ação.

O recorte feito para este momento refere-se às ações dos sete (7) primeiros meses de atividades do PIBID do Curso de Letras do IEX, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pássaro Azul, em São Félix do Xingu – Pará, com a supervisão das professoras Silvana Maria Nogueira de Castro e Perpétua Cristina de Oliveira e com o apoio da Diretora Vilma Pereira de Brito. Para isso, o texto está organizado em quatro sessões. No primeiro momento será feita uma contextualização da escola-campo; no segundo momento será apresentada a fase de preparação dos alunos antes de iniciarem as ações junto à escola-campo; no terceiro momento serão apresentadas algumas ações que os alunos e alunas do Curso de Licenciatura em Letras vêm desenvolvendo junto à escola-campo; já no quarto momento serão apresentadas as considerações finais com apresentação de algumas expectativas dos discentes/licenciandos/licenciandas sobre essa experiência que estão vivenciando.

1. Contextualização do espaço da ação PIBID em São Félix do Xingu

A chegada da Unifesspa ao município de São Félix do Xingu – Pará, significou um grande avanço para o desenvolvimento da região. A criação do Instituto de Estudos do Xingu (IEX) faz parte do Plano de Desenvolvimento da Instituição (PDI), priorizando a manutenção dos pilares da Educação Superior alicerçados no Ensino, Pesquisa e Extensão. Essa chegada proporcionou que se efetivasse um diálogo entre a comunidade acadêmica e a Prefeitura por Meio das Secretarias do Governo, sustentado pela formação de profissionais para atuação no município e demais localidades.

Na rede municipal de ensino de São Félix do Xingu – Pará, um dos maiores problemas observados nos anos finais do ensino fundamental é a dificuldade dos alunos com a leitura, a interpretação e a produção de textos. Na rede urbana do município, outro fator importante que precisa ser mencionado é que as escolas recebem uma grande parcela de alunos indígenas remanescentes das aldeias Mebengôkrê da região. Nesse contexto de escolas com um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média esperada, esses alunos também entram nesse rol de defasagem educacional. Mesmo com a co-oficialização da Língua Mebengôkrê em São Félix do Xingu através da Lei Nº 571, de 13 de novembro de 2019, aprovada pela Câmara Municipal, as escolas ainda estão em fase de organização e preparação para, de fato, consigam trabalhar com a inclusão desses alunos indígenas.

No ano de 2015, a meta projetada pelo Ideb do município foi de 4.4. No entanto, o índice alcançado foi de 3.0. No ano de 2017 o índice continuou abaixo do esperado, especialmente na disciplina de Língua Portuguesa. Em dados gerais no município, nos anos finais do Ensino Fundamental, há uma queda que se mostra muito preocupante. O município não tem conseguido alcançar a meta de resultados necessários e tem se mostrado em queda quanto a esses resultados. Observando tanto o desempenho da escola-campo do PIBID quanto das demais instituições, nota-se que o resultado dos anos finais do Ensino Fundamental tem um logo caminho a ser percorrido até que se possa observar sinais de melhoras.

Em 2017, a meta para São Félix do Xingu era atingir 4,7 no resultado geral do Ideb. A nota alcançada foi 3,0, a mesma alcançada em 2015. Isso significa que 42,9% das escolas estão em situação de atenção e 57,1% estão em situação de alerta. Até o momento de elaboração do subprojeto de Língua Portuguesa ainda não se tinha um resultado divulgado quanto aos resultados obtidos em 2019. Mas o resultado de 2017, por si, mostra o quanto o Instituto de Estudos do Xingu precisa estreitar os laços e parceria com a Secretaria de Educação e auxiliar os profissionais da área para que o município atinja um melhor desempenho nos anos de 2020/2021 para que assim seja possível contribuir com o processo de ensino e aprendizagem no município e a universidade, nesse aspecto, possa, de fato, cumprir seu papel social neste campo do saber.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Pássaro Azul, assim como outras escolas do município, está em situação de alerta quanto ao resultado apresentado. Nos anos finais do Ensino Fundamental, além de não ter alcançado a meta, apresentou uma queda de resultados em relação aos anos anteriores. Trata-se, portanto, de uma escola que precisa melhorar a situação educacional em que se encontra para garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado. A escola apresentou resultado preocupante em relação ao nível de aprendizado dos alunos que é de 3,61 e com o fluxo escolar de 0,81, obtendo, como resultado do Ideb 2,9. A média de proficiência em Língua Portuguesa foi de 208,18, ficando abaixo da Escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) quanto às habilidades mais complexas. Trata-se de uma Escola que vem, desde 2011, apresentando queda em relação ao nível de aprendizagem escolar. Logo, é mais uma Escola que está em situação de alerta quanto ao processo de ensino-aprendizagem.

O Regime de Unificação Escolar das escolas municipais de São Félix do Xingu, em seu Capítulo II, diz que os objetivos das unidades escolares são:

Promover o desenvolvimento integral e social do educando, bem como, a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimento e habilidades;

Favorecer a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade; (XINGU, 2011, p. 02).

Apenas com esses dois objetivos expostos acima já se observa a necessidade de grande investimento na educação local; necessidade de maior preparação dos profissionais da educação e mostra ainda o quanto as escolas terão de caminhar para alcançar a promoção desses objetivos.

Foi com base nessas informações que foi pensada a definição da escola-campo para o desenvolvimento de atividades de incentivo à leitura e escrita, no município de São Félix do Xingu. E pensada não somente na perspectiva de incentivo e valorização da formação docente e valorização do magistério, mas também contribuir com a construção de um resultado mais satisfatório no quadro da educação básica do município, de maneira que juntos, o núcleo do subprojeto possa, com auxílio de demais profissionais da rede, melhorar o resultado do Ideb da escola-campo.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Pássaro Azul, localiza-se no Bairro Rodoviário e atende tanto alunos do mesmo bairro quanto de outros mais próximos. Para os anos finais do Ensino Fundamental, a escola conta com 200 alunos, aproximadamente, e 47 funcionários. A preocupação com o bom desenvolvimento das atividades de leitura propostas neste subprojeto perpassa pela visão da sala de aula como um espaço de compartilhamento de conhecimento e experiências, apropriando-se do pensamento do educador Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* (2005) de que não se proporciona valores educativos dentro de uma visão bancária na qual o educador transfere conhecimento aos alunos como se os alunos fossem um depósito. Ao contrário, a ideia é transformar as aulas de práticas de leituras em um espaço de criatividade, de transformação, de troca de saberes. Essa troca acontece quando um determinado conteúdo é trabalhado em sala de aula de maneira a fazer sentido para a vida do aluno, proporcionando que esses alunos possam levar tal conteúdo para o resto de suas vidas. O resultado dessa prática é o que irá proporcionar a maior autonomia para os licenciandos, pois, na medida em que eles forem percebendo a eficácia desse processo, mais irão aplicar tais práticas e buscar maneiras de torná-las cada vez mais amplas e inovadoras. A educação precisa ser vista como uma atitude para a aprendizagem e este deve ser o objetivo da prática educativa: atitude.

Outro fator de grande importância que motivou o subprojeto de Língua Portuguesa é a implantação das ações previstas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Os professores da rede municipal estão no processo de formação para que as práticas educativas previstas na BNCC se efetivem no município. Com a inserção dos licenciandos no campo da educação local, que já estão em formação de docência articulada com a BNCC, a escola-campo irá ganhar com as ações educativas dos/das bolsistas do PIBID, uma vez que irá receber as ações conjuntas de atividades teóricas e práticas entre o docente da Unifesspa, docentes da educação básica e discentes que estão em processo de formação. Isso porque as atividades desenvolvidas pelos/pelas bolsistas serão acompanhadas, observando a relação entre o currículo acadêmico dos discentes e o currículo escolar de maneira a garantir material didático pensado, planejado e aplicado, priorizando a melhoria da educação local.

É sabido que o papel do professor é decisivo para a implementação do currículo escolar, sendo essa uma condição essencial para garantir a aprendizagem dos estudantes. Portanto, a formação continuada e uso de metodologias diversificadas são essenciais nesse processo. Em São Félix do Xingu, no Estado do Pará, o que se tem visto, na educação básica é um alto nível de reprovação e/ou aprovação sem aprendizado, conforme pode ser confirmado no índice de desenvolvimento das escolas informado anteriormente. Sendo a Língua Portuguesa, uma disciplina essencial para avaliar o nível de aprendizado dos alunos é preciso que os professores tenham apoio quanto a todos os recursos necessários para melhores resultados, especialmente no que se refere às habilidades de leitura e escrita. Pensando nisso, além do trabalho com a inserção de gêneros discursivos variados, conforme orientação da BNCC, o subprojeto tem também como proposta trabalhar a leitura literária na escola-campo. São, portanto, algumas das prioridades dentro dessa proposta de inserção da literatura na grade curricular, promover:

- A compreensão das finalidades que movem a esfera artística e literária e as linguagens e mídias que dão forma e sustentação a essas manifestações;
- A experiência da arte literária como forma de conhecer diferentes maneiras de pensar, agir, ser, sentir, a fim de desenvolver atitude de valorização e de respeito pela diversidade;
- Desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, apreciação, produção e compartilhamento de diversos gêneros que compõem a esfera literária;
- Promover a experiência da literatura em seu potencial transformador e humanizador com capacidade de formar um leitor que desenvolva critérios de escolhas e preferências de autores, estilos e gêneros literários e que compartilhe impressões e críticas dos textos que lê;

Para que se possa desenvolver esse perfil de leitor é preciso que algumas habilidades sejam também desenvolvidas e isso só se consegue por meio de vivências e experiências significativas de aprendizagem. Essas vivências, no município de São Félix do Xingu podem se tornar ainda mais enriquecedoras quando articuladas com o desenvolvimento de práticas orais, pois é uma área rica em possibilidades

de compartilhamento de histórias, de narrativas, de saberes que têm como principal fonte de transmissão a oralidade, dado o contexto de surgimento do município e a presença de povos tradicionais. Nesse aspecto, a exploração das práticas corporais pode se fazer muito presente de maneira a explorar o ler, o ouvir, o assistir, o recriar, o interpretar, o encenar, o recontar, priorizando a temática do cuidar, aprender a cuidar do outro e de si; elementos esses essenciais para melhor forma de inclusão das diversidades étnicas, culturais e de gênero.

Essa abordagem leva em conta os campos de atuação que ganham destaque na implantação da BNCC e que primam pelo protagonismo dos alunos e pela contextualização das práticas de linguagem, valorizando a vida cotidiana, a vida pública, as práticas de estudos e pesquisas e o conhecimento artístico e literário. Cabe, nesse sentido, ressaltar que por meio da inserção do conhecimento artístico e literário no cotidiano escolar será possível trabalhar esse protagonismo, ligando-o à diversidade cultural vigente de maneira a ampliar o repertório dos alunos, proporcionando a interação com outras culturas, valorizando-as em suas diversidades.

Dessa forma, a intenção do projeto é desenvolver atividades de leitura que busquem despertar o interesse pela leitura na formação de futuros leitores, com uma compreensão lógica da estrutura desse universo rico que a leitura pode proporcionar, promovendo a valorização social e inserindo os alunos no processo de letramento.

Dentro do arcabouço literário a ser utilizado estarão presentes textos da região amazônica com contos, lendas, mitos, narrativas indígenas, textos da literatura paraense com o propósito de dar real importância à problemática do ‘eu’ e o ‘meio’, oportunizando, com isso, o resgate da cultura oral tão presente na região de São Félix do Xingu, ou seja, o subprojeto tem também o foco na valorização da pluralidade cultural, especialmente por se tratar de uma escola-campo onde o hábito da leitura não se faz presente, a não ser aquela restrita ao livro didático. A promoção de novas metodologias e novos hábitos no trabalho com a Língua Portuguesa propiciará o desenvolvimento de competências específicas do campo artístico-literário, auxiliando, com isso, as demais áreas já que o foco está no trabalho com leitura e escrita.

2. Preparação para a ação do PIBID na Educação Básica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pássaro Azul

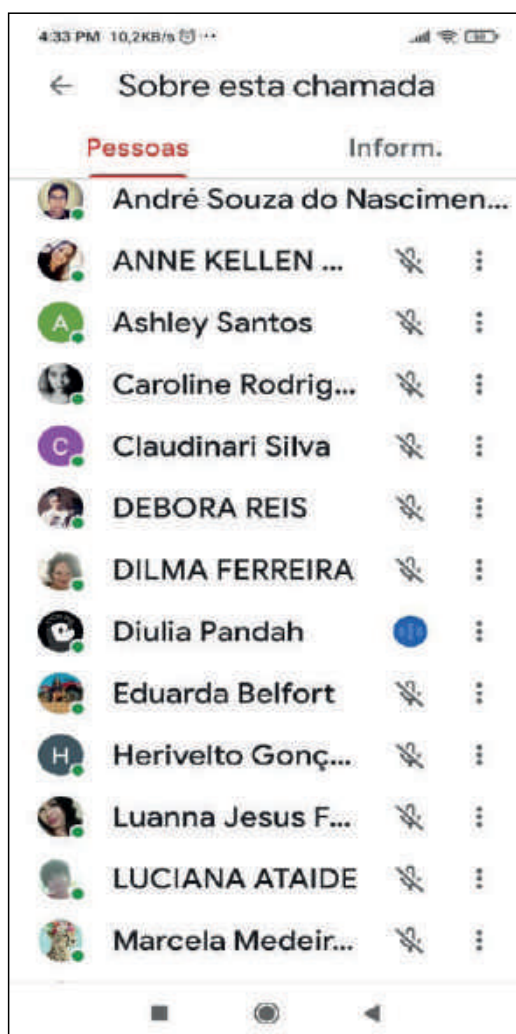
O subprojeto de Língua Portuguesa do Curso de Licenciatura em Letras, da Unifesspa, no Campus do Instituto de Estudos do Xingu passou a integrar o projeto Institucional PIBID no mês de fevereiro de 2020, através do edital nº 02/2020/PIBID/CAPES e Portaria nº 259/2019/CAPES. Na sequência, passou-se à etapa da seleção dos membros para compor o núcleo de trabalho que na ocasião foi composto por dezesseis bolsistas e duas voluntárias licenciandos/as entre três turmas do Curso de Licenciatura em Letras; duas professoras supervisoras da rede municipal de ensino de São Félix do Xingu (as duas da mesma Escola) e a coordenadora do subprojeto. Para a seleção dos supervisores foram consideradas três escolas da rede municipal, no entanto, as duas professoras selecionadas trabalham na mesma escola, logo, a única escola contemplada foi Escola Municipal de Ensino Fundamental Pássaro Azul. O critério que determinou as escolas participantes foi a menor nota obtida no Ideb do ano de 2017.

Durante os meses de fevereiro a maio aconteceu o processo de seleção das propostas de subprojetos; durante os meses de junho a setembro, foi feita a seleção dos bolsistas, dos voluntários e dos supervisores. Finalizado o processo de seleção e já com a equipe definida, foi necessária a determinação de um período para a realização dos cadastros junto às plataformas (CAPES de Educação Básica e SCBA) e no dia três (03) de novembro de 2020 foram iniciadas as atividades. Como o PIBID é um Programa voltado à Iniciação à Docência, foi necessário realizar encontros de formação inicial para que, posteriormente, os bolsistas e voluntários pudessem ter contatos com os alunos da escola-campo de maneira a desenvolver um trabalho, primando pela melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação e dentro das propostas do subprojeto de Língua Portuguesa. Como o início das ações do PIBID se deu em meio a uma pandemia ocasionada pela Covid – 19, as escolas estavam fechadas e os professores da rede municipal vinham trabalhando de forma remota, com uso de plataformas de ensino para momentos de explicação de conteúdos e com disponibilização de materiais complementares ao livro didático, especialmente, para os alunos que não têm recursos para acessibilidade aos encontros *online*.

Então, para que o subprojeto pudesse ocorrer de forma organizada, foram divididas etapas para preparação e para o desenvolvimento das atividades junto à escola selecionada, conforme os passos a seguir.

2.1 Primeira etapa: formação e preparação

Figura 1 - Núcleo PIBID Língua Portuguesa – etapa de formação.



Fonte: Elaborada pelo autor, 2021.

Nessa etapa, o primeiro passo foi a formação do Núcleo PIBID Língua Portuguesa em grupo de *whatsapp* para agilidade das informações, dúvidas, comunicação. Durante os dias nove (09) a dezenove (19) de novembro de 2020 os bolsistas participaram do curso de extensão “*Multiletramentos e o Ensino de Ciências e Língua Portuguesa*”. O Curso teve uma carga horária de dezesseis (16) horas divididas em dois módulos: um teórico e outro prático, ministrado pela professora Coordenadora do subprojeto Luciana de Barros Ataíde em parceria com a professora Doutora Danielly Brito de Oliveira, do Curso de Ciências Biológicas, da Unifesspa, Campus de São Félix do Xingu. O objetivo do minicurso foi apresentar uma discussão sobre os multiletramentos, analisando como o trabalho com gêneros/hipergêneros multimodais, por meio da utilização das interfaces digitais, pode colaborar para o ensino de Ciências e de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Esse minicurso foi de grande importância, uma vez que as ações do PIBID na escola-campo estavam prestes a acontecer de forma remota devido ao isolamento social causado pela pandemia. E foi isso que aconteceu.

Então, o minicurso “*Multiletramento e o Ensino de Ciências e Língua Portuguesa*” teve início no dia 09 de novembro de 2020, às 08 horas. Nesta data, teve início o Módulo I com reflexões teóricas, estudos e leituras de abordagens acerca do ensino de Língua Portuguesa no que se refere aos gêneros discursivos e as práticas de multiletramentos no Ensino de Língua Portuguesa. Neste dia, participaram 15 bolsistas. No segundo dia, 10 de novembro de 2020, às 08 horas, estavam os 16 graduandos/ bolsistas e as discussões continuaram voltadas para estudos teóricos dentro da abordagem do Ensino de Língua Portuguesa e a relação com as interfaces digitais.

Dando continuidade às reflexões teóricas propostas no Módulo I, nos dois dias seguintes do cronograma, os bolsistas discutiram sobre o Ensino de Ciências na perspectiva da alfabetização científica e, principalmente, o papel dos professores de ciências diante de limitações de compreensão textual e leituras. Algumas questões suscitadas foram: em que medida a alfabetização, o letramento em língua portuguesa, a capacidade de compreensão textual, é responsabilidade de todas e todos os professores? Qual a percepção dos professores de ciências nesse sentido? O que fazer quando você se depara com um estudante

que tem dificuldades em compreensão textual em uma aula de ciências? Estas reflexões foram importantes para que todos pudessem pensar a perspectiva do multiletramento como práticas necessárias ao fazer docente na tentativa de alcançar nossos alunos e alunas, utilizando textos imagéticos ou não, que façam sentido à realidade social dos estudantes, para que assim possam trabalhar conceitos científicos e, de fato, promover uma alfabetização científica de forma significativa.

Olhar para este contexto e acreditar que o letramento dos estudantes e a sua compreensão textual envolvem competências e habilidades que devem ser trabalhadas apenas pelos professores de Língua Portuguesa, pode limitar as possibilidades de todas e todos os alunos nos mais variados contextos inter e transdisciplinares, desestimulando esses sujeitos, e, em conjunto com outros fatores, até mesmo levar à evasão escolar. Nesta perspectiva, também foi tratado sobre a importância da alfabetização científica para uma formação crítica da ciência, contextualizando problemáticas atuais, como os movimentos antivacina e as *fake news*. Na oportunidade, foram compartilhadas experiências de autores que vêm trabalhando nas interfaces da literatura e cultura de uma maneira geral, com textos multimodais, textos imagéticos e não imagéticos, filmes etc., como ferramentas nesse processo do ensino de ciências e biologia.

Quando estimulados a refletir sobre o estilo das aulas de ciências de que tinham lembrança, a maior parte dos alunos “pibidianos” relataram um ensino muito tradicional, onde não tinham tido oportunidade de pensar nessas possibilidades de interfaces literárias com ciências. Uma das estudantes teve a seguinte fala em relação às disciplinas de ciências: “*Meus professores já tinham cara de resumo*”, se referindo às práticas pedagógicas estritamente técnicas que valorizavam sobretudo a memorização de conteúdos, muitas vezes distante da realidade dos alunos.

Na semana seguinte teve início o Módulo II e permaneceram os 16 alunos/bolsistas. No dia 16 de novembro de 2020, às 08 horas, as discussões versaram sobre o planejamento de propostas de atividades, pensando a prática pedagógica. O tema em debate foi pensar propostas de prática pedagógica no trabalho com textos multimodais nas aulas de Língua Portuguesa na perspectiva interdisciplinar. Já no segundo dia 17 de novembro de 2020, às 08 horas as reflexões versaram sobre pensar,

tendo como referência a realidade social de São Félix do Xingu – Pará, propostas de atividades didático-pedagógicas a serem desenvolvidas durante a vigência do PIBID.

Para encerrar o módulo, os discentes produziram ainda uma proposta de abordagem interdisciplinar de ensino de ciências, utilizando interfaces literárias e/ou outras modalidades de textos. As propostas e experiências compartilhadas trouxeram abordagens utilizando textos poéticos – “O que a água sente”, filmes/animações – “Procurando Nemo” e “Rio 2” e uma proposta de elaboração de Tirinhas em Quadrinhos.

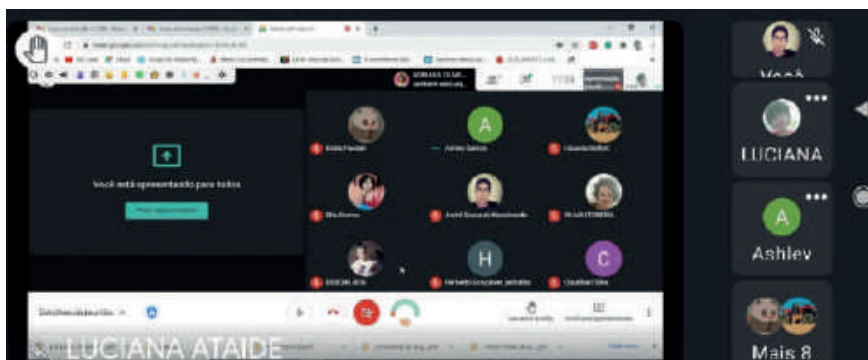
Em todas as abordagens, as sequências didáticas foram pensadas de maneira que o professor tenha a oportunidade de dialogar e problematizar várias questões com os alunos e alunas em sala de aula, desde questões mais abrangentes, como o Meio Ambiente, Poluição e Relações Ecológicas, e questões mais específicas, possíveis de serem observadas a partir da ampliação do olhar para além dos muros da escola. Este compartilhamento de ideias inicial foi importante para que fossem discutidas questões referentes ao planejamento e ao desenvolvimento dessas práticas nas escolas de educação básica, tais como: tempo da sequência didática, número de aulas x conteúdo abordado, competências, habilidades e avaliação.

Ainda dentro dessa primeira etapa de trabalho, foram organizados momentos de encontros (de 27 de novembro a 11 de dezembro) para discussão de temas ligados ao ensino de língua portuguesa, em uma perspectiva interdisciplinar e com a utilização de ferramentas digitais, uma vez que em um cenário de isolamento social, como o que está sendo mundialmente vivenciando, é necessário que a educação seja ainda mais atuante para não deixar que aconteça a exclusão escolar. Houve também os momentos de análise da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em encontros entre a coordenadora do subprojeto e os/ bolsistas do Curso de Licenciatura em Letras, pois um dos objetivos do subprojeto é auxiliar a escola na implementação da BNCC. Em meio a esse processo de preparação dirigida, os alunos/bolsistas participaram, como ouvintes, do evento “*O papel do campo literário na BNCC: problematizações e ações didáticas*”, promovido pelo Grupo de Pesquisa sobre Educação Literária – UFPE, nos dias 2 a 4 de dezembro

de 2020. O mês de janeiro ficou reservado para leituras, pesquisas e estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

2.2 Segunda etapa: Planejamento das ações didáticas

Figura 2 - Núcleo PIBID Língua Portuguesa – etapa de planejamento das ações didáticas.



Fonte: Elaborada pelo autor, 2021.

Em janeiro de 2021 os alunos aproveitaram para fazer leituras de textos selecionados pela Coordenadora do subprojeto de Língua Portuguesa para que no retorno pudessem iniciar os planejamentos das ações junto à escola-campo. Em São Félix do Xingu - Pará, o ano letivo na rede municipal de ensino teve início em fevereiro, de forma remota. Durante este mês, as professoras supervisoras preferiram, primeiramente, estabelecer o contato com as aulas remotas para verificarem quantos alunos de cada turma teriam condições de acessibilidade para as aulas *online*; quantos alunos iriam precisar de receber materiais complementares para conseguirem desenvolver as atividades do Livro Didático; observar qual seria a melhor forma de se trabalhar de maneira a garantir que o processo educativo chegasse a todos os alunos e alunas, primando pela *educação para todos*.

Passado esse primeiro mês do ano letivo, as professoras supervisoras já com o mapeamento das turmas pronto, no dia 24 de fevereiro foi feita uma reunião geral entre coordenadora do subprojeto, professoras supervisoras e os bolsistas/estudantes do Curso de Letras com intuito de fazerem os ajustes para o momento de contato com os alunos da Educação Básica. Nesse encontro, as professoras relataram uma situação muito delicada, que deve ter sido a realidade geral no

país na educação básica das escolas públicas: condições ineficientes de acessibilidade à educação. Outro agravante é que em São Félix do Xingu, com a necessidade de isolamento que iniciou em março de 2020, os alunos ficaram sem contato algum com a escola nem com os professores por mais de três meses. Quando a rede municipal de ensino se organizou para retomar as aulas, foram criadas turmas em plataformas de ensino de maneira que os professores pudessem ter momentos de trabalhar conteúdos didáticos das séries específicas.

Esses momentos foram e continuam sendo em tempo bem menor: antes uma hora aula tinha a duração de cinquenta (50) minutos; nas plataformas de ensino esse tempo foi reduzido para trinta (30) minutos. Para que esses trinta minutos ocorram são muitas as variantes: desde interferências de conectividades até falta de um espaço apropriado para estudo em casa. Não bastando, há uma boa parcela de alunos que não dispunham e continuam não dispondo de recursos tecnológicos para a acompanhamento das aulas nas plataformas de ensino. A questão é que do ano letivo de 2020 para o ano letivo de 2021, a maioria dos alunos passaram para a série seguinte sem terem visto nenhum conteúdo da série em que estavam, sem ter realizado atividade alguma, exercício didático algum, ou seja, alunos que não cursaram o último ano do Fundamental I em 2020 estão no primeiro ano do Fundamental II em 2021; alunos que estavam matriculados, em 2020, no primeiro ano do Fundamental II e não cursaram esse primeiro ano, no entanto, em 2021, estão no segundo ano do Fundamental II; e isso é uma realidade de todas as séries.

Por questões como essas e muitas outras, os/as estudantes bolsistas do Curso de Letras entraram em acordo com as professoras supervisoras de que eles e elas ficariam responsáveis para, utilizando das mais variadas metodologias didáticas, trabalharem os conteúdos referentes à leitura e produção de textos, permeados pelo estudos dos gêneros discursivos, correspondentes às séries do 7º, 8º e 9º anos (séries com as quais as professoras supervisoras trabalham). Trabalho este que além de estar relacionado aos conteúdos expostos no Livro Didático de Língua Portuguesa (uma vez que esse é o único material de leitura que muitos alunos têm acesso em casa) será permeado com disponibilização de materiais adicionais apostilados a serem impressos na escola e disponibilizado para que os pais possam buscá-los para os

filhos e filhas que não têm condições de acessibilidades para acesso às plataformas de ensino.

Após esse encontro, do dia 24 de fevereiro, os/as estudantes/bolsistas se reuniram, diariamente, em encontros *online*, em discussões no Grupo de *whatsapp* para a preparação de atividades a serem desenvolvidas com os alunos da Educação Básica da Escola Pássaro Azul. No dia oito (8) de março de 2021, os estudantes bolsistas, já em contato com os alunos da Educação Básica, iniciaram as ações de incentivo à leitura e à produção escrita na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pássaro Azul.

3. O trabalho com a leitura e a escrita na Educação Básica da escola Pássaro Azul: atividades de ação e de intervenção pedagógica

Como já expresse anteriormente, o subprojeto de Língua Portuguesa teve início no primeiro ano de pandemia causada pela Covid-19, no ano de 2020. A expectativa de todos e todas era de que o ano de 2021 seria diferente. O pensamento era de que as atividades escolares e acadêmicas voltassem ao presencial e o planejamento idealizado pelo subprojeto de Língua Portuguesa como oficinas, rodas de leituras, dramatizações textuais, saraus, minicursos, visitas em espaços públicos para produção de relatos, dentre outras ações pudesse ser realizado. No entanto, o cenário pandêmico não mudou, ao contrário, houve novas ondas e picos de contaminação. Com isso, novas estratégias tiveram de ser pensadas, juntamente com as professoras supervisoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pássaro Azul. Por isso, pensando as condições de educação que foi no ano de 2020 e as condições do ano de 2021, ficou acordado que os/as bolsistas iriam trabalhar, juntamente com as professoras supervisoras, os conteúdos didáticos de Língua Portuguesa, conforme informado no tópico anterior.

Então, para a organização do eixo ‘intervenção nas escolas’ ficou definido, na reunião realizada no dia 24 de fevereiro, que os/as bolsistas PIBID iriam trabalhar atividades de leitura e escrita com os alunos das turmas nas quais as duas supervisoras são professoras, seguindo as orientações de gêneros discursivos dispostos no Livro Didático de Língua Portuguesa.

Assim que os alunos bolsistas do PIBID tiveram contato com o Livro Didático, iniciaram os planejamentos das aulas, que é feito semanalmente, assim como o planejamento de projetos com jogos didáticos e Podcast de Leitura Literária. Dentre essas ações estão:

3.1 Trabalho com múltiplas linguagens

Na perspectiva dos saberes e do trabalho docente, as fontes de compartilhamento de informações são inesgotáveis, já que nesse processo estão envolvidos os saberes pessoais, os saberes acadêmicos, os saberes oriundos de livros e programas didáticos utilizados no percurso formativo, os saberes presentes na memória da vida de estudantes da educação básica, a memória que os estudantes de educação básica constroem sobre a própria formação. Segundo Tardiff (2002) o saber profissional está na confluência entre os vários saberes que vêm da história de vida individual, da vida em sociedade, das instituições, da educação.

É nessa linha de pensamento formativo que o PIBID tem importância, pois contribui com a construção dos saberes nas mais diversas manifestações e nessa linha o trabalho com gêneros discursivos é essencial porque ele atende às necessidades para a comunicação entre os indivíduos nos mais diversos estilos e conteúdos. Assim, seguindo a sequência apresentada no Livro Didático de Língua Portuguesa, os estudantes do Curso de Letras, no primeiro bimestre letivo de 2021 na escola-campo de atuação do PIBID, trabalharam com alguns gêneros discursivos, embasados não apenas nas orientações previstas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), mas também no pensamento de Marcuschi (2008) de que não se pode definir quais gêneros são ideais para o ensino, o que se pode é realizar um planejamento progressivo, respeitando o grau de dificuldade, ou seja, parte-se do mais simples para o mais complexo, respeitando as habilidades inerentes a cada etapa, sendo elas etapa da leitura e etapa da produção de textos.

3.1.1 Gêneros discursivos trabalhados com o 7º ano do Ensino Fundamental II (o conto e o gênero dramático)

Figura 3 - Ação didática dos bolsistas PIBID Língua Portuguesa no 7º ano do Ensino Fundamental II na Escola Municipal Pássaro Azul, em São Félix do Xingu – Pará.



Fonte: Elaborada pelo autor, 2021.

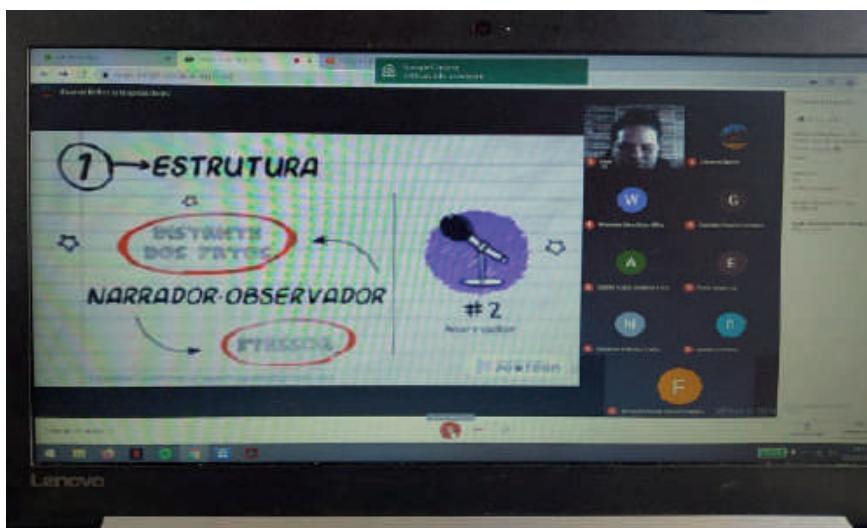
No primeiro semestre letivo do ano de 2021, os bolsistas do Núcleo PIBID Língua Portuguesa trabalharam, no 7º ano do Ensino Fundamental, os gêneros discursivos conto, texto dramático, mitos e lendas em sala de aula a partir de leituras previamente selecionadas pelos bolsistas. Foi buscado possibilitar, aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, o contato com manifestações artísticas em diferentes gêneros, oferecendo as condições para que os estudantes possam compreender as produções literárias no processo de fruição e de compartilhamento de experiências linguísticas e semióticas, sendo estas representativas da diversidade cultural.

3.1.2 Gêneros discursivos trabalhados com o 8º ano do Ensino Fundamental II (o conto de enigma e o conto de terror)

No primeiro semestre letivo do ano de 2021, os bolsistas do Núcleo PIBID Língua Portuguesa trabalharam, no 8º ano do Ensino Fundamental, os gêneros discursivos conto de enigma, conto de terror, romance e novela. Com esse trabalho, buscou-se promover o alcance potencial transformador e humanizador da arte literária, visando à formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos do

texto, mas também seja capaz de fruí-los, de desenvolver critérios de escolhas e preferências por autores, estilos, compartilhando, nesse processo, impressões com outros leitores.

Figura 4 - Ação didática dos bolsistas PIBID Língua Portuguesa no 8º ano do Ensino Fundamental II na Escola Municipal Pássaro Azul, em São Félix do Xingu – Pará.



Fonte: Elaborada pelo autor, 2011.

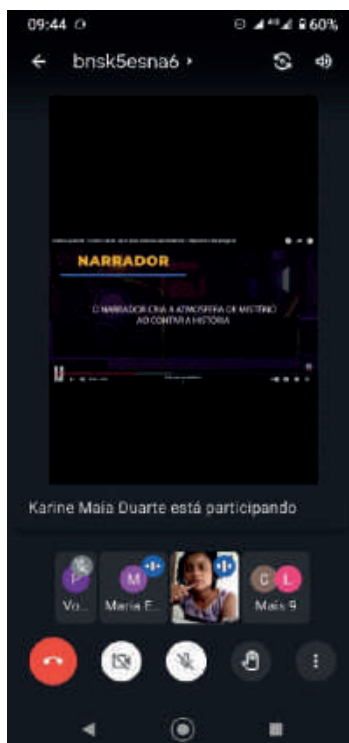
3.1.3 Gêneros discursivos trabalhados com o 9º ano do Ensino Fundamental II (conto psicológico e o conto social)

No primeiro semestre letivo do ano de 2021, os bolsistas do Núcleo PIBID Língua Portuguesa trabalharam, no 8º ano do Ensino Fundamental, os gêneros discursivos conto psicológico, conto social, crônicas, romance. Para as sequências didáticas planejadas, optou-se pelo desenvolvimento de habilidades que propiciassem a vivência de experiências significativas de aprendizagens, permitindo a compreensão dos modos de produção, de circulação e recepção de obras literárias em diálogo com os recursos linguísticos e semióticos necessários à elaboração da experiência estética pretendida.

Até o momento, em toda essa experiência e perspectiva didático-pedagógica desenvolvida, está sendo possível verificar que a proposta de trabalho dos bolsistas do PIBID de Letras com a utilização dos gêneros pode contribuir para o aperfeiçoamento da formação e

atuação docente, especialmente porque cria oportunidades para que os graduandos possam estabelecer a relação entre a teoria e a prática, transformando os saberes teóricos e metodológicos apreendidos em efetivas práticas pedagógicas.

Figura 5 - Ação didática dos bolsistas PIBID Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental II na Escola Municipal Pássaro Azul, em São Félix do Xingu – Pará.



Fonte: Elaborada pelo autor, 2011.

3.2 As experiências com a leitura e a escrita

Para se trabalhar na perspectiva de formação de leitores é necessário que se tenha uma compreensão sobre as concepções de leituras, refletir sobre sua importância social e, então, direcionar o fazer pedagógico que atenda essa perspectiva. A leitura, enquanto um processo perceptivo e cognitivo, precisa ser realizada com o prazer, com o querer fazer, tanto por parte de quem ensina quanto por parte de quem aprende. Muitos são os benefícios da leitura na vida do indivíduo,

mas apenas relacionar esses benefícios em sala de aula e colocar o ato de ler como algo impositivo não funciona no processo de formação de leitores.

Conforme afirmou Rildo Cosson (2014), a leitura é uma competência individual e social, envolvendo quatro aspectos de produção de sentido: leitor, autor, texto e contexto. Considerando esses aspectos e dialogando com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998) e com a Base Nacional Curricular Comum (2017) que entendem a leitura como um processo em que o leitor competente é capaz de compreender de forma integral aquilo que está lendo, ou seja, consegue identificar os elementos explícitos e implícitos, chega-se à conclusão de que, para se completar o processo de leitura é preciso que, por meio dos textos lidos, os sentidos dos textos se compartilhem com o sentido de uma sociedade. Isso significa que a leitura precisa proporcionar uma reflexão sobre a cultura e sobre a sociedade. No que se refere à escrita, pode-se compreender que os mesmos valores devem ser aplicados.

Então, mesmo com o distanciamento social, os bolsistas do PIBID perceberam que esses alunos da educação básica com os quais estão tendo contato, não se veem como sujeitos do próprio processo de formação, não se percebem na dialogicidade dos textos que produzem – quando produzem – e sentem-se inibidos no processo de leitura. Por outro lado, perceberam também que os alunos dão respostas positivas quando são solicitados a desenvolverem alguma atividade, especialmente utilizando plataformas digitais, claro, os que têm acesso a esse recurso. A partir dessa percepção e pensando o questionamento de Moran (2013) sobre os desafios de se ensinar e aprender em uma sociedade que está cada vez mais conectada, os bolsistas de Letras decidiram por criar um podcast como recurso didático de incentivo à leitura e escrita.

3.2.1 Podcast Pássaro Azul

Não é de se estranhar que as tecnologias digitais têm provocado grandes mudanças na vida de muitas pessoas, especialmente no que se refere ao processo de interação social. Nas práticas educativas essas mudanças também vêm ocorrendo, especialmente a partir do ano de 2020 devido ao isolamento social causado pela epidemia da

Covid-19. Pensando nesse novo cenário, os alunos bolsistas PIBID do Curso de Licenciatura em Letras optaram por utilizar, no contexto da aprendizagem baseada em projetos, o podcast como uma ferramenta de incentivo à leitura e à escrita. A proposta foi dividida em quatro etapas:

Primeira etapa: o podcast *Pássaro Azul* foi criado e, seguindo um roteiro, foi pré-alimentado pela divulgação de leituras realizadas pelos graduandos do Curso de Letras;

Segunda etapa: pequena oficina de podcast realizada pelos bolsistas e ofertada aos alunos da escola-campo (7º, 8º e 9º anos);

Terceira etapa: os bolsistas entregaram o roteiro aos alunos da educação básica, com indicação da leitura a ser feita e deixou também a opção de que os alunos usassem o podcast para divulgar os textos escritos por eles durante o período de vigência do PIBID Letras;

Quarta etapa: alimentação da Plataforma do podcast e divulgação na escola e na comunidade.

Esse projeto por meio de podcast foi pensando, especialmente, para reduzir a distância entre o livro e os alunos, já que no período de isolamento social, o acesso à biblioteca tornou-se inexistente. Assim, é preciso que os professores criem pontes entre esse processo de leitura e os ambientes virtuais, já que os recursos tecnológicos acabaram por serem inseridos no contexto das práticas educativas. O acesso a esses novos suportes pode parecer desafiador, mas não impossível.

Para Silva (2003) as práticas de leituras devem ser realizadas por meio de implementações de ações que desenvolvam competências para o manejo das textualidades escritas e digitais. Esse posicionamento vem agora a ser endossado pela Base Nacional Curricular Comum (2017) no que se refere às práticas de linguagem.

Portanto, a construção do podcast partiu do objetivo geral de incentivar e potencializar as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa por meio do Projeto PIBID. A ideia é que, mesmo após o encerramento do Programa de Iniciação à Docência, as professoras supervisoras possam dar continuidade ao uso do podcast como ferramenta didática. Assim, são algumas especificidades do projeto com podcast:

- Usar o podcast como potencializador das práticas de leitura;
- Contribuir para as práticas de letramento digital;

- Utilizar ferramentas digitais durante realização de atividades;
- Valorizar a prática de oralidade dos estudantes.

Quando o projeto de podcast foi apresentado aos alunos e alunas da educação básica, a receptividade foi muito ampla. Os bolsistas relataram que a primeiras ideias apresentadas pelos alunos da Escola Pássaro Azul foi que eles poderiam divulgar os próprios textos, o que se mostrou muito positivo porque houve também uma grande motivação no que se refere à produção escrita. Os alunos e alunas conseguiram se enxergar como os protagonistas desse ambiente e isso estimulou a autonomia, a criatividade, a colaboração. O podcast *Pássaro Azul* está hospedado no seguinte endereço: <https://anchor.fm/podcast-pu00e1ssaro-azul> onde podem ser conferidas algumas leituras realizadas pelos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pássaro Azul.

4. O que dizem os bolsistas

A oportunidade em fazer parte do subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID, vinculado ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, do Instituto de Estudos do Xingu (IEX), na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, na formação inicial de professores está sendo, para os alunos de Letras, uma grande experiência enriquecedora e um despertar para a docência que a maioria ainda não tinha.

Os bolsistas foram unânimes em afirmar que estar no cotidiano escolar, vivenciar a escola, ainda que de forma remota, tem permitido uma aprendizagem diferenciada porque eles assumem o compromisso de preparar as aulas, observar o desenvolvimento dos estudantes, planejar propostas didáticas que facilitem o processo de apreensão do conteúdo. Nesse reconhecimento, 80% dos bolsistas confirmaram que participar do PIBID tem os auxiliado a terem uma opção consciente pela formação docente. Outra afirmação é perceber que estão vivenciando uma experiência que possibilita a conexão entre diferentes saberes: o que é construído na Universidade e o que é construído na vivência da sala de aula.

Nota-se com isso que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência reforça a indissociabilidade que deve haver entre

os saberes que são construídos na academia e os saberes experienciados em sala de aula. Essas reflexões apresentadas pelos bolsistas mostram que a formação de professores precisa ser compreendida dentro da indissociabilidade entre teoria e prática não se restringindo a funções técnicas que se fundamenta apenas em teorias.

Considerações Finais

O subprojeto de Língua Portuguesa do Instituto de Estudos do Xingu que compõe o PIBID vem sendo desenvolvido pelos dezesseis alunos e alunas bolsistas do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e tem mostrado a grande importância de se trabalhar a formação de professores aliando a teoria à prática, pois é na experiência da profissão que os desafios surgem.

Até o momento, já se passaram 7 (sete) meses de execução do subprojeto PIBID; e desses 7 meses, três foram de experiência prática, envolvendo cursos e eventos de formação, dedicação à pesquisa docente, leituras e reflexões sobre a prática profissional, elaboração de atividades didático-pedagógica, aplicação dessas atividades e vivência da docência. Essa vivência está sendo fundamental para que esses graduandos consigam refletir sobre a própria prática e pensar estratégias metodológicas de ensino e, principalmente, reflitam de maneira positiva sobre o próprio processo de formação, já que a maioria dos estudantes de licenciaturas entram nas graduações sem a certeza do futuro profissional, se vão mesmo seguir na profissão docente.

O exercício da docência precisa estar repleto de reflexões sobre a prática profissional, especialmente porque o objetivo central é o aluno/a e seus interesses; e vivenciar essa realidade é uma oportunidade de se pensar adequações de práticas e de saberes, considerando sempre o contexto em que o profissional está envolvido. Então, sob o viés do PIBID, os graduandos/as podem ter a experiência necessária para decidir se querem ou não ser professores; têm a experiência para instrumentalização necessária para tratar problemas inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem e isso contribui, sobremaneira, para a elevação da qualidade do ensino da escola pública onde o futuro profissional irá atuar, sendo este o fator que mais motivou a implantação do PIBID Língua Portuguesa em São Félix do Xingu.

O PIBID Língua Portuguesa ainda tem mais onze (11) meses de atividades pela frente em São Félix do Xingu, ou seja, muito ainda se tem a vivenciar. Dessa forma, nota-se o quanto a experiência trazida pelo PIBID é essencial para a atuação competente do profissional, por propiciar o conhecimento do saber prático da profissão por meio do contato com o cotidiano escolar. Ademais, propicia pensar o trabalho pedagógico, repensar e ampliar as ações no campo do conhecimento da formação. Portanto, mesmo que o projeto ainda esteja em curso, já é possível notar o quanto tem contribuído para a construção de um olhar voltado aos saberes pedagógicos, visando à eficácia na melhoria da leitura e da escrita nos anos finais do ensino fundamental, isso porque tem estimulado que os futuros profissionais da docência possam ver a sala de aula como lugar de pesquisa, de intervenção, de ação.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE – 2014-2024** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.
- BRASIL. Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da União**, 2009.
- BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? *In: Linguagem em (Dis)curso*, v.4, n.1, p. 205-231, 2003.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernadete. Prefácio. *In*: PINHEIRO, Alexandra Santos; BOTTEGA, Rita Maria Decarli. (org.). **A formação docente do PIBID no Brasil: reflexões e (con)vivências**. Campinas: Pontes, 2014.

IDEB - Índice de Desenvolvimento Escolar. <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=815698> Acesso em: 30 set. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEZES, Luís Carlos de. Formar professores: tarefa da universidade. *In*: CATANI, Denice Bárbara *et al.* (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papyrus, 2013, p. 11-65.

SILVA, E. T. (org.). **A leitura nos oceanos da Internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 53-62, nov./dez. 1996

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

XINGU. **Regime de Unificação das escolas municipais de São Félix do Xingu**. São Félix do Xingu: Pará, 2011.

Capítulo IV

O PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIFESSPA

Ana Clédina Rodrigues Gomes
Walber Christiano Lima da Costa

Introdução

A formação inicial de professores sempre foi um dos grandes desafios da educação brasileira, visto que a profissão docente carrega em sua história um contexto de desvalorização, o qual começa a ser revisto efetivamente em 1934, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), quando os primeiros cursos superiores para formação de professores foram iniciados, com o intuito de profissionalizar os candidatos ao magistério do ensino secundário. Já a qualificação em nível superior para professores do ensino fundamental e da pré-escola, modalidades integradas à Educação Básica, passou a ser exigida somente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ou seja, há apenas 25 anos.

Esse curto período histórico referente à formação de professores incide hoje sobre a estrutura dos cursos superiores que se dedicam à formação dos profissionais que atuam na educação básica, uma vez que muitos expressam ainda inúmeras lacunas, observadas a partir das políticas públicas educacionais que buscam compensar falhas nos processos formativos, como é o caso da implantação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, lançado em 12 de dezembro de 2007, por meio do Edital MEC/CAPES/FNDE para seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa. Apesar de ser criado no ano de 2007, em decorrência da implantação no Brasil da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, ocorrida em 2006,

a regulamentação do Programa ocorreu somente 5 anos depois, com o Decreto N° 7.219, de 24 de junho de 2010, quando o Programa passa a se estabelecer como uma política educacional e mesmo assim não alcança a devida estabilidade no cenário da política pública no Brasil para formação de professores.

O foco do PIBID se dá sobre a formação de estudantes dos cursos de licenciatura, de modo que seja possibilitado o aperfeiçoamento desses cursos por meio da aproximação da educação superior com a educação básica, ao inserir os licenciandos no cotidiano de escolas públicas, assegurando-lhes assim uma formação pautada nas experiências concretas sobre metodologias e práticas docentes que sejam inovadoras e interdisciplinares, por meio de projetos realizados por seus respectivos cursos.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é verificar como o PIBID pode auxiliar o Curso de Pedagogia da Unifesspa em relação às suas fragilidades, observadas a partir de seu Projeto Pedagógico de Curso, em relação à formação de professores(as) para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais da Educação Básica.

A problemática de pesquisa se baseia sobre a estrutura dos cursos de Pedagogia, a qual deve abranger, de acordo com as suas Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas pela Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, uma formação que englobe não apenas os aspectos específicos da docência da infância e adolescência e ainda de jovens e adultos que se encontram em defasagem escolar, mas também conhecimentos no âmbito da gestão de sistemas educativos escolares e não-escolares e ainda a produção científica e tecnológica nesse campo.

Ou seja, com carga horária mínima de 3.200 horas de “efetivo trabalho acadêmico”, espera-se do egresso do curso de Pedagogia uma formação extremamente ampla, sendo que em cada um desses aspectos, apontados no parágrafo anterior, por si já exigem um curso em específico. Vale ressaltar que ao longo de décadas os educadores se mobilizam em torno da reformulação dos cursos de formação de professores e mais especificamente no ano de 1980, na ocasião da I Conferência Brasileira de Educação, foi criado o *Comitê Pró-Participação na Formação do Educador*, que centralizou suas discussões em torno dos Cursos de Pedagogia. (DURLI, 2007) No entanto, como se pode perceber, até hoje o problema relacionado à formação de pedagogos(as)

persiste, visto que seus objetivos quanto à formação permanecem os mesmos.

Em torno desse contexto, buscamos refletir a partir das seguintes questões: Como o PIBID, tido como uma política educacional que visa o aperfeiçoamento dos cursos de licenciatura e conseqüentemente da formação de professores para atuar na educação básica, pode contribuir para o avanço dos cursos de Pedagogia? Quais as fragilidades percebidas no curso de Pedagogia da Unifesspa, a partir da análise de seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e quais as contribuições que o PIBID pode lhe proporcionar?

Para buscar respostas sobre tais questionamentos, esta pesquisa se utilizou da abordagem qualitativa, de natureza exploratória, e aplicou para a coleta de dados a análise documental sobre os seguintes documentos: o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Unifesspa, Resoluções, Decretos, Leis e outras normativas referentes a este curso e/ou à formação de professores para a educação básica, além de documentos pertinentes à criação e implementação do PIBID.

Vale ressaltar que a motivação para realizar este estudo, parte do interesse de dois docentes do curso de Pedagogia da Unifesspa, os quais participaram do Edital N° 2/2020, lançado pela CAPES, para seleção de Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em implementar projeto no âmbito do PIBID nesse ano.

1. O PIBID como Política de Formação de Professores da Educação Básica

No ano de 2006, por meio do Decreto 6.755, o Ministério da Educação instituiu a *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*, bem como regulamenta a atuação da CAPES quanto ao fomento a programas de formação inicial e continuada. Para tanto, o Decreto define que haja um sistema de colaboração entre os entes federados em articulação com o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino.

A CAPES, por sua vez, tem sua estrutura organizacional modificada pela Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, passando então a subsidiar o Ministério da Educação em relação a tais políticas e ações a partir da criação da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), com nomenclatura alterada em 2012, pelo Decreto n° 7.692, de 2 de

março, passando a se chamar Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB).

Com a incumbência de induzir e fomentar a formação de professores para a Educação Básica, foram criados alguns programas voltados para a formação inicial, dentre eles o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no ano de 2007, tendo como objetivo central “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública. (MEC, 2007).

Com esse intuito, o Programa previu a promoção da integração entre educação superior e educação básica; a inserção dos licenciandos nas atividades cotidianas nas escolas públicas, o que lhes oportunizaria experienciar metodologias e práticas docentes; o incentivo de professores(as) que atuam na educação básica como cofomadores dos(as) licenciandos(as); e por fim, a relação entre teoria e prática realizada durante a formação.

Para tanto, o PIBID se propõe a financiar bolsas de iniciação à docência, de coordenação e de supervisão e ainda a destinar uma parcela de recursos de custeio destinada à execução do Projeto. Vale ressaltar que no edital lançado no ano de 2011, houve uma alteração sobre o recurso de custeio, uma vez que foi previsto que as Instituições participantes do Programa destinassem, como contrapartida, no mínimo, 1% (um por cento) da verba de custeio, disponibilizada pelo Programa. No edital de 2012 esse recurso passou a ser liberado a partir da análise técnica e de mérito realizado pela DEB sobre a proposta e a partir da disponibilidade orçamentária e financeira da CAPES, permanecendo nessa configuração até o ano de 2014, quando não houve lançamento de Edital do Programa, mas o envio do Ofício Circular nº 02/2014-CVD/CGV/DEB/CAPES, que orientava a autorização para início das atividades referentes ao Edital do ano de 2013, que até então não havia sido executado.

Entre 2014 e 2017 não houve lançamento de Editais do PIBID, voltando a ser publicado somente em 2018, no entanto com financiamento reduzido, destinado apenas para a Concessão de Bolsas de Apoio à Educação Básica e de acordo com o limite orçamentário fixado para o Programa.

Vemos nesse recorte uma deterioração do PIBID, apresentada pela diminuição dos recursos financeiros destinados ao Programa, sobretudo com os cortes orçamentários para custeio, uma vez que as suas ações se realizam por meio de atividades externas, junto à escolas públicas, que por sua vez também possuem problemas de escassez de recursos para diversos fins, dentre eles, e principalmente, para a realização de projetos e ações pedagógicas, a qual requer, na maior parte dos casos, principalmente a aquisição de material de consumo e despesas com prestação de serviços de terceiros. Os cortes orçamentários nessa extensão certamente engessam grande parte das ações a serem executadas pelo Programa, visto que os recursos destinados às bolsas para estudantes e professores são utilizadas como retribuição pelo tempo destinado ao PIBID por esses sujeitos e/ou para aquisição de material para estudo e/ou deslocamentos.

Quanto ao mérito dos Projetos, os critérios adotados inicialmente pelo PIBID consideravam que as propostas fossem relevantes e que abrangessem áreas do conhecimento e níveis de ensino na seguinte ordem, segundo apontado pelo Edital MEC/CAPEF/FNDE, de 2007:

1. para o ensino médio:
 - a) licenciatura em física;
 - b) licenciatura em química;
 - c) licenciatura em matemática; e
 - d) licenciatura em biologia;

2. para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental:
 - a) licenciatura em ciências; e
 - b) licenciatura em matemática;

3. de forma complementar:
 - a) licenciatura em letras (língua portuguesa);
 - b) licenciatura em educação musical e artística; e
 - c) demais licenciaturas.

Conforme podemos perceber, o PIBID surgiu com o intuito de reparar a escassez de professores para atuar em disciplinas específicas, ofertadas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Em matéria publicada no Portal do Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no dia 27 de maio de 2003, segundo um levantamento realizado pelo próprio INEP, apontava-se naquele ano um déficit de 235 mil professores para o Ensino Médio e 476 mil para as turmas do segundo ciclo do Ensino Fundamental, sobretudo ao se tratar de professores para as disciplinas de Química e Física. (INEP, 2003).

No ano de 2006 o Conselho Nacional de Educação (CNE), propõe a criação de uma Comissão de Conselheiros da Câmara de Educação Básica, com a participação da Câmara de Educação Superior, com o objetivo de realizar um estudo que levasse a medidas para superar o déficit de professores para o Ensino Médio, sobretudo nas disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia. Assim, foi lançado em 2007 o Relatório *Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais*, no qual são apontadas diversas recomendações para reduzir tal problema, dentre elas, destacamos “a criação de bolsas de estudos para alunos egressos de escolas públicas cursarem licenciatura na rede privada” (RUIZ, RAMOS e HINGEL, 2007, p. 28).

Em 2009, para o Ensino Médio foram incluídos os cursos de Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Sociologia, Licenciatura em Letras-Português, Licenciatura em Pedagogia, além de outras Licenciaturas específicas para atender a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio. Para o Ensino Fundamental, foram incluídos os cursos de Licenciatura em Pedagogia, dando prioridade para as classes de alfabetização, além da Licenciatura em Educação Artística e Musical, que sai do bloco da formação complementar e, a exemplo do que se previu para o Ensino Médio, também outras Licenciaturas específicas para atender a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do Ensino Fundamental. Para a formação complementar, o Edital de 2009 incluiu o curso de Licenciatura em Letras - Língua Estrangeira; Licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas) e Licenciaturas em educação do campo, para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos. O Edital ainda prevê a inclusão de demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região. No Edital do ano de 2010 permanecem os mesmos cursos, no entanto é incluída a Educação Infantil para abrangência de projetos.

Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica, realizado pela ONG Todos Pela Educação, no ano de 2019, 56,8% das turmas do Ensino Fundamental (Anos Finais) possuíam professores com formação adequada às disciplinas que lecionavam e na Educação Infantil somente 76,3% dos(as) professores(as) haviam concluído curso de nível superior. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020) Ou seja, o problema de escassez de professores para atuar na Educação persiste.

Nos Editais lançados em 2011 e em 2012 não são citados especificamente os cursos de Licenciatura aos quais se destinam o PIBID. Em 2013 a CAPES volta a citá-los e inclui 23 cursos de Licenciatura no Programa, a saber: Artes Plásticas e Visuais; Biologia; Ciências; Ciências Agrárias; Ciências Sociais; Dança; Educação Especial; Educação Física; Enfermagem; Ensino Religioso; Filosofia; Física; Geografia; História; Informática; Letras – Alemão; Letras – Espanhol; Letras – Francês; Letras – Inglês; Letras – Italiano; Letras – Libras; Letras - Português ; Matemática; Música; Pedagogia; Psicologia; Química; Teatro; Interdisciplinar, perfazendo ao todo 29 cursos.

Em 2018 o Edital PIBID reconsidera o montante de cursos a serem incluídos no Programa e cita os seguintes: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química ou Sociologia ou, ainda, cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo. O Edital de 2020 volta ao padrão dos anos 2011 e 2012, quando cita de modo geral os cursos de licenciatura a fazerem parte do Programa.

O que podemos observar diante desse contexto é que a CAPES não tem seguido uma política baseada na avaliação dos resultados obtidos pelo Programa ou nos dados apresentados por pesquisadores sobre formação de professores no Brasil, visto que a cada Edital parece que as decisões sobre os critérios ficam a cargo dos seus elaboradores, o que põe em risco não só a continuidade do Programa, como também os resultados por ele esperados e os devidos impactos na melhoria da qualidade da formação de professores para a Educação Básica.

Outro ponto que merece destaque, diz respeito à recomendação feita pela Comissão de Conselheiros da Câmara de Educação Básica, na ocasião em que avaliaram o déficit de professores para o Ensino Médio, recomendando a ampliação de vagas em IES privadas, o que felizmente

a CAPES não acatou de imediato, uma vez que ao lançar o primeiro Edital do PIBID, no final do ano de 2007, considerou a importância do fortalecimento dos cursos de licenciatura, não da rede privada, mas do sistema público de ensino superior, considerando em especial os cursos realizados por instituições federais, abrangendo nos editais posteriores a esse ano todas as IES públicas ou sem fins lucrativos, o que, no entanto, não se sustentou a partir do Edital de 2018, uma vez que a CAPES passa a acatar também a participação de IES privadas com ou sem fins lucrativos, o que ao nosso ver fragiliza mais ainda o trabalho que vinha sendo realizado pelas instituições públicas, as quais dependem unicamente de recursos públicos ou de doações para funcionarem, diferentemente das IES privadas com fins lucrativos, que já arrecadam recursos financeiros para se manter e gerar riqueza por intermédio do setor educacional, muitas com investimentos inclusive na Bolsa de Valores Brasileira, como a Empresa Ser Educacional, que inclui instituições como a Uninassau, Unama, Univeritas e Universidade de Guarulhos.

A decisão da CAPES em incluir as IES privadas, inclusive foi tomada após a publicação do Edital, que previa, como de costume, somente a participação de IES pública ou privada sem fins lucrativos, sofrendo alteração 12 dias depois, com uma Retificação do Edital para que passasse a incluir também as IES privadas com fins lucrativos.

O Resultado dessa decisão, como previsto, foi a diminuição do número de Bolsas de Apoio à Educação Básica para as instituições públicas, passando de 72.000 (setenta e duas mil) bolsas destinadas a alunos dos cursos de licenciatura e a professores das Instituições de Ensino Superior e das escolas da rede pública de ensino, previstas para o Edital de 2013, para 45.000 (quarenta e cinco mil) cotas de bolsa na modalidade de iniciação à docência, não ficando explícito nesse Edital a quantidade total de Bolsas de Apoio à Educação Básica disponibilizadas pelo Programa para esse ano. O Edital lançado em 2020 segue a mesma lógica e apresenta mais uma defasagem, uma vez que passa a destinar o limite de até 30.096 (trinta mil e noventa e seis) cotas de bolsa na modalidade de iniciação à docência. Ou seja, chegando a um percentual de 40,1% de cortes sobre as bolsas para o Programa em um período de sete anos, sem que a Política Nacional de Formação de Professores da

Educação Básica tenha alcançado plenamente os resultados previstos inicialmente.

2. O Curso de Pedagogia da Unifesspa e a formação para a docência

O primeiro curso de Pedagogia implantado no município de Marabá (PA) ocorreu no ano de 1987, a partir da implantação do Campus Universitário de Marabá, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Inicialmente, o curso contou com uma única turma e foi organizado para acontecer em regime intervalar, ou seja, com funcionamento apenas nos períodos de férias ou recesso escolar, uma vez que se destinava prioritariamente aos professores(as) que já atuavam na região do município. Em 1990 foi criada a segunda turma, ainda no mesmo regime acadêmico, com base na Resolução UFPA N° 1234/85. Somente em 1994 foi criada a primeira turma de Pedagogia em regime regular no campus de Marabá. (UNIFESSPA, 2018).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Unifesspa (1998), os(as) professores(as) formadores(as) que atuavam no curso era contratados pela Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (Fadesp), órgão vinculado à UFPA, sendo que tais professores(as) eram contratados por meio de convênio entre Governo do Estado do Pará e a UFPA.

Com a avaliação das turmas criadas entre 1994 a 1998, aprova-se a Resolução UFPA N° 2.669/99, que define uma estrutura curricular para o curso, seguindo as discussões realizadas pelo movimento dos educadores, que em âmbito nacional criticava a forma fragmentada a qual se dava a formação do pedagogo no Brasil, ou seja, com uma parte do curso realizada ao final para habilitações específicas, como gestão, supervisão e/ou orientação escolar. A estrutura do curso de Pedagogia da Unifesspa seguiu o modo para que tal formação pudesse integrar a docência e a organização do trabalho pedagógico, seja em ambientes escolares ou não-escolares, tendo a docência como elemento fundamental nessa formação, agregando ainda ensino, pesquisa e extensão. (UNIFESSPA, 2018).

Em 1999 o curso passa a ofertar turmas em regime regular e intervalar, partindo dos mesmos princípios, independentemente do tipo de oferta para cada turma. Tais características permanecem até o

PPC aprovado em 2018, mesmo com a criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, a partir da Lei N° 12.824, de 5 de junho de 2013, ocorrida por desmembramento da UFPA. Atualmente o curso é ofertado no regime regular e apenas turmas especiais possuem oferta no regime intervalar, como é o caso do Curso de Pedagogia, realizado por meio do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), financiado pela CAPES por meio de um Acordo de Cooperação Técnica com a Unifesspa, firmado no ano de 2014.

Não nos deteremos aqui a questões técnicas sobre o curso, mas apenas quanto aos seus objetivos e à forma como está estruturado para alcançá-los e ainda quando às possibilidades de formação para o magistério e outros aspectos que possam se coadunar com a política de formação nacional de professores para a educação básica.

Apesar do PPC apontar que a docência é o objeto central de estudo do curso e “o elo articulador na formação do pedagogo” (UNIFESSPA, 2018, p. 11), verificamos que nesse mesmo trecho do texto, o PPC aponta antes que das principais ações previstas pelo curso de Pedagogia, uma delas é a promoção da formação pautada pela pesquisa e a extensão. Averiguamos que os termos “pesquisa e extensão” são citados ao longo do documento por 34 vezes e o termo “docência” apenas 12 vezes, o que pode significar que o Curso se volta muito mais para o viés da pesquisa e extensão, do que necessariamente para a formação em docência. Mesmo se considerarmos que tal viés busque aprimorar ou fortalecer elementos para a formação docente, o PPC não evidencia que a prioridade das pesquisas e atividades de extensão devem ser dar sobre o objeto da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os objetivos do curso também evidenciam essa lacuna, conforme podemos observar abaixo.

1. O exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos;
2. Planejar, desenvolver e avaliar a docência em diferentes contextos educativos, escolares e não-escolares
3. Desenvolver a supervisão e/ou a coordenação pedagógica em instituições da educação básica;
4. Aplicar ao campo da educação, contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o

ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural;

5. Trabalhar com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética;

6. Coordenar, assessorar e avaliar a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico em diferentes contextos educativos, escolares e não-escolares;

7. Conhecer, analisar e refletir sobre as teorias da educação, tendo como referência a produção latino-americana, estabelecendo diálogo com pensamentos oriundos de outros contextos, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras em contextos educativos escolares e não-escolares;

8. Investigar cientificamente processos educativos que ocorrem em distintas situações institucionais (escolares, assistenciais, comunitárias, empresariais ou outras), desenvolvendo estratégias de sistematização, produção de material e divulgação dos saberes pedagógicos produzidos em tais processos;

9. Apropriar-se criticamente das diversas formas, procedimentos, métodos e técnicas através das quais se acessa e produz os conhecimentos construídos pela humanidade;

10. Organizar estratégias político-pedagógicas que possibilitem o acesso e apropriação da produção multicultural da humanidade;

11. Investigar e compreender a diversidade histórico-cultural, característica do contexto amazônico, considerando as questões étnicas, estéticas, sexuais, de gênero, das lutas sociais, dentre outras, tomando-as como referência na construção de projetos curriculares e produção de materiais pedagógicos. (UNIFESSPA, 2018, p. 12-13)

Tais objetivos foram elaborados tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, o qual se configura como um curso de licenciatura, aprovadas pela Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006. O objetivo de número 4, inclusive é reproduzido do inciso II do parágrafo 2° do Art. 2° das Diretrizes, quando cita o que o curso de Pedagogia deverá propiciar. O mesmo acontece com os objetivos 1 (Art. 9°), 5 (Art. 3°), 7 (Art. 6°, Inciso II, Alínea c) e 8 (Art. 6°, Inciso II, Alínea a). O Art. 6° trata da constituição da estrutura do curso de Pedagogia e o seu Inciso II cita as possibilidades de ações do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos.

Sobre a docência, o objetivo 1, dentre as modalidades em que o(a) pedagogo(a) pode lecionar, o PPC não indicou o Ensino Médio, na

Modalidade Normal, assim como aparece nas Diretrizes Curriculares do curso, talvez porque sua extinção foi anunciada pela LDB, em 1996.

Por se tratar de um curso de licenciatura voltado para um ensino tão específico, uma vez que se propõe diretamente a ensino para crianças, além de que os conteúdos ensinados dizem respeito a diversas áreas do conhecimento, conforme aponta o Art. 5º Inciso VI, quanto cita que o(a) pedagogo(a) deve estar apto a ensinar “Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento” (BRASIL, 2006), seus objetivos deveriam se voltar prioritariamente para questões referentes ao desenvolvimento infantil e às áreas do conhecimento exigidas para o ensino nos anos iniciais.

Percebe-se, no entanto, que quase a totalidade dos objetivos do curso se voltam para outros campos em que o(a) pedagogo(a) pode atuar, como a gestão escolar, a realização de atividades de cunho pedagógico em ambientes escolares e não-escolares, a elaboração de projetos educacionais e curriculares, a análise de processos educativos, a produção de material que envolva saberes pedagógicos, realização de pesquisas que envolvam os processos sócio-histórico e cultural, especialmente considerando o contexto amazônico. Ou seja, cada uma dessas possibilidades exigiria do(a) pedagogo(a) um conhecimento específico que não pode ser adquirido de forma superficial.

A habilidade para a pesquisa, por exemplo, só é adquirida a partir da realização de cursos de pós-graduação *stricto-sensu*, os quais se voltam especificamente para esse fim. Daí compreendermos que apesar da importância da vinculação da pesquisa ao ensino, como objeto que ampliará a construção de novos saberes sobre a profissão, o curso não pode perder de vista a sua centralidade, que no caso do curso de Pedagogia em análise é a docência.

Libâneo (2001) defende que conceber o curso de Pedagogia como formação de professores para as séries iniciais do ensino obrigatório é simplista, reducionista e uma ideia de senso comum, visto que a Pedagogia, apesar de se ocupar também da formação escolar de crianças, ela “é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

A fala do autor exprime a complexidade que o curso carrega em sua essência e que talvez por esse motivo não seja algo tão fácil de resolver quando se faz necessário decidir sobre qual currículo o curso de Pedagogia se assentará. No caso da Unifesspa, apesar de sua decisão sobre o curso manter seu foco na docência, seu documento norteador aponta para uma formação profissional com habilitação polivalente, tal qual apontam as Diretrizes Curriculares.

Ao descrever o perfil do pedagogo(a) que se propõe formar, o PPC aponta:

O(a) pedagogo(a) a ser formado pelo curso de pedagogia da faced deverá, também, estar apto(a) para atuar tanto em processos pedagógicos no âmbito do ensino, da organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais em escolas e outros espaços educativos, como na pesquisa educacional para a produção de conhecimento científico sobre o contexto educacional da região e de suas necessidades teóricas e na aproximação e integração da comunidade regional com o saber construído pela comunidade científica e seus desdobramentos práticos. (UNIFESSPA, 2018, p. 12)

Todas as situações apontadas dizem respeito à complexidade do curso de Pedagogia em relação aos seus propósitos e apontam para a necessidade da análise constante sobre a forma como as atividades curriculares estão organizadas e de como estão sendo realizadas. No caso do curso de Pedagogia da Unifesspa, essas atividades se realizam como Disciplinas, Estágios Supervisionados (estruturados como disciplinas), Atividades Independentes e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), distribuídas em uma carga horária total de 3.405 horas.

As disciplinas são realizadas em 2.625 horas, sendo que são previstas horas distintas para atividades teóricas (presenciais) e práticas (semi-presenciais). O Estágio Supervisionado acontece durante toda a extensão do curso, desde o primeiro período e se realiza a partir da seguinte configuração: Estágio Supervisionado I: Cotidiano, Dinâmica e Organização Escolar; Estágio Supervisionado II: Pedagogia em Ambiente não Escolar; Estágio Supervisionado III: Gestão e Coordenação Pedagógica; Estágio Supervisionado IV: Educação de Jovens e Adultos; Estágio Supervisionado V: Educação Infantil; Estágio Supervisionado VI: Educação Infantil; Estágio Supervisionado VII: Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado VIII: Ensino Fundamental. A carga horária total dedicada aos estágios é de 480 horas.

As Atividades Independentes também devem se realizas ao longo do curso e a cada período, perfazendo uma carga horária total de 120 horas, que deve distribuída em 15 horas a cada período. Em relação aos tipos de atividades, essas são definidas e desenvolvidas pelo próprio discente, assegurando-lhe sua autonomia de planejamento e realização, no entanto sob a regulamentação do Conselho da Faculdade que estabelece os tipos de atividades aceitas.

Por fim, para o TCC são dedicadas 180 horas, as quais são distribuídas em dois componentes curriculares, TCC I e TCC II, onde o primeiro se dedica à elaboração da proposta de pesquisa e o segundo sua finalização e apresentação. Trata-se de uma atividade obrigatória e individual para os discentes.

Em relação às disciplinas, ao todo são ofertadas 27, sendo 13 que fazem parte do Núcleo de Estudos Básicos e 14 do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos. Abaixo apresentamos as disciplinas que compõem esses núcleos.

a. Núcleo de Estudos Básicos

- Filosofia da Educação
- História Geral da Educação
- Sociologia da Educação
- Psicologia da Educação
- Antropologia da Educação
- Desenvolvimento Psicossocial na Infância e na Adolescência
- Concepções Filosóficas da Educação
- História da Educação do Brasil e da Amazônia
- Sociedade, Estado e Educação
- Currículo: Teorias e Práticas
- Didática
- Planejamento Educacional
- Avaliação Educacional

b. Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

- Libras
- Fundamentos da Educação Especial
- Teorias e Práticas da Educação Infantil

- Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Processo de Letramento e Alfabetização
- Conteúdo e Ensino de Língua Portuguesa
- Conteúdo e Ensino de Geografia
- Conteúdo e Ensino de História
- Conteúdo e Ensino de Ciências
- Conteúdo e Ensino de Matemática
- Arte, Ludicidade e Educação
- Legislação e Educação Básica
- Políticas Públicas e Educação
- Educação Indígena e Interculturalidade
- Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico

Ao observar a lista de disciplinas que compõem o Curso de Pedagogia da Unifesspa, verificamos que o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos possui um importante papel na formação voltava para a docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que a maioria das disciplinas se voltam para esse campo, como a disciplina *Teorias e Práticas da Educação Infantil* e mais seis disciplinas que tratam dos conteúdos das áreas de conhecimento que o(a) professor(a) dos anos iniciais precisa ministrar aulas.

No Núcleo de Estudos Básicos destacamos as disciplinas *Desenvolvimento Psicossocial na Infância e na Adolescência, Currículo: Teorias e Práticas, Didática, Planejamento Educacional e Avaliação Educacional*, como aquelas que mais favorecem o conhecimento no campo da docência, embora reconheçamos que todas as outras são fundamentais para a construção do pensamento em torno dos processos educativos.

Vale ressaltar que o curso de Pedagogia da Unifesspa também possui em sua estrutura disciplinas do Núcleo de Estudos Integradores, fazendo parte deste, além do Estágio Supervisionado e TCC, também o *Núcleo Eletivo I* e *Núcleo Eletivo II*, os quais podem ser escolhidos pelos discentes entre os seguintes: Núcleo de Estudos em Educação e Deficiência (NEED); Núcleo de Estudos em Educação, Tecnologias Informáticas e Comunicacionais (NETIC), Núcleo de Estudos em Educação e Sexualidade Humana (NEESH), Núcleo de Estudos em Arte e Educação (NEArt), Núcleo de Estudos em Relações Interculturais e Educação (NERIE), Núcleo de Estudos de Educação Infantil e Ludicidade (Brinquedoteca), Núcleo de Estudos em Educação

Ambiental (NEAm), Núcleo de Estudos em Relações Étnico-Raciais, Movimentos Sociais e Educação (N^oUMBUNTU). Cada Núcleo é ofertado com uma carga horária de 360 horas e é composto por disciplinas específicas e/ou atividades práticas estruturadas a partir de Estudos teóricos, Projetos integrados em pesquisa e extensão e Prática de Ensino.

Mesmo que os objetivos elencados no PPC do curso de Pedagogia analisado se voltem em sua maioria para outros elementos da formação do(a) pedagogo(a) diferente da docência na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, os componentes curriculares apresentados se voltam para esse campo, em especial as disciplinas e os estágios supervisionados, confirmando que a centralidade desse curso se dá sobre a docência, de fato.

3. As possibilidades de contribuição do PIBID para a formação de professores no Curso de Pedagogia da Unifesspa

A finalidade do PIBID, de acordo com o Art. 2º da Portaria CAPES Nº 259, de 17 de dezembro de 2019, que trata sobre o seu regulamento, é “proporcionar aos discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura sua inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior”. (CAPES, 2019) Assim, no cabe neste texto apresentar algumas possibilidades nas quais o PIBID pode contribuir para o fortalecimento da formação de pedagogos(as), com o propósito da docência.

Ao analisarmos os objetivos do curso de Pedagogia realizado pela Unifesspa, apenas dois dizem respeito de forma explícita e direta à preparação do licenciando para atuar na docência, sendo que apenas um desses objetivos cita as modalidades que de fato dizem respeito à atuação docente proporcionada pelo curso de Pedagogia: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O PPC cita ainda a docência em cursos de Educação Profissional nas áreas de serviços e apoio escolar, bem como em áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, no entanto, pela legislação educacional vigente, ou seja, pela LDB, a exigência do curso superior em Pedagogia se refere apenas à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os demais objetivos expostos no já referido PPC retratam a multiplicidade de elementos formativos, que embora previstos pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), não necessariamente retratam uma formação inicial com fundamentos teóricos e práticos capazes de garantir a atuação profissional necessária a essa profissão. Mas entendemos que essa problemática, conforme já dito anteriormente neste texto, não se refere especificamente ao curso de Pedagogia da Unifesspa, mas segue uma configuração nacional que precisa ser resolvida pelos educadores, movimentos e organizações educacionais e pelos legisladores em educação no Brasil.

Quanto aos aspectos citados pelo PIBID e sua relação com o curso de Pedagogia da Unifesspa, um dos objetivos elencados apontam a necessidade de se trabalhar a partir de:

(...)um “repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (UNIFESSPA, 2018, p. 12)

Ou seja, a intenção da aproximação dos conhecimentos teóricos e práticos durante a formação dos licenciandos, salientando, no entanto que esse aspecto irá se dar efetivamente no exercício da profissão, o que retira uma parte da responsabilidade do curso quanto a esse aspecto.

Outro objetivo do curso de Pedagogia que se aproxima dos objetivos do PIBID, diz respeito à importância da apropriação de métodos e técnicas que deveriam proporcionar um ensino baseado nos princípios interdisciplinares e inovadores, no entanto não há um direcionamento sobre tais conhecimentos quanto aos seus fins, uma vez que ao apresentar o referido objetivo do seguinte modo, “apropriar-se criticamente das diversas formas, procedimentos, métodos e técnicas através das quais se acessa e produz os conhecimentos construídos pela humanidade” (UNIFESSPA, 2018, p. 13), o objetivo parece ter um fim em torno de si mesmo, uma vez que não leva a uma ação concreta relacionada à formação profissional almejada.

Embora possamos considerar que se trata de uma falha sobre a escrita do texto, não podemos deixar de tecer a crítica, uma vez que consideramos o PPC um dos principais documentos norteadores das práticas e do currículo do curso, daí a importância de seu texto se

apresentar de forma clara, fundamentada na realidade local e regional e apresentar elementos inovadores sobre a formação.

Ao configurar sua estrutura baseada na participação das escolas públicas como corresponsáveis pela formação de licenciandos, o PIBID favorece uma situação necessária que na maioria das vezes só acontece durante o estágio supervisionado e mesmo assim, nem sempre os professores que atuam nas turmas em que os estagiários realizam o trabalho se preocupam em orientar tais estudantes sobre a prática docente.

Com o PIBID, é prerrogativa do(a) Supervisor(a) a elaboração, desenvolvimento e acompanhamento das atividades dos discentes participantes do Programa na Escola e isso deve acontecer em parceria com as redes e com o coordenador de área. Tal situação inegavelmente ocasiona a aproximação entre a escola e a Universidade, bem como fortalece a relação entre as teorias que são estudadas no curso com as práticas vivenciadas na escola.

Embora o curso de Pedagogia da Unifesspa proporcione uma determinada carga horária em cada disciplina para atividades práticas, as quais devem acontecer de modo semipresencial, o PPC do curso não define de que forma essas atividades devam se dar e assim não se tem a garantia de que cada professor(a) formador(a) realizará tais disciplinas utilizando-se de uma metodologia que assegure a participação dos discentes em atividades realizadas de modo presencial nas escolas públicas.

Quanto aos subprojetos realizados pelo PIBID, sua relevância se dá sobre a relação que possui com as problemáticas apresentadas na área de educação e de conhecimento do subprojeto. No caso do Curso de Pedagogia, a sua participação no PIBID se dá atualmente a partir do Subprojeto *Laboratórios de Letramento: uma abordagem teórico-metodológica sobre a prática docente* (GOMES; COSTA, 2020), coordenado pelos autores deste artigo. A escolha da temática se deu em razão dos índices negativos apresentados no Estado do Pará sobre a aprendizagem na Educação Básica em Língua Portuguesa e em Matemática, visto que, de acordo com Queiroz et al (2018), ao realizar a análise do desempenho escolar de estudantes da rede pública estadual de ensino do Estado Pará, verificaram que:

De acordo com as informações quantitativas divulgadas no SISPAE-versão 2015, o desempenho dos alunos do 4º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa da rede pública paraense encontra-se no nível básico, cuja proficiência é descrita mediante o domínio dos conhecimentos, habilidades e competências desejáveis para o ano escolar em que se encontram. Na disciplina Matemática, os alunos encontram-se no nível de proficiência abaixo do básico, ou seja, os alunos demonstram domínio insuficiente dos conhecimentos, habilidades e competências desejáveis para o ano escolar em que se encontram. (QUEIROZ *et al*, 2018, p. 575)

A baixa proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática é um dos maiores problemas que atingem os estudantes da Educação Básica no Brasil, estendendo-se desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, configurando-se como uma situação crônica que o país vivencia ao longo de sua história.

Outra situação que merece destaque é que, de acordo com as análises realizadas sobre o Curso de Pedagogia da Unifesspa, os conhecimentos proporcionados sobre os processos de alfabetização e letramento aparecem mais explicitamente apenas em uma das disciplinas ofertadas pelo curso: *Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Processo de Letramento e Alfabetização*, e que é realizada somente no 6º período do curso, com uma carga horária de 75 horas. Ou seja, somente na sua segunda metade. Já o PIBID é realizado por estudantes que se encontram na primeira metade do curso, o que revela que o subprojeto citado lhes proporcionará conhecimentos necessários inclusive para a realização do Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos, realizado no 4º período e do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, iniciado no 5º período do curso.

O subprojeto realizado no âmbito do PIBID junto ao curso de Pedagogia também apresenta uma importante contribuição que está diretamente ligada ao objetivo de número IV, apresentado no Art. 4º da Portaria CAPES 259/2019, uma vez que oportuniza aos bolsistas a “criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem”. Tal perspectiva não aparece nos objetivos apresentados pelo Curso de Pedagogia da Unifesspa, o que consideramos uma falha, pois mesmo que sua estrutura apresente componentes que tratam da prática docente, bem como disciplinas que trazem o ensino aliado

aos conteúdos, o que sugere a formação baseada em metodologias de ensino, os objetivos do curso, bem como o perfil do egresso deveria enfatizar tal perspectiva.

Considerando que o Projeto Institucional realizado pelo PIBID se dá no prazo de até 18 meses, os conhecimentos a serem adquiridos por esse período podem fazer muita diferença na formação dos licenciandos que permanecerão por um período constante de um ano e meio junto à escola, o que lhes pode oportunizar a ambientação e experiências práticas sobre a docência, sem contar que todas as atividades previstas no subprojeto estão diretamente ligadas à formação proporcionada pelo curso. Isso significa que os(as) estudantes que participam do PIBID permanecem em constante formação, já que seu tempo passa a ser todo dedicado ao curso.

Poderíamos elencar muitos outros aspectos positivos ligados ao PIBID e suas contribuições para a formação inicial de professores, no entanto, pelas limitações deste texto nos deteremos àquelas já expostas e deixamos para outros estudos a ampliação dessas análises aqui impressas.

Considerações Finais

O estudo realizado proporcionou perceber que em relação à proposta do PIBID sobre formação de professores, desde o Decreto Nº 7.219/2010, que dispõe sobre o Programa, são tidos como objetivos o incentivo à formação de docentes em nível superior para a educação básica; sua contribuição para a valorização do magistério; a elevação da qualidade da formação inicial para professores em cursos de licenciatura; a integração entre educação superior e educação básica; a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas; o incentivo para que professores(as) dessas escolas possam ser coformadores de futuros professores(as) e que tais instituições sejam protagonistas no processo formativo de futuros profissionais; buscar a articulação entre teoria e prática na formação inicial, o que favorece a elevação do nível dos cursos de licenciatura.

Observamos que o Programa dispõe de objetivos que se mostram completamente alcançáveis, desde que seja assegurado o devido financiamento pela CAPES. Tal agência, além de manter seu compromisso com a disponibilização dos recursos necessários, de

modo a abranger a maior parte da rede pública de ensino superior, deve também acompanhar e avaliar de modo sistemático a realização das ações apresentadas por cada projeto institucional, uma vez que tal situação permite o fortalecimento do Programa, bem como a verificação dos seus impactos para a educação no Brasil.

Para tanto, a CAPES necessitaria compor uma comissão de pesquisadores que pudessem se debruçar sobre os relatórios anuais apresentados por cada IES participante do Programa e assim obter a partir desses documentos, elementos necessários para a tomada de futuras decisões sobre a política nacional de formação de professores para a educação básica.

Sobre o curso de Pedagogia da Unifesspa, seu PPC se mostrou favorável à formação de professores(as) para a atuar na docência da Educação Básica. No entanto, não apresenta elementos curriculares suficientes sobre as especificidades exigidas pela Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que pode ser corrigido ou complementado por meio do PIBID.

Referências

BRASIL, **Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei Nº 12.824, de 5 de junho de 2013**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa, por desmembramento da Universidade Federal do Pará - UFPA, e dá outras providências.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. EDITAL MEC/CAPES/FNDE. 2007.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; DEB - Diretoria de Educação Básica Presencial. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Edital Nº 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Edital Nº001/2011/CAPES.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Edital CAPES Nº 011 /2012.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Edital Nº 061/2013.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Edital Nº 061/2013 Retificado.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Chamada Pública para Apresentação de Propostas. Edital N° 7/2018.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Chamada Pública para Apresentação de Propostas. Edital N° 7/2018. Retificado.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Edital N° 2/2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria N° 259, de 17 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). 2019.

DURLI, Zenilde. O movimento nacional pela reformulação dos cursos de formação do educador: embates na construção de um projeto coletivo de formação. *In:* NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M. (org.). **Memória e formação de professores.** Salvador: EDUFBA, 2007.

GOMES, Ana Clédina Rodrigues; COSTA, Walber Christiano Lima da. **Laboratórios de Letramento: uma abordagem teórico-metodológica sobre a prática docente.** Subprojeto PIBID – Curso de Pedagogia. Edital N° 01/2020 – PROEG/Unifesspa.

INEP, 2003. **Sistema de ensino precisa de 250 mil professores.** Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/sistema-de-ensino-precisa-de-250-mil-professores/21206. Acesso em: 4 maio 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** Editora Educar/UFPR, Curitiba, N. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxFXQgnS/?lang=pt>. Acesso em: 11 maio 2021.

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão; VALE, Cassio; SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, SP. Vol. 28, n.59. p. 566-582. Set/Dez. 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12240>. Acesso em: 12 maio 2021.

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. **Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais**. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit no Ensino Médio CNE/CBE. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. maio de 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. [S. l.]: Moderna, 2020.

UNIFESSPA, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Faculdade de Ciências da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2018.

Capítulo V

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE COVID-19: A FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA DA UNIFESSPA A PARTIR DO PIBID.

Robson Alves dos Santos
Dionel Barbosa Ferreira Júnior
Elton Jean Peixoto

Introdução

Em dezembro de 2019, foi noticiado o surgimento de um novo tipo de vírus — em uma das maiores cidades da China, Wuhan — o qual se tornou conhecido como Covid-19. No ano de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara que o mundo se encontra em situação pandêmica, considerada mais alarmante depois de três meses após seu anúncio, quando constatou-se que já havia 9.454.051 de casos confirmados de Covid-19 e quase meio milhão de mortes em todo o mundo (WHO, 2020). No Brasil, o primeiro caso foi diagnosticado em 25 de fevereiro de 2020, tornando-se necessário tomar medidas restritivas de segurança e aderir ao isolamento social, indicado como a mais eficiente estratégia para enfrentar o vírus, diminuir o ritmo de sua propagação e salvar vidas.

Assim, agravou-se uma crise sanitária, além de profundas consequências que se alastraram no âmbito político, econômico, social e educacional. Esse último setor, que foi muito prejudicado pela pandemia, optou pelo fechamento das atividades presenciais nas mais de 180 mil escolas de Ensino Básico, impossibilitando o estudo de cerca de 48 milhões de jovens e adolescentes, segundo os dados do último Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2019. É nesse contexto que vem emergindo e se consolidando um novo modelo de educação mediada pela tecnologia: a Educação Remota. Essa modalidade é definida por Gomes (2020) como uma prática pedagógica que intervém,

por meio de plataformas digitais, com aplicativos de conteúdo, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas, como o *Teams* (Microsoft), *Google Class*, *Google Meet* e *Zoom*.

A presente pesquisa visa a fazer uma análise da formação inicial dos futuros docentes em Geografia da Unifesspa campus Marabá - Pará, em meio à pandemia da Covid-19, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O objetivo é investigar como estão sendo desenvolvidas as atividades remotas do programa, no ano de 2021, salientando as dificuldades e os desafios vividos na formação dos pibidianos e futuros professores de Geografia.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa, foram considerados alguns procedimentos com base no objetivo proposto. As metodologias utilizadas foram: a) análise bibliográfica acerca da temática sobre o PIBID e a formação de professores; b) explanação das etapas do programa desenvolvido pelos alunos de Geografia da Unifesspa, e c) aplicação e análise dos questionários de opinião respondidos pelos bolsistas do programa.

O referencial bibliográfico teve base em artigos, teses e dissertações sobre a formação de professores, o desenvolvimento do PIBID e sua implicância na formação docente, usando como base autores das respectivas áreas: Bento (2012), Cavalcanti (2011), Carvalho (2016), Caporale (2019), Carlotto e Costa (2019).

Em seguida, foi realizado um levantamento das etapas empíricas vivenciadas pelos discentes em Geografia que acompanharam, junto com o professor-supervisor da rede básica, como estão sendo realizadas as aulas remotas nas turmas de ensino médio da Escola Municipal de Ensino Fundamental Oneide de Souza Tavares, no município de Marabá – Pará.

Por fim, os discentes participantes do programa responderam a um questionário cujos enunciados se referiam a contribuição do PIBID na formação inicial de futuros professores de Geografia; avaliação do programa desenvolvido remotamente e inserção na escola diante do distanciamento social.

1. Resultados e discussão: O PIBID e sua contribuição na formação inicial docente em Geografia

Uma das temáticas mais abordadas no âmbito educacional, no século XXI, envolve a formação docente. Nesta pesquisa, sobre a formação de professores de Geografia, são apresentados diversos estudos que apontam para a necessidade de uma melhor qualificação do processo de desenvolvimento desses profissionais. Apesar dos avanços, ainda se perpetuam lacunas na formação inicial dos professores no que tange à preparação para o exercício em sala de aula. Em prol de enfrentar as adversidades, é necessário, cada vez mais, que os professores tenham uma formação considerada sólida — que fundamente suas lutas nos diferentes espaços — e que sejam detentores de uma autonomia docente, valorizando sua profissão e suas condições de trabalho. (CAVALCANTI, 2017).

Na década de 1990, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases Curriculares da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) — e, conseqüentemente, a organização dos níveis da educação, de suas estruturas e seus objetivos — abre-se caminho para uma série de mudanças no contexto nacional no que se refere à Educação Básica. De acordo com o artigo 77 da LDB, foram criados e ampliados programas de concessão de bolsas estudantis com base em demandas sociais, como ProUni, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), Programa Bolsas de Licenciatura (Prolicen) e os programas de Bolsa Permanência, Bolsa Moradia, Bolsa Alimentação entre outros. Nesse contexto, no campo específico da formação de professores, assim como o Prolicen (mas, em uma maior dimensão), surge o PIBID, como um programa de bolsas para qualificação especificamente da formação inicial dos formandos.

O PIBID surge diante de uma sociedade em constantes transformações impostas pelo modelo de produção capitalista, que se torna cada vez mais globalizada. De acordo com Carvalho:

[...] não há apenas uma preocupação em melhorar a educação por meio do aprimoramento da formação do docente, as políticas públicas trazem em si ideologias do capital, que pretendem, antes de tudo, formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Desta forma, nota-se que a correção das deficiências da formação docente por parte do poder público pode ser explicada pela lógica da globalização, que é o de formar mão de obra qualificada. (CARVALHO, 2016, p. 38).

A autora ainda ressalta que não se pode negar que tais políticas dão contribuições positivas para a educação, e nem é objetivo deste texto fazer tal negação, mas um esforço para pensar e (re)pensar a formação docente a partir de uma criticidade, considerando que tais políticas públicas de investimento na formação qualificada de professores concretiza-se como uma via de mão dupla. Entende-se que esses profissionais poderão atuar nas escolas básicas contribuindo para melhor desenvolvimento dos alunos — intelectual, cognitivo, social e emocional — e preparando-os, também, enquanto mão de obra para o mercado de trabalho (CARVALHO, 2016).

O PIBID é uma iniciativa pública que teve sua primeira chamada pública no final do segundo semestre do ano de 2007. O programa visa a potencializar o processo de formação docente a partir de inúmeras possibilidades de aproximação das experiências vividas pelos professores nas escolas. Dentre essas possibilidades, podemos citar: a) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas; b) fazer a articulação entre teoria e prática, promovendo a interligação de educação superior e básica; c) proporcionar aos licenciandos oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras, e d) identificar problemas no processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o PIBID é um instrumento importante para formação dos futuros professores de Geografia, pois lhes proporciona a oportunidade de relacionar atividades teóricas com práticas pedagógicas, dialogando com o espaço acadêmico e o escolar.

Pensar a formação docente, na sociedade atual, exige reflexões acerca da práxis. A práxis docente surge por meio do processo de reflexão-ação-reflexão no qual o professor deixa de ser um mero objeto de investigação para se tornar o próprio sujeito da investigação. Konder afirma que:

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 1992, p. 115).

Segundo Pimenta (2002), a formação do professor deve ter base em saberes teóricos e práticos indispensáveis à ação docente. Contudo, esses não são saberes isolados, pois um depende do outro. Nesse sentido, a práxis transformadora acontece não só quando o professor iniciante tem o conhecimento da teoria, mas, também, quando esse possui saberes da realidade em que pretende atuar para gerar transformação.

A práxis transformadora tem por intuito romper com o que Tardif (2010) denominou “modelo aplicacionista” nos cursos de formação de professores. Para o autor, os discentes desses cursos passam um certo número de anos a assistir aulas fundamentadas em disciplinas constituídas de conhecimentos proposicionais para, em seguida (ou durante essas aulas), estagiar e aplicar esses conhecimentos. Contudo, não há, de fato, uma unidade entre teoria e prática, ou seja, não ocorre a práxis docente.

Corroborando com o Tardif, Santos (2019) afirma que esse modelo aplicacionista se dá por meio de um movimento unilateral em que os saberes produzidos na universidade se fazem mais importantes do que os demais saberes (Figura 1).

Figura 1 - Esquema representativo do modelo aplicacionista de formação de professores.



Fonte: Adaptado de Santos (2019) e Tardif (2010) *apud* Giroto (2013).

Inicialmente, o PIBID pode romper com a ideia de separação da formação de professores com base no modelo “aplicacionista”, fundamentado na distinção entre os momentos “teórico” e “prático”. Isso é possível devido ao fato de que, no início do curso, no primeiro semestre, o aluno pode se inscrever no programa antes mesmo do

período do estágio docente que, nesse modelo, é visto como o momento de “aplicação” dos conhecimentos aprendidos durante o curso.

Assim como os alunos da Educação Básica, os professores em formação também possuem diferentes saberes construídos de maneira sócio-histórica, atribuídos, desde a vivência familiar, à formação inicial. Cabe, aqui, mencionarmos o saber docente, definido por Tardif (2008, p.36) como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Copatti compreende que o professor de Geografia é constituído de dimensões, elencando:

[...] saberes escolares, subjetividade, vivências/experiências sociais e pessoais, conhecimento didático específico da Geografia, conhecimento metodológico, conhecimento técnico-científico, pedagógico, teórico, didático-geral, recursos/técnicas/tecnologias educacionais, saberes do contexto. (COPATTI, 2020, p. 163).

Tais dimensões podem ser desenvolvidas a partir do PIBID; a aproximação entre universidade e escola amplia os saberes do profissional que irá se formar, além de inseri-lo no seu futuro *locus* de atuação. Morin (2011) destaca o papel da universidade para a sociedade, e ressalta a interação mútua que possibilita a formação, não somente de caráter profissional, mas também pessoal, de cada sujeito ali inserido.

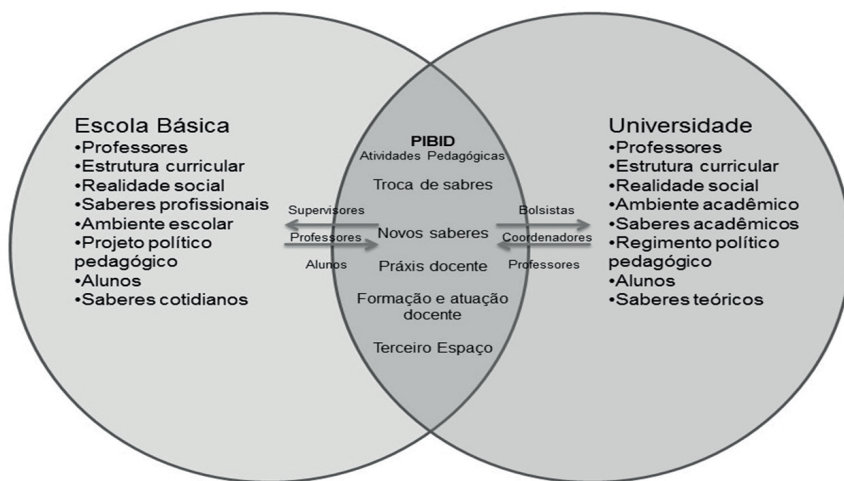
Para Caporale (2015, p. 91), “[...] a escola assume uma característica de Lugar para cada pessoa que a frequenta com significados e temporalidades distintas”, ou seja, torna-se um universo de pensamentos e hábitos diários para o professor que entrar em contato com ele, possibilitando a esse profissional o conhecimento sobre a pluralidade/subjetividade na educação. Carlotto e Costa (2019, p. 36) reforçam essa concepção, afirmando que

Uma escola plural lida cotidianamente com a diversidade. Essa diversidade faz com que nenhuma escola seja igual a outra, por natureza ela é singular, pois, cada escola possui diferentes povos, que faz existir diferentes tipos de relações sociais. Mesmo que o conteúdo ensinado seja o mesmo, todavia, o ensino-aprendizado e as relações existentes nunca serão iguais.” (CARLOTTO; COSTA, 2019, p. 36).

Os cursos de graduação em licenciatura possuem, em suas estruturas curriculares, a disciplina de Estágio Supervisionado, que também possibilita a interação entre o campo acadêmico e o escolar. Todavia, no PIBID, o bolsista/aluno potencializa e amplia seus saberes

docentes e sua formação teórico-prática na Educação Básica, antes do período de oferta do Estágio Docente, uma vez que ele já terá contato com a escola básica no primeiro semestre do curso. O programa, segundo Caporale (2019, p. 95), “[...] pode ampliar esse espaço de reflexão sobre a docência, ou seja, pode ampliar o tempo de permanência na escola antes do licenciado completar sua formação.” Nesse sentido, é feita uma analogia entre o PIBID, uma espécie de “terceiro espaço”, e a concepção de subcategoria “entre lugar”, trabalhada por Castrogiovanni (2004, p. 98). O autor define terceiro espaço como “[...] um espaço temporal. Ele não existe em sua concretude material. Ele é representativo e depende de cada sujeito, ao estabelecer relações entre o seu Lugar e o Lugar do outro”. Assim, Zeichner (2010) resgata esse conceito para o campo educacional, mais especificamente para a temática de formação de professores, quando afirma que os terceiros espaços são lugares de aprendizado e desenvolvem questões práticas pedagógicas, mas não ocorrem, especificamente, na Universidade ou Escola. Na Figura 2 a seguir, é possível entender essa relação de terceiro espaço.

Figura 2 - Terceiro Espaço de formação docente – PIBID.



Fonte: Caporale, 2015.

É a partir dessas discussões, acerca do PIBID na formação docente, que a Unifesspa na cidade de Marabá se insere o programa nos cursos de Geografia. Nesse sentido, o próximo tópico visa a relatar a experiência de como o programa tem sido desenvolvido no contexto da

pandemia da Covid-19. A formação do educador, na área de Geografia, tem sido analisada por diversos pesquisadores e é considerada de fundamental importância para a melhoria e o fortalecimento da educação escolar. Aprender a ensinar requer o desenvolvimento de atitudes, valores e conhecimentos próprios da docência por parte dos futuros professores, o que se constitui um processo a ser desencadeado nos cursos de licenciatura.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) acreditam na formação como um processo permanente, marcado pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, conferindo ao professor autonomia na profissão e elevando seu estatuto profissional. Assim, serão realizadas atividades que permitam o desenvolvimento da autonomia do licenciando formado pelo curso de Geografia na Unifesspa.

2. Caminhada e perspectiva do PIBID/Unifesspa nas aulas de formação docente na modalidade remota

Conforme o Edital nº 2/2020 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 6 de janeiro de 2020 tornou-se pública a seleção de Intuições de Ensino Superior (IES) interessadas em implementar projetos. Na seleção, a Unifesspa foi contemplada. O Curso de Geografia do município Marabá, juntamente com os Cursos de Geografia e de História do município de Xinguara, propôs um subprojeto interdisciplinar, que foi contemplado com 24 bolsas de iniciação à docência, sendo oito para o município de Marabá e 16 para o município de Xinguara. Este texto busca trazer resultados parciais do subprojeto interdisciplinar do Curso de Geografia de Marabá.

No subprojeto interdisciplinar, é possível identificar as propostas e os objetivos a serem desenvolvidos durante a realização do PIBID. Dentre os objetivos estão: fortalecer a formação de docentes em nível superior na área de Geografia; qualificar o percurso formativo dos estudantes dos cursos de licenciatura em Geografia e História com vistas à formação do educador pesquisador, conforme os Projetos Pedagógicos dos Cursos, elevando o nível de qualidade da formação inicial de professores; valorizar a profissão docente na área das ciências humanas a partir do saber da experiência e dos saberes que fazem parte das dinâmicas e dos sujeitos da escola pública, e reconhecer os saberes

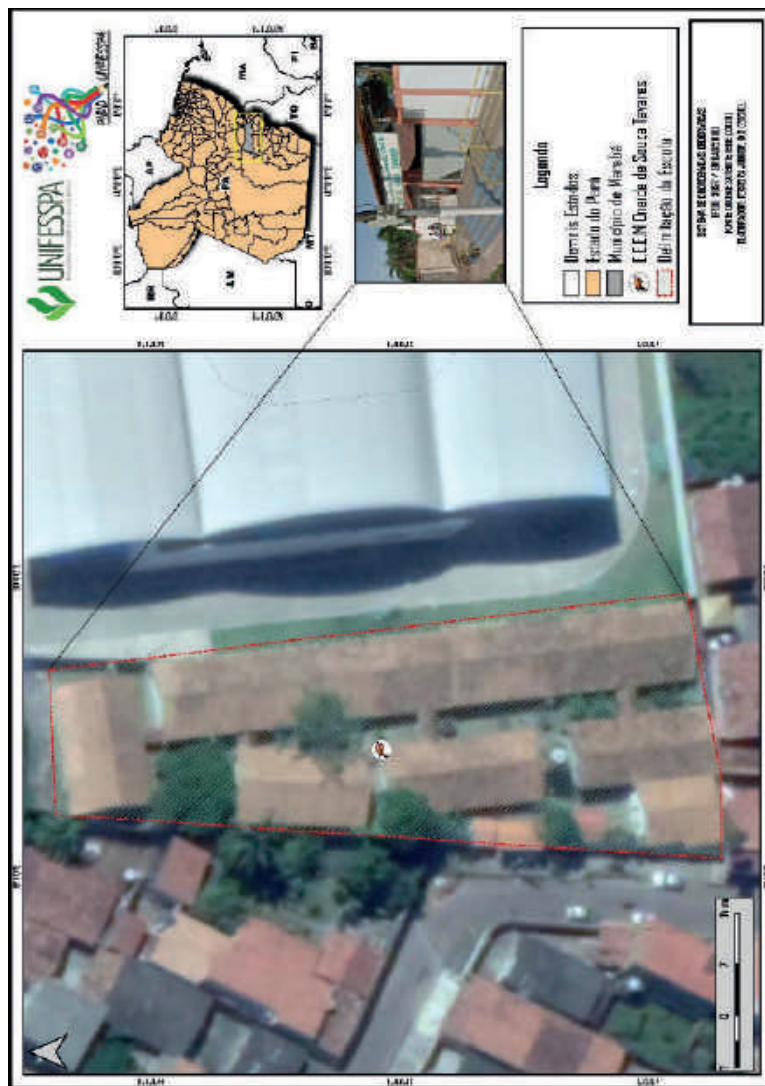
e as práticas dos professores da Educação Básica como fundamentais no processo de formação inicial.

De início, o subprojeto foi pensado, estruturado e submetido ao edital da CAPES para ser realizado, de forma presencial, ainda no primeiro semestre de 2020. Mas, diante da pandemia de Covid-19, teve seu início adiado e somente em novembro desse mesmo ano começaram as atividades do PIBID, porém, de forma remota. A Unifesspa assim como outras instituições do País, por meio da Resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) nº 500, de 12 de agosto de 2020, estabeleceu o Período Letivo Emergencial (PLE) em seu âmbito em virtude da situação de distanciamento social decorrente da pandemia de Covid-19 causada pelo novo Coronavírus (SARSCOV-2). Na ocasião, acreditava-se que o PLE seria uma excepcionalidade, porém, no final de 2020 — ainda em um cenário pandêmico em que o isolamento social se faz necessário — Unifesspa por meio da Resolução nº 501, de 17 de dezembro de 2020, dispõe sobre a retomada das Atividades Acadêmicas Regulares novamente de forma remota. Assim, devido ao fato de as atividades na Unifesspa se darem de forma remota, o subprojeto do PIBID de Geografia de Marabá teve que passar por adequações e adaptações, tornando-se um desafio para os participantes do projeto.

O programa estabelece a inserção do tripé acadêmico: pesquisa, ensino e extensão. Todos esses elementos, responsáveis pelo alicerce acadêmico, são desenvolvidos a partir da vivência, mesmo que de forma remota, no cotidiano das escolas públicas, promovendo maior integração entre o ensino superior e a educação básica.

A Escola Oneide de Souza Tavares está localizada no município de Marabá (PA) (conforme mostra o mapa de localização da Figura 3). A escola possui uma infraestrutura adequada, compartimentada entre 14 turmas, e está formada pelo corpo docente de 20 professores e por 481 alunos dos bairros do entorno. Além disso, oferece toda a estrutura necessária para o conforto e o desenvolvimento educacional de seus alunos, professores e colaboradores, conforme mostra o Quadro 1.

Figura 3 – Mapa de localização da Escola Oneide de Souza Tavares em Marabá, Pará.



Fonte: Ferreira Júnior, 2021.

Quadro 1 - Recursos didáticos disponibilizados aos professores.

Televisão
Impressora
DVD
Aparelho de som
Copiadora
Projektor Multimídia

Fonte: Diretoria da Escola, 2021.

As estratégias adotadas para a inserção e ambientação dos bolsistas na escola foram pensadas na construção do subprojeto e orientadas pela metodologia de pesquisa no/do/com o cotidiano escolar em que os temas de investigação irão emergir com a empiria, e não antes. Dadas as circunstâncias atuais, as experiências dos bolsistas, que dar-se-ão de forma remota, permitirão que os conceitos e as hipóteses possam emergir durante o próprio processo de realização das atividades do PIBID. Diante do contexto pandêmico, as aulas na Educação Básica do Município de Marabá estão acontecendo de forma remota; portanto, as atividades do projeto foram repensadas e adequadas ao ensino remoto. Aqui, podemos elencar um primeiro desafio, no sentido de adaptar de forma repentina algo que, inicialmente, foi pensado para o ensino presencial.

Ressalta-se que já foi um terço do projeto, e os resultados aqui apresentados são parciais e foram apurados em meio a um cenário novo, desafiador e de situações indefinidas para professores e alunos dos cursos de formação e professores do ensino básico de Marabá. A análise de resultados parciais do projeto se faz necessária e importante pelo fato de ser algo novo, adaptado, para o qual, constantemente, pensa-se e repensa-se a forma com que têm sido desenvolvidas as atividades do projeto. Portanto, acredita-se que o principal desafio do projeto é saber se, de fato, é possível “aproximar” os alunos e futuros professores de Geografia da realidade do cotidiano da escola de forma remota, pois esse é um dos objetivos centrais do programa. Pensando nisso, e com o auxílio do professor-supervisor, foram pensadas atividades para tornar possível essa “aproximação” diante de um cenário remoto.

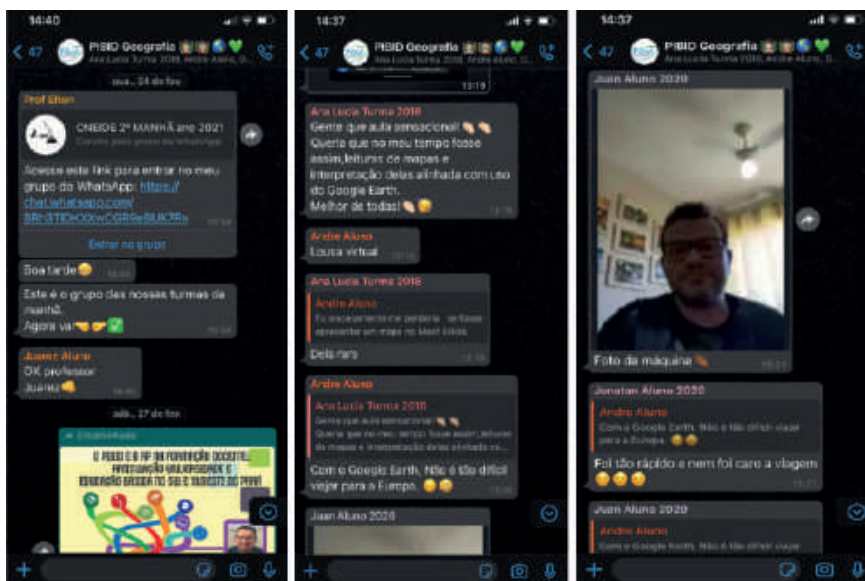
Nesse sentido, foi criado um grupo — por meio do aplicativo de celular *WhatsApp*, que também pode ser utilizado no computador —

do qual participam os oito bolsistas de iniciação à pesquisa, o professor-supervisor e o coordenador de área. O *WhatsApp* foi escolhido por ser um aplicativo de fácil acesso, por permitir o diálogo entre os participantes de forma prática e rápida e, principalmente, por ser uma das ferramentas mais utilizadas pelo professor-supervisor durante as aulas no ensino básico de Marabá.

Como podemos ver na Figura 4, no grupo também são feitas pequenas discussões sobre as experiências dos bolsistas, informes sobre as reuniões do grupo, divulgação de materiais de pesquisa, arquivos de textos, livros didáticos e convites para participação de eventos *online* sobre a temática do PIBID. No dia em que há aula, o professor-supervisor encaminha aos bolsistas, pelo aplicativo, um formulário do *Google Forms* para que seja preenchido e, posteriormente, seja computada a frequência dos bolsistas nas aulas.

Outra ferramenta tecnológica utilizada nas atividades do PIBID e no ensino remoto é o *Google Meet*, que é um serviço de comunicação por vídeo. Assim, via *WhatsApp* o professor-supervisor encaminha o *link* das aulas para os bolsistas no grupo das turmas, como podemos ver na Figura 5.

Figura 4 - Grupo de *WhatsApp* do PIBID de Geografia, Marabá.



Fonte: Arquivo de imagens do autor.

Nesses grupos de *WhatsApp*, os bolsistas têm feito observações virtuais sobre as turmas e as aulas ministradas com a utilização do *Google Meet*. Nesse sentido, os bolsistas que compõem o programa avaliam como tem sido o desenvolvimento do PIBID de forma remota. A seguir, são explanados gráficos com os resultados do questionário respondido pelos estudantes, o qual também continha duas perguntas abertas.

Assim, foi enviado via *Google Forms* um formulário com perguntas sobre o projeto do PIBID ao *e-mail* dos participantes. Foram elaboradas três questões fechadas: O PIBID tem contribuído na sua formação enquanto futuro professor de Geografia?; Como você avalia o desenvolvimento do programa de forma remota?, e O PIBID o insere na realidade escolar.? E duas perguntas abertas: O PIBID tem contribuído na sua formação enquanto futuro professor de Geografia? Quais as principais dificuldades enfrentadas por você, pibidiano, durante sua participação no projeto?

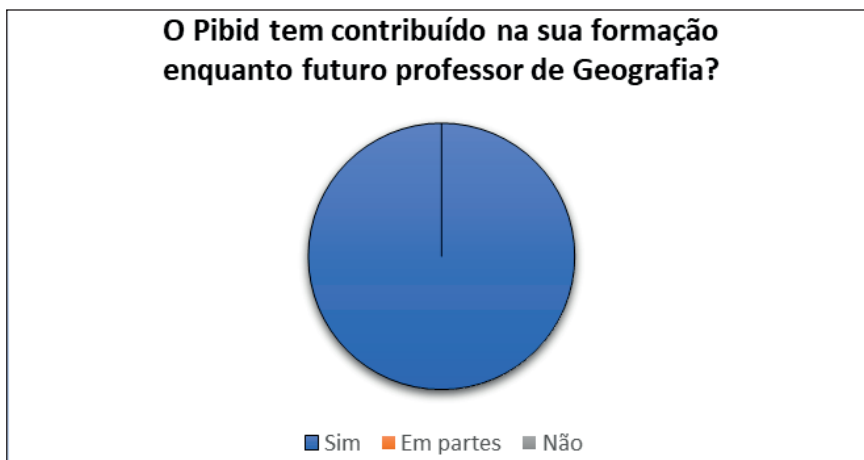
Figura 5 - Aula com a utilização do *Google Meet*.



Fonte: Arquivo de imagens do autor.

A primeira questão buscou, de forma direta, saber se o projeto os tem inserido no cotidiano da escola, mesmo que de forma remota. Dos oito bolsistas, todos responderam que sim, que o projeto os tem inserido na realidade da escola, como podemos ver na Figura 6.

Figura 6 - Contribuição do PIBID na formação dos bolsistas.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Com base no gráfico acima, podemos afirmar que, mesmo de forma remota, na visão dos bolsistas o projeto tem contribuído de alguma forma em sua formação. Durante as reuniões do grupo, e em conversas no grupo de *WhatsApp* do PIBID do subprojeto, os bolsistas enfatizam a questão de um futuro incerto, em que os professores devem ter essa experiência do ensino remoto pois, futuramente, podem estar diante do desafio de dar aula *on-line*. Assim, alguns teceram elogios ao programa, mesmo sendo desenvolvido de forma remota, na pergunta aberta de como PIBID tem contribuído na sua formação enquanto futuro professor de Geografia como podemos ver nos trechos abaixo:

Digo que o PIBID tem contribuído para minha formação pois sendo bolsista tive a certeza de seguir na carreira docente. Considero muito importante esse programa pois faz com que o discente vivencie logo de início a realidade escolar. (Pibidiano 1)

[...]

Mesmo com pouco tempo de execução do projeto e somado aos desafios perante o momento atual de pandemia, o projeto está contribuindo na ideia de como professores (Geografia, por exemplo) lidam e trabalham as aulas de forma remota, a exemplo de quais recursos utilizam e os desafios encontrados durante esse momento. (Pibidiano 2).

[...]

O primeiro contato com os alunos, mesmo que de forma remota, a forma que o professor orientador apresenta as aulas, a produção dos relatórios, logo no início do curso, todos são fatores que contribuem

diretamente com minha formação como futuro professor. (Pibidiano 6).

Apesar das dificuldades no contexto educacional, os alunos relatam se sentirem acolhidos pelo PIBID com os compartilhamentos de leituras, debates e encontros virtuais. Para eles, o programa propicia o desenvolvimento dos discentes e os coloca em contato com professores que lecionam na educação básica, possibilitando uma troca de experiências e saberes docentes. Além disso, é possível conhecer a realidade dos professores ajudando-os em planejamento, realização de planos de aula, questões pedagógicas que, muitas vezes, são dispensadas mediante a sobrecarga do profissional.

Outra questão que foi colocada é como o aluno avalia o desenvolvimento do projeto de forma remota. Dos oito bolsistas, um avaliou como ótimo, cinco, como bom, e dois, como regular (Figura 7). Nessa questão, também se perguntou, de forma aberta, qual a principal dificuldade enfrentada por eles na participação no projeto. A maioria respondeu que era a falta de uma boa conexão de Internet, que o “sinal do *W*i-fi é ruim”.

Figura 7 - avaliação do desenvolvimento do PIBID de forma remota.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do projeto.

Nessa questão, podemos observar que três dos bolsistas pibidianos são oriundos de municípios vizinhos e cursam faculdade em Marabá, e que, devido à pandemia, tiveram que retornar às suas cidades de origem, muitas delas ainda sem um grande desenvolvimento tecnológico referente à Internet. Dentre essas cidades, o projeto conta com dois bolsistas de Jacundá (PA), um de Ipixuna (PA) e os que outros moram nas extremidades de Marabá, em bairros afastados, onde a Internet não é de boa qualidade. A isso, soma-se o fato de que alguns também utilizam a Internet do celular e, muitas vezes, o pacote de dados não é suficiente para o desenvolvimento das atividades, pois também é utilizado nas aulas da faculdade.

Barberia, Cantarelli e Schmalz (2020), em uma recente avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros, durante a pandemia de Covid-19, afirmam que, na migração para a educação de forma remota, cada vez mais se evidencia o desafio de oferecer acesso à Internet para grande parcela da população que, em sua maioria, ainda é desassistida. Assim, são agravadas as desigualdades educacionais já existente no País. Os autores afirmam que

[...] somente 71% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet, mas esses números variam de acordo com as regiões. O acesso é menor na região nordeste (em média, 65%) e maior na região sudeste (75%). Similarmente, 51% dos domicílios nas regiões rurais e 55% dos domicílios, no total, ganham até um salário-mínimo. O acesso limitado desses domicílios a esses recursos é devido à desigualdade econômica nessas regiões e no Brasil (BARBERIA; CANTARELLI; SCHMALZ, 2020, p. 21).

Por fim, outro questionamento relevante foi a respeito do programa inserir-se na interligação universidade-escola (Figura 4). Os discentes acreditam que ainda falta uma inserção maior entre as duas esferas educacionais. Esses, que acompanham as aulas por meio de plataformas *online*, ressaltam, ainda, o uso de redes sociais (por exemplo, *WhatsApp*) como recurso de comunicação e interação. A observação é um elemento fundamental nas análises espaciais. No uso como metodologia, nas diversas pesquisas, as regências observadas até o presente momento abordaram os seguintes conteúdos: Classificação do relevo brasileiro, Globalização, Organizações Econômicas, Sistemas de Produção Agrícola no Brasil, Guerra Fria e Revolução Verde. As aulas, como já mencionado, foram realizadas por meio do *Google Meet*,

com o qual o professor-supervisor trabalha de forma diversificada e dinâmica, utilizando materiais de apoio, como leituras digitais.

Figura 8 - Inserção do PIBID na realidade da escola.



Fonte: Elaborada pelo autor.

O professor detém uma autonomia docente e a utiliza de forma didática no processo de ensino-aprendizagem. Assim, percebe-se a importância de fazer autoavaliações dos componentes do programa, uma vez que esses podem expor sugestões, melhorias e críticas que podem ser levadas em pauta nas reuniões. Tais procedimentos expandem o espaço de discussão acadêmico e escolar.

Considerações finais

Um dos objetivos que o programa busca relaciona-se com a colaboração para as discussões da construção docente. Nessa etapa, a formação é voltada à preparação inicial e à identificação de elementos que indiquem como o licenciando de Geografia está recebendo uma formação conceitual e pedagógica capaz de munir o futuro profissional no manuseio das suas aulas. A docência não é “estática”; torna-se indispensável o conhecimento básico das epistemologias e da formação constante dos professores, visto que o mundo em que a sociedade transita está cada vez mais globalizado.

Com base nas atividades desenvolvidas, evidencia-se que a Covid-19 tem explicitado as desigualdades sociais e educacionais em toda parte do mundo, inclusive entre os bolsistas do programa. Essas desigualdades têm nos mostrado uma exclusão também na era digital, uma vez que se evidencia o difícil ou limitado acesso à Internet por parte dos professores e estudantes e as condições precárias das escolas que não fornecem o mínimo necessário para realizar as atividades em plataformas digitais, inclusive muitas sem conexão com a Internet.

Apesar dos resultados serem ainda parciais, é possível identificar os anseios pelo qual os alunos participantes e professores estão passando no atual cenário pandêmico. Essa crise sanitária mostrou, ainda mais, as dificuldades do “fazer docente”, com a ausência de recursos e de amparo das políticas educacionais. Nesse sentido, programas como PIBID tem o intuito de auxiliar e pesquisar o desenvolvimento da educação básica, visando a promover uma boa formação docente mesmo diante do cenário tão desafiador que estamos vivenciando.

Referências

ALVES, Lynn. R. G. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

_____. Práticas inventivas na interação com as tecnologias digitais e telemáticas: o caso do *Gamebook* Guardiões da Floresta. **Revista de Educação Pública**, v. 25, p. 574-593, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3835>. Acesso em: 30 abr. 2021.

BARBERIA, Lorena G; CANTARELLI, Luiz G. R; SCHMALZ, Pedro Henrique de Santana. **Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19**. FGV. Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf> . Acesso em: 23 de maio 2021.

BENTO, Izabella. P.; OLIVEIRA, Karla. A. T. de. **Formação de professores: pesquisa e prática pedagógica em geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Boletim de Serviço Eletrônico do Inep**, Brasília, DF, 2019.

CARVALHO, L. S. **PIBID de geografia na Universidade Federal de Goiás**: proposta e experiências formativas. 2016. 160 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016.

CAVALCANTI, Lana S. O lugar como espacialidade na formação do professor de geografia: breves considerações sobre práticas curriculares. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 1, n. 2, p. 1-18, 2011. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo>. Acesso em: 30 abr. 2021.

_____. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. *In*: ROQUE ASCENÇÃO, Valéria O.; VALADÃO, Roberto C.; DEL GAUDIO, Rogata S.; SOUZA, Carla J. O. (org.). **Conhecimentos da geografia**: percursos de formação docente e práticas na educação básica. Belo Horizonte: IGC, 2017. p. 100-123.

CARLOTO, Denis R.; COSTA, Helder G. Escola como espaço do acontecer solidário: reflexões sobre o Lugar. **Revista Sapiência**: sociedade, saberes e práticas educacionais, v. 8, p. 30-47, 2019. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia>. Acesso em: 30 abr. 2021.

CAPORALE, Giancarlo. **PIBID-Espaço de Formação docente**: uma análise das relações entre a escola básica e a universidade. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

_____. PIBID – Terceiro Espaço. *In*: VALLERIUS, Daniel M.; MOTA, Hugo Gabriel; SANTOS, Leovan A. dos. **O Estágio Supervisionado e o Professor de Geografia**: Múltiplos Olhares. Jundiaí, São Paulo: Paco e Littera, 2019.

CASTROGIOVANNI, Antônio C. **A Geografia do Espaço Turístico, como Construção Complexa da Comunicação**. 2004. 332f. Tese

(Doutorado em Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2004.

COUTO, Edvaldo S.; CRUZ, Ingrid M. P. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **Interfaces Científicas-Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020.

COPATTI, Carina. **Geografia (s), Professor (es) e a Construção do Pensamento Pedagógico -Geográfico**. Curitiba: CRV, 2020. 184 p. v. 1. Coleção Educação e Geografia – Tramas e tecituras contemporâneas.

GOMES, Helton S. **Como o Google quer fazer você esquecer do Zoom para videoconferências**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/04/29/como-o-google-quer-fazer-voce-esquecer-do-zoom-para-fazer-videoconferencias.htm>. Acesso em: 30 abr. 2021.

KONDER, Leandro A. M. C. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MORIN, Edgar. **A cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

PONTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. Coleção Docência em formação. Série Ensino Fundamental.

PRETTO, Nelson L. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. 1. ed. Campinas: Papirus, 1996.

PIMENTA, Selma G. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Edméa. **EAD, palavra proibida**. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, Revista Docência e Cibercultura, agosto de 2020, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <http://www.edmeasantos.pro.br/agenda>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SOUZA, Elmara P. de. **Educação em tempos de pandemia:** desafios e possibilidades. Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas, v. 17, n. 30, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

World Health Organization (WHO). **Coronavirus disease (Covid-19) pandemic.** Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 30 abr. 2021.

Capítulo VI
**HISTÓRIA ESCOLAR, USO DE FONTES HISTÓRICAS EM
MEDIÇÃO COM O PIBID**

Carlo Guimarães Monti
Fábio Tadeu de Melo Pessôa

Introdução

Em janeiro de 2020 a CAPES lançou o edital nº 2/2020 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, para seleção de instituições do ensino superior com início previsto das atividades em 14/04/20. Contudo, em março de 2020 fomos atingidos pela crise sanitária provocada pela covid19 o que prorrogou o início dos projetos para novembro de 2020, tal situação forçou mudanças nas ações e nas propostas indicadas no projeto inicial, todavia nada que estudamos ou vivemos, até então, nos preparou para tamanha imersão e dependência quanto ao ensino remoto, pois todas as mudanças aconteceram de forma rápida e, se demonstraram muito mais persistentes do que poderíamos prever.

Antes do início do projeto, ainda na fase de seleção dos oito bolsistas e da professora supervisora, as dificuldades impostas pelo sistema remoto se fizeram presentes, com o auxílio do *Whatsapp* e do *google meet* demos início a seleção dos inscritos, quando tivemos 18 discentes inscritos e três professores (as) da rede pública de Marabá-PA. Na seleção foi basal compreender que a inclusão digital era importante para o bom andamento do projeto, mas não poderia ser o elemento definidor das nossas escolhas, afinal tínhamos a clareza que o nosso projeto estava baseado na inclusão e, não na exclusão, mesmo que o acesso digital fosse elemento *sine qua non* em época pandêmica. De tal modo, a saída foi flexibilizar qualquer exigência técnica esperando que até o início das atividades, as ações de inclusão digital do governo federal e estadual estivessem em andamento. Apesar de já estarmos em agosto de 2020, os próprios educadores e as escolas

públicas da cidade não sabiam bem quais métodos e caminhos seriam trilhados para a condução das práticas pedagógicas, eram muitas as possibilidades e as dúvidas acerca dos métodos de ensino que poderiam ser implementados, assim como, o retorno as aulas presenciais era algo cogitado a cada novo mês. Certamente a falta de compreensão dos impactos e a extensão desta crise, em muito comprometeu as medidas a serem tomadas, o que aprofundou as perdas no processo de ensino aprendizagem em vários níveis.

Feita a seleção dos 8 discentes e da professora da Educação Básica, optamos por trabalhar com a escola de ensino fundamental de Marabá: E.M.E.F. Escola Acy Barros. Conforme o seu Projeto Político Pedagógico (2006), foi inaugurada no bairro Acrópolis no dia 10 de novembro de 1985, com objetivo de oferecer Ensino Fundamenta de 5^a a 8^a séries e Ensino Médio. Atualmente, a escola conta com turmas do ensino Fundamental II do 6^o ao 9^o, assim como, Ensino Médio, do 1^o ao 3^o ano, turno vespertino e matutino, também conta com um projeto JF (Jovens do Futuro). A escola atende tanto os alunos do estado quanto os do município, somando 1.184 matriculados. Ainda o Projeto Político Pedagógico indica que o objetivo da escola é criar formas de tornar o colégio um ambiente harmonioso, em que, as diferenças culturais e sociais dos alunos venham a ser valorizadas e, as diferenças econômicas sejam respeitadas, para que todos tenham direitos iguais e sem discriminação, buscando formar cidadãos mais críticos e reflexivos perante a sociedade (PPP, 2006).

Destarte pensamos este capítulo como um delineamento do percurso desenvolvido junto ao PIBID da faculdade de história do ICH, partindo do projeto inicial que foi apresentado em conjunto com o curso de Geografia e que foi selecionado pela PROEG/Unifesspa. Passados seis meses de trabalho, esse capítulo busca, em um primeiro momento trazer as reflexões sobre o tema que nos conduziu para esta atividade, enquanto em um segundo momento, refletimos sobre as mudanças realizadas e abordamos as ações promovidas às luzes do período pandêmico, ou seja, indicamos e dialogamos com as mudanças que foram implementadas, sempre buscando dar continuidade ao projeto inicial, para além das dificuldades que a pandemia e o ensino remoto nos impuseram.

1. Uma proposta de abordagem para uso de fontes históricas em sala de aula

Buscamos selecionar documentos históricos existentes nos arquivos da Casa da Cultura de Marabá, no Centro de Referência em História e Memória do Sul e Sudeste do Pará, no Arquivo Nacional/SNI, e na Comissão Pastoral da Terra (CPT). Com o fim de desenvolver materiais didático pedagógicos que posteriormente serão aplicados nas aulas do ensino fundamental em um processo de mediação entre a história epistemológica e a história escolar.

A utilização de recursos pedagógicos para o ensino de história na educação básica é uma discussão recorrente e requer um debate a respeito dos métodos aplicados e das possibilidades a serem exploradas.

A utilização do documento no ensino de história deve estar em concordância com uma preocupação metodológica do professor, tendo em vista que diferente do livro didático o documento não possui um caráter pedagógico, não é o objetivo para o qual foi criado (CHAVES, 2013). Assim, é importante lembrar que a relação do documento como fonte para o ensino exige uma preparação por parte do professor, visualizando com atenção o melhor momento e a forma como este deve ser abordado.

Outra perspectiva importante na utilização das fontes para o ensino de história é a concepção de história na academia e no ensino escolar. Os documentos podem ser trabalhados em ambos os espaços, entretanto é importante ter em vista que cada ambiente demanda uma abordagem diferente, já que cada um apresenta um objetivo de trabalho diferente.

O objetivo da história na Academia é muito mais de produzir contribuições para as discussões historiográficas enquanto na escola a história parte do pressuposto de colaborar para a formação dos alunos como cidadãos, ou seja, a escola não pretende formar historiadores (PEREIRA; SEFFNER, 2008).

Uma problemática muito debatida é a de que a escola está sempre muito distante das inovações historiográficas, e para compreender essa questão é importante visualizar o tempo histórico de cada um. O tempo histórico da escola aproxima-se muito mais do tempo histórico do senso comum do que da pesquisa e isso ocorre porque os alunos e o próprio professor estão, na maioria dos casos, inseridos em uma

cultura escolar com um convívio muito maior com a memória coletiva em detrimento das inovações historiográficas (PEREIRA; SEFFNER, 2008).

Seguindo a linha de pensamento defendida por Pereira e Seffner (2008) o uso de documentos pode contribuir para a criação de uma empatia dos alunos com sua própria realidade, já que o documento pode ser visto e interpretado como um meio de construir o conhecimento e, não um fato acabado em si, partindo da interrogação, interpretação e problematização (ORTA, 2007).

Na atual compreensão do tema, é imprescindível o trabalho do professor e do aluno na problematização e significação dos documentos, utilizando-os de modo a extrapolar meras funções de ilustração, motivação, informação ou prova, ainda que estas possam ter relativa importância. (CAIMI, 2008, p. 147).

A primeira indicação metodológica que se faz para o trabalho com alunos e documentos no ensino de história é fomentar a desconfiança, não de forma que venha a atestar sua falsidade, mas de maneira a olhá-lo como um monumento que foi ordenado, classificado e recebeu novos significados por diversas gerações ao longo do tempo no seu processo de criação e preservação (PEREIRA; SEFFNER, 2008).

Em concordância com esse processo de incentivo à pesquisa e a curiosidade do aluno é importante valorizar compreender o processo de preservação dos documentos (LARA, 2008), considerando que muitos documentos são produzidos, mas poucos são preservados do esquecimento.

É importante aliar o protagonismo dos alunos como agentes de construção de conhecimento, com a utilização de recursos – como os documentos – que instigam o pensar criticamente e o compromisso didático pedagógico dos professores para a realização de aulas que atendam ao propósito da construção do conhecimento histórico e é esse caminho que o projeto ora apresentado busca percorrer.

A partir do Edital n. 2, 2020 PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, em consonância com o Edital Unifesspa 2020 – Edital 01/2020 seleção de subprojetos, tivemos o projeto aprovado “A Relação Universidade/Escola na formação docente: entre práticas e saberes” que fora apresentado junto com o prof. Dr Fábio Tadeu de Melo Pessoa. O projeto tem por foco trabalhar a formação docente por meio dos saberes escolares em um processo de análise da

cultura escolar, ao lançar mão da histórica local como pressuposto teórico que permiti a análise e utilização de documentos históricos escritos, pertencentes aos arquivos em que conste documentação que abordam temas locais, que serão utilizados na mediação de conhecimentos que auxiliem na percepção e, na construção do conhecimento histórico, em uma contínua busca pela manutenção e construção das práticas cidadã.

Os documentos enquanto monumentos são entendidos como vestígios deixados pelos antepassados, tais vestígios são interpretados através da maneira pela qual os sujeitos tentaram se representar para o futuro. Os resquícios deixados pelo passado não são meras coincidências involuntariamente expostas, são “monumentos construídos”. O objeto que os historiadores entram em contato é o produto de uma série de relações que o modificaram historicamente, não sendo o passado de fato como aconteceu, já que inclusive o presente o influenciou. Indagações devem ser feitas ao documento, é mais relevante identificar as distinções existentes entre fontes e documentos e interrogar os textos de tal modo que sejam capazes de fornecer informações sobre as ações humanas no passado.

O historiador não produz os documentos que utiliza, e não pode recorrer a todos os textos escritos no passado. Para fazer história, é preciso selecionar alguns deles e transformá-los em fontes de informação histórica. Não se trata apenas de afirmar que os documentos dependem dos historiadores para se tornarem fontes, mas que há um processo fundamental para o próprio exercício do ofício do historiador. Desse processo, depende a qualidade da história que produzimos.

A iniciação à docência sobre temas relacionados a atuação profissional, como o ensino de história e a pesquisa, presente ao longo da vida acadêmica do aluno, constitui o eixo articulador das dimensões teóricas e práticas de sua formação. Da reflexão crítica sobre a produção e a socialização de conhecimentos na área de História e sobre a realidade observada nos diversos espaços educativos, poderão emergir problematizações e proposições de novas abordagens das fontes que poderão servir como metodologias e objetos de ensino e de pesquisa para o futuro profissional que poderá tirar desse contato com as fontes, problematizações e projetos de pesquisa ou, programas de estudos para serem utilizados em seu futuro profissional.

Desde a década de 1990, pelo menos, as discussões envolvendo as práticas de ensino de história têm apontado caminhos diferentes para as tradicionais formas de se compreender a “aula”.

Esta, por definição, estava muitas vezes circunscrita ao espaço físico da sala de aula, atualmente tem sido repensada a partir de diferentes estratégias “[...] como recursos a realização, por exemplo, de entrevistas, estudos de campo ou estudos do meio, que permitiriam ao aluno se apropriar do conhecimento de forma ativa e articulada com o mundo natural e social.” (GARCIA; SCHMIDT: 2005, p. 298). Desse modo, a ciência histórica, ao se ocupar do estudo da experiência humana no tempo (THOMPSON, 1981), nos permite mergulhar nas histórias individuais e coletivas sobre diferentes perspectivas.

Compreendendo a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, o Curso de Licenciatura em História da Unifesspa, através do seu Projeto Político Pedagógico (2017) não tem medido esforços em incentivar a participação dos docentes e discentes do curso em projetos de pesquisa e extensão da Unifesspa, contribuindo sobremaneira para a consolidação da instituição como espaço estratégico de desenvolvimento regional. Considerando que o principal objetivo do Curso de Licenciatura em História da Unifesspa é o de “[...] ofertar a formação em História tendo a experiência amazônica e brasileira como suportes estruturantes dos percursos curriculares e em estreita relação com a Educação Básica, por meio do vínculo imediato com a prática profissional”, o Projeto em tela pretende relacionar os aportes teóricos e metodológicos trabalhados durante o desenvolvimento das disciplinas e com o ensino de História desenvolvido em escola da Educação Básica em Marabá.

O projeto, proposto, norteia as ações a serem desenvolvidas no âmbito do PIBID/CAPES, que é justamente o de possibilitar a articulação entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica no processo de formação dos discentes das licenciaturas da Unifesspa participantes deste projeto, por meio da inserção destes no cotidiano das escolas públicas da educação básica. Entendemos que essa articulação entre o conhecimento teórico (expresso nas práticas de pesquisas bibliográficas e documentais) e as práticas pedagógicas consubstanciadas pelas experiências dos saberes desenvolvidos especialmente na escola básica, estão também relacionados a partir

dos conhecimentos e competências estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essa proposta dialoga com algumas dimensões importantes no que se refere ao conhecimento histórico e sua dimensão pedagógica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BNCC, 2017, p. 7). A competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana.

No trabalho desenvolvido, pensamos a dimensão de determinadas linguagens – como a oralidade, além dos processos de produção, guarda e usos de documentos escritos, como instrumentos fundamentais para a prática do ensino de história em Marabá a partir de uma perspectiva regional. Como elemento estratégico para a formação docente em que discentes licenciandos e professores de história da educação básica estarão inseridos, a partir desta proposta ligada ao projeto Institucional da Unifesspa vinculado ao Edital PIBID/CAPES, consideramos de fundamental importância explicitar que os conhecimentos metodológicos aqui apresentados (uso de documentação de arquivo), bem como dos eixos temáticos selecionados e explicitados acima, estão intimamente relacionados com as competências específicas para o ensino de história presentes na BNCC, em que o passado é visto como responsável por impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no ensino fundamental.

A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados (BNCC, 2017, p. 397). Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário,

instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história (BNCC, 2017, p. 398).

Os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento, nesse sentido, a história depende das linguagens com as quais os seres humanos se comunicam, entram em conflito e negociam. Deste modo buscamos trabalhar como a BNCC apregoa: para evitar uma visão homogênea, há formas de registros variados, e que cada grupo produz, suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado. As estratégias utilizadas para atender a estes princípios e objetivos, perpassam as opções metodológicas pautadas pela história regional e local, pela análise e crítica documental, assim como, pelo desenvolvimento de matérias didático pedagógicas.

De tal modo, buscamos ampliar o conhecimento e a competência do (a) licenciando (a) em História nas práticas metodológicas da educação básica, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular e nos moldes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), conforme o edital CAPES nº 02/2020 que é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), que visa proporcionar aos discentes dos cursos de licenciatura uma inserção no cotidiano das escolas públicas. Assim como, promovemos a aproximação entre os saberes produzidos no Curso de Licenciatura Plena em História da Unifesspa/ICH – com a rede estadual e municipal de Marabá, em específico com a escola E.M.E.F. Escola Acy Barros.

Contribuindo para a valorização do magistério com a inserção de licenciandos (as) no cotidiano das escolas da rede pública de educação básica, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e práticas docentes, com o intuito de superar problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

As atividades/etapas desenvolvidas foram pautadas em uma perspectiva de que o processo formativo ocorre conectando-se a

pesquisa, o estudante/professor e a escola por meio da articulação da teoria e da prática, assim como, dos fundamentos que embasam a história enquanto área do conhecimento humano. Com isso, espera-se que o licenciando amplie o conhecimento e competência no que diz respeito às práticas metodológicas da educação básica a partir da inserção na escola. Dessa forma, terá instrumentos, teóricos e práticos, não somente para entender os processos de ensino-aprendizagem, mas lhes permitirá uma melhor atuação como futuros docentes. Por essa razão, as atividades previstas pautam-se na metodologia da prática investigativa da pesquisa-formação que possibilitará ao licenciando, pela vivência no cotidiano da escola, realizar uma análise crítica da prática docente, da organização da escola, do seu projeto político-pedagógico e de sua própria estrutura física.

A partir das perspectivas teóricas e metodológicas que fundamentam a concepção de história local, os licenciandos poderão compreender o lugar social da instituição escolar, sua formação cultural e social, bem como entender a história de vida dos indivíduos que vivem no bairro ou nos arredores da escola. Essa dinâmica permite que os licenciandos vivenciem, por meio das pesquisas os aspectos que compõem a comunidade escolar para além dos muros da escola.

Nos últimos anos, pesquisas que fundamentam a formação docente têm chamado nossa atenção para a necessidade de uma maior articulação entre os espaços acadêmicos e os espaços escolares. Isso porque, no entendimento desses pesquisadores, há um distanciamento entre os saberes produzidos nas escolas e aqueles produzidos dentro das universidades sendo, pois, urgente promover a articulação dessas realidades.

Nessa perspectiva, a partir de uma articulação dos saberes produzidos na Universidade e aqueles produzidos pelos professores da educação básica e pela escola por meio da interação entre a professor supervisor da Educação Básica, e dos discentes da Unifesspa que aceitaram o desafio de atuar como bolsistas. A estratégia do trabalho coletivo, nessa perspectiva, buscará aproximar universidade e a escola a partir de(a): Articulação das pesquisas com o Laboratório de pesquisa que existente no âmbito da Faculdade de História que é o Laboratório de Ensino de História, pensando o sentido coletivo do trabalho a partir da vinculação entre a pesquisa, o ensino e a extensão numa perspectiva

horizontal envolvendo professores da educação básica e estudantes de licenciatura para compreender que as diferenças de níveis e posições sociais existentes entre os componentes do projeto, mas não devem resultar em atitudes autoritárias e verticais de poder, assim como, por meio da realização de oficinas para a produção de material didático e ações que visam registrar a memória escolar e a história da região onde se situa a escola.

Para isso, os discentes estão sendo acompanhados pelo coordenador e pelo professor supervisor nas análises críticas, na atuação docente no Ensino de História, no planejamento e na prática de atividades didáticas direcionadas aos alunos da Educação Básica na escola onde o projeto será realizado.

Esse acompanhamento ocorre por meio de orientação e supervisão de atividades, nas quais os discentes sejam orientados e incentivados a pesquisar e criar estratégias pedagógicas para vencer as dificuldades de compreensão dos alunos do ensino básico, relativas ao aprendizado em sala de aula, obedecendo sempre ao currículo estabelecido pela legislação.

De tal modo iniciamos a escolha de melhores materiais a serem trabalhados em sala. A escolha desse material saiu das pesquisas aos arquivos e dos conteúdos que foram ministrados no curso de licenciatura em história. Dessa junção os discentes bolsista PIBID podem promover uma conexão entre a história epistemológica e a história escolar ensinada mediadas pelo professor tutor.

Nesse momento é que a criatividade e prática poderão ser elementos de auxílio no desenrolar de estratégias que visão o reconhecimento e interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno histórico.

Estamos demonstrando aos discentes a importância da aproximação e do estreitamento dos vínculos entre a Unifesspa e as escolas da educação básica para a produção, sistematização e registro de atividades realizadas para fins de pesquisa na área de formação docente. Com o fim de organizar um material para o uso de fontes em sala de aula, a ser disponibilizado aos professores da área de humanas, com foco no ensino de história e nos estudos regionais.

2. Mediações para o uso de fontes históricas

Tendo em vista o cenário pandêmico em novembro de 2020, assim como, a falta de referencial e caminho de atuação para as escolas públicas do ensino fundamental em Marabá-PA, essas situações culminaram em uma paralização das atividades de ensino. Nessa época as escolas e professores ainda tateavam um formato para dar continuidade as aulas, muitas possibilidades eram aventadas, sem que uma opção agregasse os esforços. A vontade e esperança ao retorno para as aulas presenciais indicava que isso iria ocorrer logo no próximo mês, contudo não se concretizou, então um novo mês de retorno foi apontado, mas logo fora sucedido por outro e, assim a educação ficou esperando um retorno que não ocorreu.

Outras preciosas opções eram aventadas, como a melhoria na internet, o início de um grande plano de inclusão digital, a distribuição de chips para os estudantes, a impressão de apostilas, assim como, a compra de material didático, tudo orquestrado por uma empresa de educação que seria contratada.

Muitas ideias foram aventadas, várias expectativas foram criadas, e os meses sem aulas foram se acumulando, enfim o sistema remoto teve vez, pautado no uso do *whatsapp* e do *google meet*. Com isso as aulas foram concentradas em um período menor, turmas de mesmos anos foram unidas, materiais didáticos foram produzidos pelos/as professores/as, os currículos foram reelaborados, muitas fichas foram preenchidas pelos/as professores/as para confirmarem que estavam trabalhando. Enfim o ensino remoto foi implantado e desenvolvido por docentes que mais uma vez usaram a criatividade e o esforço pessoal para o andamento das atividades. Por sua vez, todo um quadro caótico e instável acabou por desaguar no trabalho cotidiano dos profissionais da educação.

Diante das idas e vindas de um modelo educacional que não conseguiu se planejar no nível federal, nem no nível estadual, muito menos no nível municipal, optamos por reordenar algumas ações em nosso planejamento, passamos a focar as decisões em cursos e em oficinas, buscando fomentar algumas discussões e reflexões que pudessem munir os bolsistas com elementos de análise e, de uso de fontes históricas em sala de aula, visando uma dinâmica que congregasse o trabalho entre os coordenadores, entre a professora supervisora e os

bolsistas. Além de reuniões preparatórias, ofertamos palestras, cursos e oficinas. Todos voltados para o desenvolvimento futuro de materiais didáticos.

O primeiro minicurso, realizado no período de 23 a 27 de novembro de 2020, com carga horária total de 20 horas, objetivou analisar e debater a história social do sudeste paraense tendo como foco a historiografia produzida sobre a região e as fontes disponíveis no arquivo da Comissão Pastoral da Terra, com vistas ao aprimoramento das práticas de ensino na educação básica. Privilegiamos o debate historiográfico sobre a migração, economia, sociedade e conflitos ocorridos no sudeste do Pará, do início da ocupação no século 19 até o “tempo presente”. Objetivamos também ampliar o conhecimento e a competência do (a) licenciando (a) em História nas práticas metodológicas da Educação Básica, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente aos eixos temáticos que compõe o projeto, quais sejam: 1- Migrações e Meio Ambiente; 2- Direitos Humanos e Cidadania; 3 - Estado, Política e Movimentos Sociais; 4 - Memória e Linguagens; e 5 - Fontes Históricas.

A metodologia do curso teve como foco a leitura, fichamento e debates de bibliografia pertinente a quatro temas fundamentais: a formação de Marabá e região sudeste do Pará; o golpe de 1964 e os impactos na região sudeste do Pará; a Guerrilha do Araguaia e a “guerra que veio depois”; além das possibilidades de pesquisas sobre o tempo presente no sudeste paraense e sua articulação para o ensino de história. Mas de que região estamos falando?

A região objeto central de nosso projeto foi ocupada a partir do antigo povoado de Alcobaça, hoje Tucuruí, passando pelo povoado de São João do Araguaia – ponto estratégico pelo encontro dos rios Araguaia¹ e Tocantins² no *Bico do Papagaio*, além da localidade de Marabá, margeada pelos rios Itacaiúnas³ e Tocantins. A fundação de Marabá, primeiramente *burgo do Itacayuna*, como bem salientou Marília (EMMI, 1988, p. 21-22),

1 Tem 2.115 km de extensão. Sua nascente é na Serra do Caiapó, em Goiás, percorrendo também os estados do Mato Grosso, Tocantins, até sua foz no rio Tocantins, no Pará.

2 Com 2.640 km de extensão, o Rio Tocantins nasce em Goiás e atravessa os Estados do Tocantins, Maranhão e Pará. Termina próximo a Belém, no rio Amazonas.

3 Tem aproximadamente 360 km, com início em Água Azul do Norte, no Pará. Sua foz é no rio Tocantins, no Pará.

Está diretamente ligada com as lutas partidárias nacionais e com os conflitos locais e caráter político e religioso ocorrido entre essas facções partidárias em Boa Vista do Tocantins, em 1892. Esses conflitos locais envolviam [...] disputa de poder entre os coronéis Francisco Maciel Perna (chefe político e intendente local) e Carlos Gomes Leitão (deputado estadual florianista e chefe emergente). Os dois políticos se colocavam em posições opostas diante dos principais grupos rivais do Estado de Goiás [...]. Como se observa, nos conflitos a nível local, as partes em desacordo procuram ajustar-se às correntes opostas sem que isso signifique necessariamente identificação ideológica. Talvez esse tenha sido o caso do “florianismo” de Carlos Gomes Leitão.

As disputas políticas existentes na recém-criada república ocorriam em várias localidades, como em Boa Vista do Tocantins, de onde vieram as pessoas que viriam ocupar a região posteriormente denominada como Marabá. Tais disputas ocorriam igualmente pelo controle dos governos estaduais, envolvendo não só o domínio da máquina pública. Envolviam também diferentes concepções de ‘governança’ a partir do federalismo, com autonomia dos estados para a eleição de representantes locais e contratação de empréstimos, por exemplo, ou de modelos mais centralizadores, como é caso do Estado Novo varguista ou dos governos pós 1964.

A cidade de Marabá sofre poucas alterações em sua estrutura agrária e socioeconômica até a década de 1960. Sua economia estava muito vinculada ao extrativismo, primeiro ao caucho, depois à castanha. O controle do trabalho, da produção, comercialização e exportação da castanha se dava através de práticas políticas de arrendamento de castanhais, do controle dos rios pela navegação, e pelo financiamento da cadeia produtiva através da articulação entre a fonte produtora, o escoamento e a comercialização final.

A criação dos órgãos públicos para possibilitar o “desenvolvimento” econômico e a fixação de trabalhadores do campo através da colonização e reforma agrária teve um grande impacto no aumento do movimento migratório para a região, sem falar da propaganda oficial que procurava atrair levas de migrantes a partir da ideia de que a Amazônia era a terra de oportunidades e do lucro fácil. A população de Marabá saltou de pouco mais de 20 mil habitantes em 1960, para 152.044 em 1985, no fim da ditadura (PETIT, 2003). A conclusão da rodovia Belém-Brasília em 1960 e o início da construção da Transamazônica uma década depois contribuem de modo substantivo para a elevação do deslocamento populacional, especialmente do nordeste, para o sudeste

do Pará. A política de incentivos fiscais, embora tenha sido criada em 1963 no governo de João Goulart, foi implementada imediatamente após o golpe civil-militar de 1964, e compreendia diferentes formas de empreendimentos:

a) os que desempenhavam as suas atividades nas *áreas financeiras* (por exemplo, Bamerindus, Bradesco, Banco Mercantil); b) *industrial* (por exemplo, Óleos Pacaembu, Volkswagen); c) *construção* (por exemplo, Encol, Andrade Gutierrez); d) *extração de castanha-do-pará* (por exemplo, Companhia Industrial do Brasil – CIB, Jorge Mutran Exportação e Importação Ltda.); e) *empresas familiares* que possuíam grandes extensões de terras. Os Quagliato, por exemplo, detinham, no sul do Pará, 160 mil hectares de terras; os Lanari do Val, 348 mil; e os Mutran, mais de 130 mil (PEREIRA; PESSÔA; PETTI, 2014, p. 340-341).

A criação do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 1970, e o início da construção da Transamazônica no mesmo ano, ações que visavam, segundo discursos oficiais, “[...] uma arrancada histórica para a conquista deste gigantesco mundo verde” (PESSÔA, 2019, p. 212), marcam uma série de medidas governamentais inseridas na lógica da ‘Segurança e Desenvolvimento’. Os Programas Integrados de Colonização (PICs), que envolviam diversos municípios impactados pela Transamazônica (como Marabá, Altamira e Itaituba), servem de exemplo da política dos governos militares para a Amazônia e que dialogavam diretamente com o Plano de Integração Nacional (PIN), intervindo, a um só tempo, “[...] na tensão social provocada pela exclusão social que o sistema fundiário do Nordeste impunha aos pobres do campo”, além de servir para a pretendida “integração da região Norte ao modelo capitalista de desenvolvimento do Brasil” (BRAGA, 2017, p. 51-52), ainda que de forma subordinada aos interesses financeiros das elites do centro-sul do país.

A abertura e ampliação das estradas que ligam o sudeste paraense à capital do Pará, Belém, e a outras regiões do país; as propagandas que representavam a Amazônia como fonte inesgotável de riquezas e de terras; os incentivos fiscais que atraíam empresas e pessoas com algum capital, são fatores que nos ajudam a compreender o fluxo migratório para a região. De fato, as estradas facilitaram o acesso de pessoas e mercadorias, substituindo a lógica dos rios que ditavam o ritmo da produção, da comunicação e da vida das pessoas até então. A partir da abertura de estradas, começando pela Belém-Brasília, ocorre uma reconfiguração da lógica de vida, de produção e sociabilidade

das populações do sul e sudeste do Pará. Boa parte das cidades que irão surgir a partir dos anos de 1970 está ligada ao fluxo migratório da “beira de estrada”.

A lógica de ocupação da região por posseiros, trabalhadores sem-terra, empresas e particulares com algum capital levou a uma disputa sem precedentes pelas terras devolutas no estado do Pará, especialmente no sudeste paraense, elevando o grau de conflitos sociais pré-existentes ao golpe de 1964. A Guerrilha do Araguaia, portanto, é o um elemento fundamental para o entendimento da história social, política e econômica dessa região, seja pela repressão imposta aos guerrilheiros, mas também aos moradores de Marabá e cidades vizinhas, seja no que diz respeito à militarização da questão agrária, isto é, à forte presença e controle militar sobre a região. O que se vê, especialmente na década de 1980, é uma disputa violenta pela posse da terra numa área da Amazônia Ocidental fortemente marcada pela grilagem de terras⁴, e violência cometida pelos agentes do Estado e particulares contra os posseiros. Dados coletados nos arquivos da CPT, a partir do levantamento feito por Ronaldo (BARATA, 1995), apontam a ocorrência de 839 conflitos com 578 assassinatos no Pará por questões relacionadas a disputas pela terra, entre 1980 e 1989, incluindo aí advogados, sindicalistas, posseiros, pistoleiros, fazendeiros e policiais. Em 1985, ano que marca oficialmente o fim da ditadura, foram 103 ocorrências que resultaram em 143 mortes (BARATA, 1994).

Portanto, nessa primeira etapa do Projeto, privilegiamos aspectos relacionados a estudos que versam sobre a história econômica, política e social do sudeste do Pará de modo a possibilitar aos bolsistas discentes e professora da Educação *Básica* envolvidos no Projeto uma maior proximidade com os eixos temáticos já apontados.

Em seguida, realizamos um segundo minicurso cujo objetivo foi analisar e debater uma parte da documentação presente em dois arquivos: o Centro de Documentação Dom Tomás Balduino

4 “A grilagem é caracterizada pela pseudo-oficialização do processo de aquisição de terras. O grileiro oficializa o requerimento de compra protocolando-o, vende posteriormente a terra que ainda está em processo de compra” (SILVA, 1978, p. 29). Além disso, a grilagem também se estabelece pela apropriação indevida de áreas inteiras incorporadas ilegalmente por um proprietário de uma terra titulada. Em outras palavras, um possuidor de uma área de 4 mil hectares, por exemplo, se apossa indevidamente da área vizinha a sua, aumentando em milhares de hectares a propriedade realmente titulada.

(CEDOC) da Comissão Pastoral da Terra (CPT); e o Arquivo Nacional. Nesses dois arquivos, utilizamos fontes que dialogam com os eixos temáticos estabelecidos no Projeto. No caso específico do CEDOC, trabalharemos com o Subfundo “Conflitos no Campo” e o Subfundo “Temáticos”. No caso do Arquivo Nacional, trabalhamos com a documentação produzida pelo Serviço Nacional de Informações (SNI) entre 1964-1985, mais especificamente as fontes relacionadas ao Estado do Pará. Objetivamos também analisar diversos documentos (cartas, dossiês, reportagens de jornais e revistas, fotografias, relatórios, panfletos, dados estatísticos etc) que apresentam questões relacionadas à história do sudeste do Pará pós- ditadura militar, articulando o debate historiográfico com a pesquisa documental, além de debater estratégias para o uso de fontes na Educação Básica a partir de três eixos fundamentais: 1- A ciência histórica e seus arquivos; 2 - Fontes históricas e o ensino de História; 3 - Limites e Possibilidades para o uso de fontes na Educação Básica.

O minicurso teve duas etapas. Na primeira, realizada de modo assíncrono, os inscritos analisaram a documentação previamente estabelecida a partir de um dos eixos temáticos. Nessa etapa, cada integrante fez as observações, anotações e preparação de slides para apresentação na etapa posterior, a partir de um modelo apresentado pelo professor responsável. Na segunda etapa, composta de momentos síncronos pelo *google meet*, cada participante expôs o resultado de sua análise documental, em dois grupos de apresentação. No grupo 1, ficaram os (as) integrantes responsáveis pela documentação do CEDOC. No grupo 2, os (as) integrantes responsáveis pela documentação do Arquivo Nacional/SNI.

Selecionamos algumas fontes imprescindíveis para o Projeto. Essa documentação, em parte, está disponível no arquivo da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Criada em 1975, a CPT desde a sua origem teve como objetivo a reunião de materiais que pudessem servir de elementos de denúncias de violências cometidas contra os posseiros e seus apoiadores, especialmente através da imprensa (PESSÔA, 2016). Dentre os Arquivos da CPT, usamos principalmente a documentação digitalizada pelo Centro de Documentação Dom Tomás Balduino – CDOC. Nesses arquivos, foi possível acessar uma considerável documentação: recortes de Jornais regionais, nacionais e internacionais;

Matérias contidas em Revistas e Boletins; Panfletos; Relatórios dos Conflitos de Terra no Brasil e no Sudeste do Pará, bem como Relatórios da situação dos trabalhadores e das propriedades; Ofícios; Cartilhas de Formação; Cartas; Atas de reunião, dentre outros.

Do ponto de vista metodológico, não podemos esquecer que a organização dos Arquivos da CPI, por exemplo, obedece a uma lógica própria e inerente aos objetivos da entidade, seja no que se refere ao processo de organização e seleção da documentação, seja em relação aos objetivos que subsidiam a própria razão de ser da pastoral e que, portanto, determinam quais documentos devem ser salvaguardados. Neste sentido, concordamos com noções de arquivo apresentadas por Paul (RICOUER, 1997, p. 196) em que, no limite, o arquivo seria “[...] um conjunto organizado de documentos, feito por instituição ou pessoa, para atender a um determinado objetivo; em seguida, a relação estabelecida com a instituição; e como resultado de um trabalho profissional realizado por uma instituição”.

Trabalhar com a documentação de Arquivos não é tarefa simples, implicando na necessidade de métodos cuidadosos que devem ser considerados. Como bem salientou Carlos Bacelar (2008), nenhum documento é neutro, pois “sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu” (BACELAR, 2008, p. 63). Além disso, continua o autor, é preciso conhecer a fundo a documentação que se quer analisar, de modo a compreendê-la no contexto de sua produção, através do sentido pela qual essa documentação foi produzida.

Outra base documental importante utilizada no projeto foi produzida pelos agentes do Serviço Nacional de Informações (SNI), consultada no Arquivo Nacional. São cerca de 7.700 documentos digitalizados numa pasta de arquivo intitulada Agência Pará, que reúne grande parte da documentação produzida pelo SNI sobre o Estado do Pará e o então Território Federal do Amapá, entre os anos de 1964 e 1990. É importante salientar que a linha de atuação do SNI “[...] ultrapassava a indispensável alimentação do sistema de tomada de decisões presidenciais e atingia a esfera particular da vida dos cidadãos” (FICO, 2001, p. 81).

Além disso, o SNI produziu, desde sua criação nos anos de 1960, até sua extinção, em 1990, inúmeros dossiês, relatórios e informes sobre pessoas consideradas “inimigas do regime”, possibilitando ao

pesquisador, ao mesmo tempo, perceber as estratégias de atuação da ditadura e debater as dimensões éticas de dados pessoais para fins políticos. O SNI produzia também “operações policiais repressivas que incluíam prisões e interrogatórios”, possibilitando o acesso a depoimentos de presos políticos e inquiridos sobre diversos conflitos ocorridos nas décadas de 1970 e 1980 no sudeste do Pará. Podemos citar como exemplo o conflito de Perdidos (PESSÔA, 2014), ocorrido em 1976 no então distrito de São Geraldo do Araguaia, no qual uma ação de resistência de posseiros entrincheirados impediu que fossem despejados por uma equipe do Inbra.

Em diálogo com as temáticas locais, ofertamos outro curso: “História local: usos e potencialidades pedagógicas” buscando contribuir para que a história local e regional se torne um conceito usual na pesquisa e na formação destes futuros professores, como uma atividade indissociável entre teoria e prática docente. As reflexões encaminhadas no curso estavam voltadas para a necessidade de construção de um recorte temporal a partir de sucessivos escalonamentos que devem ocorrer no plano espacial. Em um caminho profícuo, essa possibilidade de reorientar o conhecimento histórico sobre o conceito de região e, o sentido da construção desse termo, a partir de uma concepção que permita as narrativas dos futuros professores explorarem por meio dos saberes e das práticas uma perspectiva que reconheça a sua subjetividade e autoria no processo de ensino.

Tendo em vista que, em muitas vezes o que se estuda sobre a região está atrelado ao currículo das redes estaduais, em uma construção sobre o localismo em que as narrativas abordam os mitos fundadores. “Assim, estuda-se o município sob a vigência de relações de poder fundadas na sobrevivência do mandonismo local que transformam esse estudo em instrumento de sua manutenção.” (RIBEIRO, 2011, p. 5).

Ao conseguirmos tocar os futuros professores sobre a importância deste exercício para a constituição e, para a construção do conhecimento histórico, acreditamos que promoveremos uma grande aproximação entre o conhecimento histórico epistemológico e o conhecimento histórico escolar, ainda no momento da formação dos professores.

Em março de 2021 os bolsistas puderam iniciar a observação e ação em sala, no acompanhamento das atividades com a professora

supervisora de forma remota por meio *google meet*. Essas atividades estão em pleno desenvolvimento, após 2 meses participando das aulas da professora, os bolsistas começaram a preparar um material que foi inspirado nos 3 cursos e, que utiliza fontes históricas nas aulas, é nessa etapa que o desenvolvimento do projeto está.

Considerações Finais

Nesse percurso nos deparamos com alguns desafios, a começar pelo orçamento reduzido ao desenvolvimento do Projeto, motivado pelo crescente corte de verbas. Previsto para incluir 24 bolsistas, restaram apenas 8 bolsas para atender aos inúmeros desafios que um Projeto dessa natureza representa.

A realidade imposta pela pandemia do novo coronavírus foi outro elemento de dificuldade, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades na escola pública atendida. No entanto, há de se considerar alguns resultados satisfatórios alcançados até aqui. O primeiro, diz respeito ao aprofundamento teórico e metodológico acerca da produção historiográfica sobre o sudeste do Pará, possibilitando aos bolsistas muitas possibilidades para o ensino de História Regional, como a produção de textos didáticos e artigos por exemplo. Não menos importante foi o desenvolvimento de estratégias de ensino a partir de diversas fontes pesquisadas nos arquivos utilizados para o desenvolvimento do Projeto. Foram fotografias de despejos de posseiros, chegadas de migrantes em Marabá e cenas do cotidiano de moradores; Relatórios de conflitos agrários; Recortes de jornais sobre trabalho escravo contemporâneo e violência no campo, dentre outros documentos que acrescentaram não apenas o interesse pela história local, como também um profícuo debate sobre o uso de documentos de arquivo para a educação básica de Marabá e região.

Referências

BACELLAR, Carlos. Fontes Documentais: Uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, Carla B (org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BARATA, Ronaldo. **Inventário da Violência**: crime e impunidade no campo paraense. Belém: Cejup, 1995.

BNCC – **Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação. Brasília: 2017.

BRAGA, Magno M. Transamazônica em perspectiva: a experiência dos trabalhadores migrantes do Nordeste. *In*: PEREIRA, Airton dos Reis *et al.* **Culturas e Dinâmicas sociais da Amazônia Oriental brasileira**. Belém: Editora Paka-Tatu, 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008.

CHAVES, Elisgardenia Oliveira. Educação patrimonial e ensino de história: potenciais do uso de documentação arquivística. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 59-85, jul./dez. 2013.

EMMI, Marília Ferreira. **A Oligarquia do Tocantins e o domínio dos Castanhais**. Belém: NAEA/UFPA, 1988, p. 21-22.

FICO, Carlos. **Como eles agiam**. O subterrâneo da ditadura militar: espionagem e polícia política. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FURTADO, Alessandra Cristina. Os arquivos escolares e sua documentação: possibilidades e limites para a pesquisa em história da educação. **Revista de Ciência da Informação e Documentação**. Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 145-159, jul./dez. 2011. x

GARCIA, Tânia Maria F. Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

LARA, Sílvia Hunold. Os documentos textuais e as fontes do conhecimento histórico. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 17-39, dez. 2008.

MONTI, Carlo Guimarães (org.). **Ensinar e aprender usos de fontes e o Ensino de História**. Marabá: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

MONTI, Carlo Guimarães; VIEIRA, Yana Brito; NEVES, Gabriela. Entre castanhas, ouro e as fontes para o ensino da história local do sul e sudeste do Pará. **Fronteiras & Debates**. Macapá, v. 5, n.2, jul./dez. 2018.

ORTA, Daniel Augusto Arpelau. Nos trilhos da cultura ferroviária: documentos de arquivo familiar no ensino de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 13, p. 71-89. 2007.

PEREIRA, Airton; PESSÔA, Fábio; PETTI, Pere. Camponeses, Fazendeiros e a Teologia da Libertação na luta pela terra no sul e no sudeste do estado do Pará: 1960-1990. **Tempos Históricos**, Volume 18, p. 340-341, 2014.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

PESSÔA, Fábio T. M. A Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Luta Camponesa no Sul do Pará em Tempos de Ditadura. In: Centro Sérgio Buarque de Holanda. (org.). **Encontros de Memória e História**. 1ª ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016, v. , p. 103-124.

PESSÔA, Fábio T. M. **“Ao cristão é proibido ter medo”**: a trajetória da Comissão Pastoral da Terra (CPT) na luta camponesa no sul e sudeste do Pará (1975-1985). Tese (Doutorado em História). Belém: Universidade Federal do Pará, 2019.

PESSÔA, Fábio T. M. Bispo comunista, padres subversivos: cristianismo de libertação e aluta camponesa no sul do Pará durante o período militar. **Outros Tempos**, v. 11, p. 61-82, 2014.

PETTI, Pere. **Chão de Promessas**: elites políticas e transformações econômicas no Estado do Pará pós-1964. Belém: Paka-Tatu, 2003.

PROJETO Político do Curso de História da Unifesspa. Marabá: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2017.

PROJETO Político Pedagógico da Escola. **PPP**. E.E.E.M. Acy Barros. Marabá: Seduc, 2006.

RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. A história local e regional na sala de aula do ensino fundamental. **XXVI Simpósio Nacional de História**, São Paulo, 2011.

RICOEUR, Paul. Arquivos, documento, rastro. *In*: **Tempo e Narrativa** – Tomo III. Tradução: Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papyrus, 1997.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

**ESTUDOS AMAZÔNICOS E A
INTERDISCIPLINARIDADE: O PIBID COMO
POSSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR-
PESQUISADOR**

Raphaela de Toledo Desiderio

Thiara Vichiato Breda

Daniel Brasil Justi

Introdução

O presente texto é resultado de reflexões iniciais dos encontros, atividades e pesquisas desenvolvidas no âmbito do subprojeto interdisciplinar - Geografia e História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docências (PIBID) da Faculdade de Ciências Humanas do Instituto de Estudos do Trópico Úmido. O subprojeto surgiu de uma necessidade de aproximar os cursos de licenciatura do *campus* Xinguara (PA). Essa aproximação entre as áreas se dá pelo viés do componente curricular Estudos Amazônicos. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que tem como objetivo contribuir com a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, promover a inserção desses estudantes no cotidiano das escolas públicas, aproximando os seus percursos formativos do cotidiano da educação básica.

A opção por um subprojeto interdisciplinar nos cursos de licenciatura em Geografia e História em Xinguara, se deu objetivando, além de, promover uma aproximação entre as áreas, ter suas ações potencializadas e pensadas de forma integrada através dos Estudos Amazônicos. Trata-se de uma primeira experiência do PIBID em Xinguara, envolvendo três componentes curriculares: História, Geografia e Estudos Amazônicos. Inicialmente no texto, apresentamos uma análise sobre as especificidades da região, para na sequência

contextualizarmos o surgimento do componente curricular Estudos Amazônicos no estado do Pará em diálogo com os estudos que temos feito no grupo. Para finalizar apresentamos algumas considerações tecidas até o momento, bem como desafios enfrentados e expectativas do subprojeto ainda em andamento.

Assim, antes de iniciarmos nossas reflexões, é preciso esclarecer que quando tomamos essa decisão e optamos por este trabalho, não encontramos a “casa vazia”. Por isso, buscamos fazer um levantamento, sobretudo, bibliográfico a respeito do tema para identificar aqueles intelectuais que nos precederam e já estudaram o tema ou realizaram projetos com esse escopo. Por se tratar de um campo disciplinar recentemente constituído, a produção, nesse sentido, não é muito extensa. Porém, se o objeto focal muda para o tema de estudos regionais, do Estado do Pará ou da Amazônia em sentido mais amplo, a produção é bem mais significativa, complexa e com várias nuances.

Não se trata aqui de recuperar a pré-história ou história da disciplina. As obras mencionadas a seguir pavimentaram o caminho, de modo que se faz desnecessário repetir a trajetória de formação ou constituição do saber disciplinar (ainda em formação!) sem o espaço adequado para as discussões e problematizações. Ao todo, no levantamento não exaustivo, localizamos uma tese de doutorado (NETO, 2020), duas dissertações (ALVES, 2016; BARROS, 2016), um capítulo de livro (BARROS; NETO, 2020), um artigo em periódico revisado por pares (TEIXEIRA JR., 2016) e mais quatro artigos publicados em anais de eventos acadêmicos (ALMEIDA, 2013; MURÃO; AIROZA; SANTANA, 2015; ALVES, 2016; NETO, 2019).

De modo geral, os trabalhos apontam revisão bibliográfica, análise sobre livros didáticos, questionamentos sobre formação inicial e continuada, histórico da constituição do saber disciplinar (que na verdade se propõe interdisciplinar!) e, extremamente volumoso conteúdo de entrevistas com profissionais da educação que atuam no ensino de História, Geografia, Estudos Amazônicos e outras especialidades. É bastante interessante o procedimento adotado pelos(as) autores(as) nesse sentido, pois articulam metodologia de análise com dados empíricos da rotina de professores(as).

Os dois principais desafios apontados nessa breve revisão indicam que há necessidade de constituição de livros didáticos para

o curso da disciplina e alguma maneira de formação continuada para professores(as) que estejam atuando. O tema da diversidade amazônica é também discutido, mas proporcionalmente menor em relação aos dois principais. Os currículos da disciplina são apresentados, seja em documento curricular do Estado Pará, seja em livros didáticos já constituídos nesse curto espaço temporal.

Inclusive, em termos de livros didáticos, Neto (2020) é quem mais exaustivamente apresenta a pré-história e história da constituição do campo disciplinar em sua tese de doutorado recém aprovada. Em artigo (NETO, 2019) publicado em anais de evento acadêmico, também aponta para as questões editoriais e disputas entre duas principais iniciativas conhecidas para atender essa demanda. Quanto aos livros didáticos e paradidáticos, expõe um trabalho exaustivo em boa parte do seu trabalho de conclusão de doutorado.

É nesse contexto que o desenvolvimento de material proposto para uso em salas de aula na ministração das disciplinas de História do Pará e Estudos Amazônicos é apresentado e conhecemos importante produção elaborada pelo professor Tiese Teixeira Jr. como os materiais que foram pensados no período de 2010-2012. De todos envolvidos nessas reflexões parece mesmo ter sido o único a propor formalmente um material paradidático, inclusive.

Trata-se, de fato, de um tema repleto de nuances e bastante complexo a depender do olhar que se imprima à investigação. Como já mencionado, é um desenvolvimento recente deste campo. Portanto, pensamos que é mesmo necessário discutir os elementos curriculares que compõem a disciplina, bem como sua proposta interdisciplinar entre História e Geografia. Além disso, também os elementos didáticos de atuação profissional, seja pela necessidade de uma formação continuada, seja pelas metodologias de enfrentamento dos desafios no ensino do tema.

Mais dois temas que não se pode deixar de mencionar são a precariedade da profissão docente e as infraestruturas escolares. Em entrevistas apresentadas em alguns trabalhos (NETO, 2020; BARROS, 2016; TEIXEIRA JR., 2016), de alguma forma, a questão está posta. No entanto, somente através da transformação dessa questão em uma agenda de enfrentamento é que será possível o adequado relevo nestes pontos. Portanto, trata-se de uma tarefa dupla: aquela de

problematizar e reposicionar a questão da infraestrutura escolar que limitam sobremaneira a atuação docente e a outra em promover a releitura das importantes contribuições intelectuais dos(as) autores(as) aqui mencionados(as) por meio dos registros de memória produzidos por suas entrevistas em trabalhos de campo.

1. Uma (outra) Amazônia e a formação de professores(as) na área das Ciências Humanas

Neste espaço particular da Amazônia, o município de Xinguara está localizado na mesorregião sudeste paraense e na microrregião de Redenção. A formação territorial da região sudeste paraense está fortemente atrelada à economia extrativista. A região é, por exemplo, a principal área produtora de castanha do Pará na primeira metade do século XX. Nesse contexto, a cidade de Marabá era “centro articulador da rede de circulação e de organização econômica, política e social, com a formação de uma oligarquia local que representava a elite de Belém” (TRINDADE JR., *et.al*, 2014, p. 39). Ao longo do século e com a implantação da rodovia Belém-Brasília na década de 1950, o capital agropecuário foi introduzido na região. A extração da castanha, madeira e a agropecuária, sobretudo de gado bovino, acelerou o processo de concentração de apropriação de terras, fazendo emergir conflitos fundiários, principalmente, a partir da década de 1960 (TRINDADE JR., *et.al*, 2014). A ocupação dessa região foi então intensificada pela economia da castanha e pela posse da terra para a agropecuária, expandindo o processo de concentração fundiária.

Esse contexto é importante para a compreensão dos conflitos socioambientais que se intensificaram na região nas décadas seguintes. A implantação da rodovia Belém-Brasília, “primeira grande ligação terrestre entre a Amazônia e as demais regiões do Brasil, marcaram o início de um novo padrão de organização do espaço” (TRINDADE JR., *et.al*, 2014, p.43), o padrão “rodovia/terra firme/subsolo” (GONÇALVES, 2015). Foi através das rodovias que a região passou a ser o cenário dos grandes projetos agropecuários, tanto pela via do Estado como de particulares, das madeireiras e de intensos fluxos migratórios, inserindo-se ao mercado interno nacional e à indústria do Centro-Sul. Trindade Junior *et.al* (2014) ressalta que nessa época a população quase dobrou em uma década (1950-1960), e que essa

foi a fase de formação da “fronteira de recursos contemporâneos”. Nesse contexto, a Amazônia e o Centro-Oeste tornaram-se espaços de expansão de capitais advindo da agropecuária e do extrativismo vegetal e mineral, do crescimento populacional e da especulação de terras.

Com a continuidade da expansão do povoamento da região movida pela expansão de projetos públicos e privados e a abertura de rodovias, houve a partir de 1980 “surto de municipalização” (TRINDADE JR., *et.al*, 2014). Xinguara, Redenção e Rio Maria, por exemplo, foram municípios criados em 1982 (área de influência da PA-150). Na tipologia das pequenas cidades, Xinguara é uma “cidade rodoviária” (TRINDADE JR., 2013, p. 13). Cidades rodoviárias são aquelas “[...] associadas à presença de modernas atividades econômicas e *locus* de atividades urbanas diversas ligadas ao apoio de frentes de expansão, como a madeireira, a pecuarista e a agrícola” (TRINDADE JR., 2013, p. 13). Nesse contexto, a dinâmica demográfica também foi intensa.

As maiores taxas de crescimento populacional ocorreram nos municípios do sudeste paraense. O sudeste paraense também está entre as áreas que mais receberam migrantes entre as décadas de 1950 e 1990. Xinguara está entre os dez municípios paraenses com maior participação de migrantes não paraenses. De acordo com dados do IBGE (2012) 50,9 % dos migrantes são provenientes de outros estados da federação.

É importante destacar que a organização histórico-geográfica da Amazônia é marcada por padrões próprios da periferia capitalista, o que se traduz nos processos de desenvolvimento dos territórios. Através de alguns dados publicados no Atlas Escolar do Pará (TRINDADE JR., *et.al*, 2014) verifica-se a grande desigualdade territorial entre as regiões e estados brasileiros. Nos últimos anos, o Pará registrou taxas de desemprego e informalidade acima da média brasileira, situação que de acordo com Trindade Junior *et.al* (2014) pode ser explicada pelo baixo índice de escolaridade da população e pelo predomínio de atividades econômicas que não exigem o emprego de tecnologias avançadas. Os rendimentos individuais também são menores no estado do Pará, assim como, as taxas de alfabetização e anos de escolaridade da população. De 2007 a 2011, o Pará esteve entre os últimos estados da Federação no Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB). As taxas relacionadas

ao atendimento dos cidadãos e aos domicílios, como: acesso a rede de esgoto, abastecimento de água, coleta de lixo e energia elétrica, também eram menores no Pará, enquanto a precarização da moradia, problemas de saúde, violência e degradação ambiental só aumentam (Instituto Unibanco, 2019).

Em 2008, o governo do estado do Pará publicou o Decreto nº 1.066 que instituiu a regionalização do estado. Foram decretadas as regiões de integração (RI) com o intuito de reduzir as desigualdades regionais. De acordo com Santos (2011), o governo do Estado passa então a utilizar essa divisão político-administrativa:

as 12 Regiões de Integração (RI) foram identificadas, levando em consideração características de concentração populacional, acessibilidade, complementaridade, interdependência econômica, índices de desenvolvimento e acesso à infraestrutura econômica e social” (SANTOS, 2011, p. 08).

De acordo com essa regionalização, o município de Xinguara está situado na RI Araguaia, a 4ª maior entre as RI. A compreensão de aspectos característicos desse espaço é fundamental para a definição de ações que envolvem práticas educativas e políticas voltadas à formação de professores. Apesar de se destacar nas áreas de produção agropecuária e de exploração mineral, sendo responsável pelo sexto maior Produto Interno Bruto (PIB) do estado, apresenta a 3ª maior taxa de pobreza e mortalidade infantil do estado do Pará (SEPLAN, 2010), e a 7ª maior taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais. No município de Xinguara, cuja estimativa da população em 2018 era de 44.410 habitantes, 38% era composta por indivíduos de até 19 anos, ou seja, há uma proporção significativa de crianças e jovens¹.

É neste cenário, marcado por um histórico de desigualdades, lutas e resistências, que a criação da Unifesspa - *campus* Xinguara - vem garantindo a formação de profissionais que priorizam as pesquisas em escalas locais e regionais, envolvendo suas especificidades, dinâmicas, problemáticas e demandas das regiões sul e sudeste do Pará. Nestes contextos, entre seus múltiplos papéis, a Unifesspa é fundamental no processo de formação de educadores(as) capazes de contribuir com a melhoria da qualidade e dos índices educacionais, assim como, com a redução das desigualdades regionais.

1 Os dados referentes a RI Araguaia estão disponíveis em: <http://seplan.pa.gov.br/regi%C3%B5es-de-integra%C3%A7%C3%A3o>.

O Instituto de Estudos do Trópico Úmido (IETU) e sobretudo a Faculdade de Ciências Humanas (FCH), que agrega os cursos de Licenciatura em História e Geografia, evidencia a preocupação de formar professores capazes de atender as demandas da região. Em 2017, verificou-se que para os 39 municípios da região sudeste paraense (IBGE), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apresentou níveis inferiores aos obtidos tanto no estado do Pará quanto em relação à média brasileira, o que revelou uma fragilidade da educação na região que congrega municípios sob a área de influência da Unifesspa.

Sabemos que a qualidade da educação não se resume a indicadores e nem apenas às práticas dos(as) educadores(as). No entanto, os indicadores revelam a desigualdade regional no estado, e torna pertinente a reflexão sobre a oferta dos cursos de Licenciatura plena e projetos de ensino nas diversas áreas do conhecimento, a fim de possibilitar a qualidade da educação básica e do desenvolvimento humano, contribuindo com a diminuição das discrepâncias entre as regiões.

Nesse aspecto, o subprojeto interdisciplinar PIBID - Xinguara, dialoga com questões referentes aos Estudos Amazônicos, componente curricular do Ensino Fundamental II que apresentamos em seguida.

2. Estudos amazônicos como componente curricular na Educação Básica no Estado do Pará: aproximando espaços-tempos

A compreensão da organização espacial da região amazônica, o modo como foi ocupada e apropriada historicamente por diferentes agentes sociais, além de qualificar a formação docente que atuará na educação básica, também contribui para reflexões sobre a complexidade que envolve essa porção do território brasileiro. O tripé ensino-pesquisa-extensão voltado para as reflexões direcionadas ao contexto regional permite uma formação docente com ênfase em uma compreensão dos espaços-tempos amazônicos, pensando suas dinâmicas de ocupação, organização e reorganização nas diferentes escalas geográficas e temporais. Além disso, o percurso formativo do(a) educador(a) a partir de um viés interdisciplinar possibilita o diálogo sobre a diversidade dos povos e suas subjetividades, a desconstrução de ideias preconcebidas

sobre a região, e conseqüentemente a valorização das especificidades que permeiam cada lugar dessa Amazônia que é plural e biodiversa.

Isso não significa, ou não deveria significar, um ensino (ou uma análise de pesquisa), baseado em círculos concêntricos, partindo sempre da menor escala (local) para atingir, no final, a maior escala (mundial). É preciso fazer uma análise contextualizando as dimensões escalares a partir da compreensão da totalidade-mundo (STRAFORINI, 2004). Assim a região amazônica, definida como *locus* para a execução desse subprojeto não é uma mera escala de análise de um recorte espaço temporal, mas uma ferramenta teórico-metodológica para contextualizar os conteúdos e conceitos geográficos e históricos. É por isso, que os objetivos, as metas e atividades previstas são pautadas no contexto socioambiental da região, e busca uma articulação entre as ciências geográfica e histórica, principalmente através do componente curricular Estudos Amazônicos.

Este componente refere-se a parte diversificada do Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará (PARÁ, 2019). A organização do conhecimento neste documento se dá a partir de eixos estruturantes, subeixos e objetivos de aprendizagem alinhados às habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2017). A disciplina Estudos Amazônicos foi criada no final da década de 1990 tendo como perspectiva desenvolver uma prática interdisciplinar, ao criar condições para que os estudantes fossem capazes de desenvolver uma visão crítica acerca dos problemas estruturais que afetam a região, assim como o baixo índice da qualidade de vida em meio a um imenso patrimônio natural (ALMEIDA, 2013). De forma geral, os principais temas desse componente curricular são os estudos da organização espacial da Amazônia, bem como sua forma de ocupação e apropriação pelos diferentes agentes sociais que organizam o território (ver quadro 01). Os assuntos problematizados devem levar os estudantes a perceberem os diferentes espaços amazônicos existentes, bem como as mudanças ocasionadas nesses espaços pela intervenção humana (BARROS, 2016).

Quadro 1 - Eixo, subeixo e objetivos de aprendizagem para o 6º ano do ensino fundamental.

ESTUDOS AMAZÔNICOS		
6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL		
Eixo	Subeixo	Objetivos de aprendizagem
ESPAÇO/ TEMPO E SUAS TRANSFORMAÇÕES	Trabalho, tecnologias e a transformação do espaço e da paisagem	Analisar o espaço geográfico Amazônico com base em noções de paisagem, lugar, território, região, fronteira, territorialidade, identidade, natureza entre outros
		Compreender o domínio morfoclimático amazônico para reconhecer os principais recursos naturais da região e do Pará
		Reconhecer o potencial hídrico da Amazônia e sua importância para os múltiplos usos
		Analisar na paisagem amazônica as manifestações das atividades econômicas e os processos históricos e socioespaciais dos diversos atores na região
LINGUAGEM E SUAS FORMAS COMUNICATIVAS	A linguagem cartográfica como produção humana em diferentes tempos e espaços	Identificar a localização da Amazônia no Brasil e no espaço mundial
		Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes e documentos, bem como os elementos cartográficos destacando sua importância na construção dos fatos históricos amazônicos
VALORES À VIDA SOCIAL	Participação social como garantia de direitos, desenvolvimento e sustentabilidade	Analisar os diversos atores sociais da Amazônia com seus respectivos modos de vida para o entendimento das identidades como indígena, ribeirinha, quilombola e outros, bem como a relação com a natureza amazônica
CULTURA E IDENTIDADE	Identidade, espaço e cultura em diferentes situações históricas e geográficas	Descrever a presença das diferentes identidades na Amazônia ao longo da história para a configuração de diversas territorialidades na região

Fonte: PARÁ, 2019, p. 269-270 - adaptado.

Com a criação dos Estudos Amazônicos, alguns problemas tomam maior importância, como, por exemplo, a qualificação e a formação profissional do professor responsável por ministrar este componente, assim como, questões relacionadas a seleção do conteúdo programático, e a produção do material didático para uso em sala de aula. Nesse sentido, a articulação entre as áreas é fundamental para pensarmos as especificidades locais e regionais, conforme podemos observar diretamente no documento:

Nesse sentido, propõe-se a elaboração de um documento que valorize as características do lugar e da região em sua totalidade, bem como a relação do local com o global, possibilitando assim um entendimento amplo e contextualizado à sua vida social, além de valorar a identidade e o sentimento de pertencimento do lugar para garantir aos alunos a compreensão da importância do sujeito do lugar no exercício de sua vida cidadã (PARÁ, 2019, p. 267).

Para Barros (2016) a formação inicial docente é um dos maiores desafios pois a Amazônia é uma temática que abrange um ambiente complexo, e não é um saber restrito a nenhuma área de conhecimento. Portanto, não deve ser abordada em um contexto de um componente escolar específico, mas nas variadas formas de produção do conhecimento. Entretanto, a formação inicial de professores(as) ainda forma sujeitos com um pensamento compartimentalizado. Por isso é fundamental pensar o processo de formação inicial e continuada do(a) professor(a) que assume esse componente, para que ele desenvolva competências para lidar com a disciplina, que é relativamente nova e complexa o mesmo, que é relativamente novo e complexo.

No que se refere aos livros didáticos, os que são produzidos em escala nacional, apresentam abordagens generalizadas, e muitas vezes carregados de estereótipos sobre a formação socioespacial da região amazônica. Trata-se de considerar a Amazônia como uma região complexa e diversificada, já que “há várias amazônias na Amazônia, muitas delas contraditórias entre si” (GONÇALVES, 2015, p. 10). Já os livros produzidos no contexto regional têm sido analisados pelos participantes do subprojeto.

Em 2017 o componente curricular Estudos Amazônicos completou 20 anos. Desde sua inserção no currículo, os intensos debates entre professores(as) universitários e professores(as) da educação básica vem reforçando a necessidade dos Estudos Amazônicos como

mais um ambiente de discussão das espacialidades e temporalidades da região amazônica, para além das aulas de Geografia e História, exigindo pensamento e práticas interdisciplinares. Porém, mesmo com esses avanços de um componente curricular que valoriza o estudo regional, ainda são muitos os desafios a serem superados. É fundamental repensar o currículo, a formação interdisciplinar de professores(as) no Estado do Pará e a prática docente do(a) professor(a) deste componente, para que este possa contextualizar suas práticas aliadas às temáticas geográfica e histórica específicas aos contextos amazônicos.

É preciso que a interdisciplinaridade avance em relação ao ensino tradicional, com base na reflexão crítica sobre a própria estrutura do conhecimento, com o intuito de superar o isolamento entre as áreas. Também é necessário repensar o próprio papel dos(as) professores(as) na formação dos estudantes para o atual cenário de desafios que encontramos para lidar com inúmeras questões que tomam a Amazônia como centralidade. Nesse sentido, é importante destacar a preocupação de Barros (2016) em relação a criar uma identidade própria para o componente de forma interdisciplinar ou até mesmo de forma transversal, e não apenas compreendê-la como complementação aos componentes de História e ou/ Geografia. Esse é o principal desafio.

Nas Diretrizes Nacionais Gerais para Educação Básica (DNCGEB) (BRASIL, 2013) aponta-se a importância de, dentre as diferentes formas de organização curricular, considerar as peculiaridades do meio e as características próprias dos estudantes frente ao percurso formativo do(a) educador(a) no intuito de promover ações articuladas que permitam práticas interdisciplinares. Ainda segundo as DNCGEB (BRASIL, 2013, p. 28) “a interdisciplinaridade é, portanto, entendida [...] como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração de diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação, aberto ao diálogo e planejamento”. Com isso o percurso educativo através de práticas interdisciplinares também torna possível a abordagem transdisciplinar, ou seja, a abordagem de temas específicos entre diferentes áreas do conhecimento.

Considerações Finais

Desde o início das atividades do PIBID núcleo Xinguara, em novembro de 2020, um dos pontos fundamentais que têm orientado

nosso processo de reflexão enquanto grupo, tem sido o incentivo à formação do(a) educador(a)-pesquisador(a) (DEMO, 2015). Assim, as atividades remotas têm buscado estimular tanto os(as) licenciandos(as) bolsistas, como os(as) professores(as) supervisores(as) e coordenadores(as) a investigação de conceitos geográficos e históricos construídos na universidade relacionada a questões de ordem metodológicas, institucionais e curriculares que perfazem a realidade escolar.

As atividades desenvolvidas têm sido pautadas na epistemologia da prática investigativa da pesquisa-formação, enfatizando o estímulo ao *“ato investigativo”* através de estudos, análises, problematizações, reflexões e proposição de soluções. Com isso os(as) integrantes do subprojeto têm dialogado sobre os elementos que compõem a prática docente, como a política educacional, os livros didáticos, a formação inicial e continuada, dentre outras questões que abrangem a escola e os Estudos Amazônicos.

Formar o(a) professor(a) sob a perspectiva da pesquisa permitia construção de uma autonomia intelectual desse(a) licenciado(a). Nesse sentido, o exercício da docência não é aquele de um(a) professor(a) tecnicista, ou mero reproduzidor de teorias e práticas, mas sim de um sujeito produtor de conhecimento, o que Giroux (1997) chama de *“professor como intelectual”*. Para Freitas (2016), o PIBID permite aos(as) bolsistas elaborarem problematizações de um objeto que surge no contexto da sala de aula, e que por isso pode ser dialogado com os(as) demais bolsistas, com o(a) professor(a) supervisor(a) da escola e da universidade, articulando teoria e prática. Por isso, o subprojeto ou o programa tem como um dos desafios estimular os(as) bolsistas ao estranhamento e questionamentos dos cotidianos escolares, de seus sujeitos (professores(as) e alunos(as) e de si mesmos.

De igual forma valorizar a profissão docente na área das ciências humanas a partir do saber da experiência e dos saberes que fazem parte das dinâmicas e sujeitos da escola pública é reconhecer os mesmos saberes e práticas dos(as) professores(as) da educação básica como fundamentais no processo de formação inicial. Assim, nossos encontros formativos semanais têm oportunizado um diálogo entre os(as) licenciandos(as) e os professores(as) atuantes na referida componente, valorizando o exercício de pensamento e a criação

de estratégias metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter interdisciplinar. Essas práticas contemplam as aprendizagens essenciais e as competências da área de Ciências Humanas, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), bem como da parte diversificada do currículo prevista na legislação nacional e no Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará (PARÁ, 2019).

Até o momento, todos os(as) sujeitos constituintes deste núcleo têm realizado exercícios de pensamento a partir de um intenso debate sobre os componentes curriculares em um contexto de mudança curricular. Um currículo que está estruturado a partir do desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal. Nesse sentido, algumas estratégias de articulação da BNCC com os conhecimentos da área do subprojeto foram realizadas: (i) estudos da Base Nacional Comum Curricular e do Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará; e (ii) análise do livro didático de Estudos Amazônicos adotado pelas escolas campos do subprojeto procurando observar os modos como os objetos de conhecimento podem ser relacionados às habilidades específicas e ao modo como os temas são abordados na área.

As pesquisas atuais sobre formação docente são unânimes em defender uma articulação maior entre os espaços acadêmicos e escolares. Entretanto, o atual desafio, é pensar essa articulação para que ela não se apresente em um único sentido único: da universidade para a escola, da teoria para a realidade. Por isso, nossas estratégias de trabalho coletivo têm visado uma aproximação (mesmo que virtual) entre universidade-escola em uma via de mão dupla que favoreça um diálogo mais efetivo entre a IES e a escolas parceiras mencionadas.

Diante de tal demanda, através de projetos de extensão e pesquisa desenvolvidos em parcerias com escolas públicas do município, assim como, nas aulas dos cursos de Licenciatura em Geografia e História, temos abordado questões referentes às escalas geográficas local e regional aliadas aos processos históricos da região em uma perspectiva interdisciplinar e pedagógica. Acreditamos que este subprojeto do PIBID/Unifesspa/FCH pautado na formação do educador-pesquisador poderá contribuir para práticas interdisciplinares entre os cursos de Licenciatura em Geografia e História, fortalecendo a área de

Ciências Humanas, bem como estreitando um diálogo entre escola-universidade.

Por fim, entendemos que o incentivo ao trabalho coletivo e à interdisciplinaridade nos componentes curriculares Geografia, História e Estudos Amazônicos se faz premente, já que as demandas contextuais desse espaço-tempo nos exortam ao pensamento plural, diversificado e que, epistemologicamente, considera a inter e/ou transdisciplinaridade como horizonte formativo possível e necessário. É nessa direção que daremos os próximos passos na busca de estratégias educativas para um desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal integrado.

Referências

ALMEIDA, Daniel Vater de Almeida. A disciplina intitulada Estudos Amazônicos constituindo-se como mais um espaço para o conhecimento geográfico em sala de aula. *In: Anais*, 14º Encuentro de Geógrafos de America Latina. Lima: Union Geografica Internacional, 2013.

ALVES, Davison H. Rocha. A disciplina ‘Estudos Amazônicos’: História, memória de professores e os livros didáticos (1990-2000). *In: Anais*, V Congresso Internacional de História da UFG-Jatá. 2016.

ALVES, Davison Hugo Rocha. **Contando a História do Pará: A disciplina ‘Estudos Amazônicos’ e os livros didáticos (1990 – 2000)**. São Gonçalo-RJ: Dissertação de Mestrado em História Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2016.

BARROS, Gabriel Renan Neves. **A disciplina Estudos Amazônicos e a Formação do Professor do Ensino Fundamental: uma experiência no município de Marabá-PA**. São Paulo, Dissertação (Mestrado em Educação, Artes e História da Cultura) Centro de Educação, Filosofia e Teologia. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2016.

BARROS, Gabriel Renan Neves; NETO, João Clemente de Sousa. Para compreender os estudos amazônicos: a arqueologia de uma disciplina. *In: SILVA*, Fernando Santos da. **Tecituras interdisciplinares: diálogos entre educação, arte e história da cultura**. Curitiba: Appris, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Sancionada em 20 de dezembro de 1996. Publicada no Diário Oficial da União, em 23 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: https://capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012019-EDITAL-2-2020-PIBID.pdf. Acesso em 08 set.2020.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

FREITAS, Anniele Sarah Ferreira. **Formar professores-pesquisadores numa escola de bacharéis: a cultura do PIBID de Geografia da Unicamp**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de pós-graduação em Geografia: Unicamp, 2016.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

INSTITUTO UNIBANCO. **Panorama dos Territórios: Pará**. Observatório de Educação — Ensino Médio e Gestão. São Paulo: Instituto Unibanco, 2019.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade**. Trad. de Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MOURÃO, Leila; AIROZA, Luis Otávio Viana; SANTANA, Stela Rodrigues. Estudos Amazônicos: Conhecer a Amazônia. *In:*

CHAMBOULEYRON, Rafael. (org.). **Anais**, II Simpósio de História em Estudos Amazônicos/Cultura, memória e ensino. Belém: Editora Açaí, vol. 3, p. 53-61, 2015.

NETO, Geraldo Magela de Menezes. Os livros didáticos da disciplina estudos amazônicos no Pará: propostas e estratégias editoriais (2011-2014). *In: Anais*, 300 Simpósio Nacional de História – ANPUH – Recife, 2019.

NETO, Geraldo Magela de Menezes. **Da “História do Pará” aos “Estudos Amazônicos”**: os livros didáticos regionais entre produções e usos (Séculos XX-XXI). Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Pará. Belém, 2020.

PARÁ. **Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará**. Belém: SEDUC, 2019.

SANTOS, Valcir Bispo dos. Desigualdades Regionais e dinâmicas territoriais na Amazônia Paraense. *In: Anais*, XIV Encontro Nacional da ANPUR. Rio de Janeiro, maio de 2011.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia**: O desafio de totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Anna Blume, 2004.

TEIXEIRA JÚNIOR, Tiese. Ditos e escritos sobre os Estudos Amazônicos, no Ensino Básico, do Estado do Pará. **Revista de História Bilros**: História(s), Sociedade(s) e Cultura(s), Fortaleza, v. 4, n. 7, p. 13-24, jul.- dez. 2016.

TRINDADE JUNIOR, Saint-Clair; BARBOSA, Estêvão José da Silva; TAVARES, Maria Goreti da Costa; FIGUEREIDO, Aldrin Moura. **ATLAS escolar**: Pará: espaço geo-histórico e cultural. João Pessoa: Editora Grafset, 2014.

TRINDADE JUNIOR, Saint-Clair Cordeiro da. Das “cidades na floresta” às “cidades da floresta”: espaço, ambiente e urbanodiversidade na Amazônia Brasileira. *In: Papers do NAEA*. Belém, dezembro de 2013.

Capítulo VIII

**A EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO LICENCIATURA EM
QUÍMICA-PIBID-UNIFESSPA NA FORMAÇÃO INICIAL
DOS PIBIDIANOS: CONTEXTUALIZAÇÃO E AÇÕES
DESENVOLVIDAS DURANTE O PERÍODO REMOTO DE
2020-2021**

Adriane Damasceno Vieira de Souza

Claudio Emidio-Silva

Ioneide dos Santos Couto

Raimunda Dayane Silva

Introdução

A pandemia causada pelo novo coronavírus, fez com que países do mundo todo adotassem o isolamento social, levando à suspensão das aulas presenciais nas escolas e também nas Universidades. Sendo assim, tornou-se necessário a adoção de um modelo alternativo para o ensino, que foi denominado de Ensino Remoto (ATMOJO; NUGROHO, 2020).

No Brasil, o fechamento de escolas e Universidades ocorreu a partir de março de 2020. Desde então, a maior parte das escolas públicas e universidades vêm realizando suas atividades remotamente. Esta transição para o aprendizado *online* vem trazendo importantes desafios para professores e alunos (ATMOJO; NUGROHO, 2020), podendo gerar um grande impacto negativo não só na saúde mental dos alunos e professores, mas também na qualidade do ensino aprendizagem. (CALAO *et al.*, 2020).

A partir dessa nova realidade, os projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos dentro das Universidades também tiveram que passar por muitas adaptações. Assim, o *Subprojeto Licenciatura em Química-PIBID-Unifesspa* vem desenvolvendo suas atividades de forma alternativa, utilizando principalmente plataformas digitais, como por

exemplo, o *google classroom* para realização de fóruns de discussões e compartilhamento de fontes bibliográficas (artigos, apostilas, documentários, *podcast* e vídeos); o *google meet* para os encontros *online* nas formações, reuniões de planejamento e para os pibidianos acessarem as salas de aulas nas escolas de ensino médio envolvidas no projeto. Além disso, a divulgação científica das atividades desenvolvidas no projeto está ocorrendo por meio da plataforma digital *instagram*, que é uma rede social de compartilhamento de informações, fotos e vídeos, que permite interagir com outras pessoas de diferentes lugares no Brasil e no mundo. Com isso, muitos outros alunos e professores têm a possibilidade de acessar as informações para utilizar em suas realidades, além de possibilitar uma troca de conhecimento e ideias acerca dos temas abordados. Deve-se mencionar o fato de que por se ter na mesma faculdade (Faquim) dois subprojetos aprovados no edital, decidiu-se iniciar as formações com os dois subprojetos: o *Subprojeto Licenciatura em Química* e o *Subprojeto Licenciatura em Ciências Naturais*.

O *Subprojeto Licenciatura em Química-PIBID-Unifesspa* como um todo foi dividido em quatro fases: 1) Formação, que se constitui durante todo o tempo do projeto, mas com ênfase maior nos cinco primeiros meses (dezembro de 2020 a abril de 2021), justamente devido às dificuldades em estar fisicamente nas escolas vinculadas; 2) Acompanhamento das aulas remotas e aproximações das realidades das escolas envolvidas no projeto (Escola Estadual de Ensino Médio Liberdade e Escola Estadual Indígena de Ensino Médio e Fundamental Jukapi Kryjoherê); 3) interferências com projetos engajados nas necessidades dos educadores e educandos da rede pública, especialmente em momentos de pandemia; 4) avaliação e produção dos relatórios individuais e geral. No primeiro semestre do projeto, foram realizados os encontros de formação, acompanhamento das aulas remotas e aproximações com as realidades das duas escolas envolvidas no projeto. Os encontros de formação foram realizados mensalmente através de atividades síncronas (Encontros *online* e apresentações de palestras com os professores coordenadores, supervisores, pibidianos, ex-pibidianos e professores convidados de outras instituições) e atividades assíncronas (Fóruns de discussões no *google classroom*, leitura de textos, apresentação de vídeos de palestras, documentários e webinários). Com essas formações, pretendeu-se promover o aperfeiçoamento dos saberes necessários às

atividades dos futuros educadores (os pibidianos) e assim assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos educandos. Para isto, foram trabalhadas as seguintes temáticas: 1) As concepções alternativas dos estudantes; 2) A Educação Escolar Indígena e o Ensino de Ciências e Química; 3) O Ensino de Ciências/Química e as Metodologias Ativas; 4) O PIBID na formação do professor; 5) Os jogos didáticos no ensino de Ciências/Química; 6) A BNCC e o Ensino de Ciências e Química: Aproximações, Críticas e Contextualização. Essas temáticas serão melhor explicadas mais adiante.

O conhecimento da realidade das duas escolas, vinculadas ao subprojeto, foi feito através de uma atividade síncrona no *google meet* no dia 26 de fevereiro de 2021, das 14:30 às 16:30 e contou com a participação de todos envolvidos no subprojeto. Neste encontro, as professoras supervisoras fizeram uma breve apresentação de suas escolas, mostrando o planejamento pedagógico, a estrutura física da escola, os projetos desenvolvidos, o público-alvo atendido etc. Durante as apresentações das escolas foi possível compreender as dificuldades pelas quais elas estão passando, assim como seu corpo docente, discente e demais profissionais envolvidos, nesse momento de pandemia. Tanto a escola indígena como a escola da periferia são destituídas das condições mínimas que se espera de uma escola para uma formação plena de cidadania e do contato com a ciência (Química, Física e Biologia) de forma mais plena, conforme a realidade da maioria das escolas do sul e sudeste do Pará.

O acompanhamento das aulas remotas, também está ocorrendo pelo *google meet* e os alunos participam junto com as professoras supervisoras das atividades escolares. A escola indígena (EEIEMF Jukapi Kryjoherê) devido algumas peculiaridades, está com as aulas paralisadas desde o primeiro semestre de 2020, justamente em função da fragilidade do povo indígena frente à pandemia do Covid-19, além da falta de recursos mínimos necessários para a realização de aulas remotas. Dessa forma, o acompanhamento das aulas remotas está ocorrendo apenas na escola EEEM Liberdade, em um primeiro momento. Posteriormente novas formas de aproximação dos pibidianos nesta realidade escolar serão implementadas.

Estamos no início do processo, nos reinventando a cada etapa, mas já percebemos que o *Subprojeto Licenciatura em Química-PIBID-*

Unifesspa tem grande potencial para atender tanto às necessidades das escolas envolvidas, quanto às necessidades de formação inicial dos pibidianos, especialmente em tempos de trabalho remoto. Nesse contexto, esse artigo foi elaborado a fim de mostrar as estratégias adotadas na condução do ensino remoto, com o intuito de minimizar os efeitos negativos causados pelo isolamento social e as dificuldades em se desenvolver um ensino aprendizagem de química que realmente possa ser transformador, reflexivo e crítico da prática escolar.

1. Concepções teóricas para desenvolver o Subprojeto Licenciatura em Química

Para pensar o ensino de química recorreremos primeiramente ao grande educador de nosso país Paulo Freire (FREIRE, 1970; 2000; 2003), no que diz respeito ao ensino, onde ele traz que não há ensino sem aprendizagem e nem aprendizagem sem ensino. Dessa forma, para pensar o ensino de química não basta apenas pensar em conteúdos e estratégias de como levar esses conhecimentos aos educandos na escola pública. Para além disso é preciso criar uma profunda interação/ relação entre esses grupos de educadores e educandos para que se efetive o ensino-aprendizagem. Nesse sentido é preciso muito estudo e uma valorização ou atenção maior às metodologias de como ensinar a química, trazendo formas atualizadas, mas sempre com essa perspectiva Freireana, onde ele pontua que não há ensino sem aprendizagem e vice-versa.

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber porque o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado. (FREIRE, 2003, p.79).

Criar as relações ou conexões entre educadores em formação (Pibidianos) e educandos e educadores (estudantes do ensino médio e supervisores do subprojeto) das escolas públicas, tem sido o maior desafio em tempos de pandemia. Apesar dos atrasos e dificuldades devido a pandemia do Covid-19, percebeu-se que o *Subprojeto Licenciatura em Química*, apresenta grande potencial para atender tanto

às necessidades das escolas, quanto às necessidades de formação dos pibidianos, propiciando o contato com a realidade escolar onde poderão se inserir futuramente. Dessa forma, a aproximação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), foi essencial para efetivar o trabalho nesse momento e o estudo de Nass e Fischer (2016) nos orientou em todo o percurso. Segundo as autoras “as TIC's, constituem uma ferramenta nas mãos do professor, sem, contudo, dispensá-los da função que exerce, pois é ele quem planeja e faz a mediação do uso dessas tecnologias em sala de aula” (NASS; FISCHER, p.120, 2016).

Com vistas a mudança da realidade em que se insere o PIBID do MEC tem se constituído em uma excelente ferramenta de aprimoramento da educação em nosso país. Segundo Costa e Silva (2019), o PIBID começou bem tímido em 2007 com as licenciaturas das áreas de Ciências (Química, Física e Biologia) e Matemática, no ensino médio, com poucas turmas, em 43 instituições federais. Após dois anos, já incluía todas as instituições públicas do ensino superior, em todos os níveis (municipal, estadual e federal) abrangendo também todas as licenciaturas do país. Desde então tem se constituído em um programa que ajuda muito a formação inicial e ao ensino básico, pois como depende imensamente dos projetos que são desenvolvidos nesse âmbito da educação, no chão da escola, guarda a particularidade de se fazer um profundo diálogo com a realidade em seu próprio tempo e espaço. No entanto, essa excelente proposta do MEC, que proporciona um ganho para a Universidade, a educação básica, a formação inicial dos novos professores e a todas as relações positivas que se estabelecem a partir dele, vem sendo ameaçada desde 2015.

Infelizmente, a partir de 2015, a continuidade não só do PIBID-Diversidade, mas do PIBID como política de Estado, esteve seriamente ameaçada em função da conjuntura econômica e política no Brasil. Os recursos de custeio a ele destinados foram, de forma geral, drasticamente reduzidos e grande parte das ações previstas nos Plano de Trabalho do Programa foram suspensas. [...]. (NAZARENO, p.504, 2017).

Esse importante programa do MEC tem sofrido muitos cortes de verbas, diminuindo significativamente a sua abrangência, na atualidade, o que deve impedir o acesso de muitos educandos ao programa.

1.1 Pensando o ensino e a aprendizagem de química no Sul e Sudeste do Pará

De forma geral, segundo os dados do IDEB de 2017 para o nível médio, as escolas estaduais públicas do estado do Pará, atingiram nota 2,8 e encontram-se muito abaixo da média nacional, que é de 5,5. Segundo os dados do Inep, desde 2005 o estado do Pará vem apresentando baixo desempenho e nunca conseguiu atingir a meta para o estado. Especificamente, o município de Marabá apresentou nota 3,8 no último IDEB (2017), índice bem abaixo da meta para o estado que era 4,2. Desta forma, necessita-se de um esforço conjunto para que seja alcançada a meta de projeção do Ideb, que é de 6,0 para o ano de 2022. Assim, existe uma expectativa muito grande por parte da direção das escolas inseridas no PIBID, bem como de todos os envolvidos, que o desenvolvimento desse projeto tenha uma influência muito positiva e ajude a melhorar cada vez mais a qualidade do ensino de química em todos os níveis (Ensino básico, médio e graduação).

Pensar no ensino de química em uma universidade da Amazônia, não tem sido fácil. Os desafios são imensos, e a cada dia parecem aumentar. Ter um olhar calmo para essa situação nem sempre é possível e o adoecimento de muitos profissionais da educação, em todos os níveis, têm mostrado o quanto essa profissão é desgastante, até mesmo no ensino superior. Todas as condições de precariedade do sistema educacional brasileiro somando as precariedades da região do sul e sudeste do estado do Pará afetam profundamente a todos os professores. Nesse momento, o PIBID aparece como uma possibilidade dos professores em formação (pibidianos) terem um contato com a realidade da escola, pensarem as suas práticas, discutirem sua existência no mundo como epistemologia e desenvolverem um diálogo entre a educação básica, especialmente o ensino médio e a universidade.

Para atender às muitas necessidades de formação do professor de química, buscou-se teóricos que tenham pensado/discutido a educação química compreendendo-a na realidade em que se insere. Dois importantes autores discutem a contextualização e a formação inicial e continuada dos professores: Maldoner (2000) e Chassot (2006). Esses autores além de discutirem a formação e o trabalho docente apresentam em seus escritos a importância do compromisso político, trazem um diálogo profundo entre a teoria e a prática e apresentam o

princípio da pesquisa como método/ação da prática educativa, o que é corroborado também por Demo (2011):

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a *pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana*. Não é o caso de fazer dele um pesquisador “profissional”, sobretudo na Educação Básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um *profissional da educação pela pesquisa*. Decorre, pois, a necessidade de mudar a definição do professor como perito em aula, já que a aula que apenas ensina a copiar é absoluta imperícia (DEMO, p.2, 2011).

Maldaner (2020) além de discutir a necessidade de a formação dos professores de química ser pautada em uma base em que passe pela pesquisa, o que o PIBID contempla muito bem, insiste que a formação também apresente uma dimensão na perspectiva do professor de química reflexivo. Embora o subprojeto de licenciatura em química tenha sido desenhado para o momento de prática presencial, o que não tem sido possível até o momento, é preciso permanecer com a ideia da formação do professor de química pela pesquisa, reflexivo, crítico, dinâmico, atual e contextualizado.

1.2 Pensando o ensino de química para/com as populações tradicionais e indígenas

O PIBID além do importante papel na formação dos acadêmicos, por proporcionar esse contato efetivo com a educação básica, ainda possibilita a discussão com realidades muitas vezes ausentes nas licenciaturas, especialmente as da área de ciências, como as discussões que envolvem a educação do campo, a educação escolar indígena e a educação escolar quilombola. Como exemplo podemos citar o livro organizado por Costa e Silva (2019) “O PIBID em Terras de Preto”. O PIBID tem uma potência que não podemos deixar acabar e que coloca o acadêmico em contato com essas realidades que muitas vezes ele não terá acesso durante toda a sua graduação. Além disso, segundo o autor, o PIBID consegue fazer uma provocação à universidade, onde essa passa a ajudar na produção do diálogo com as realidades em que os projetos se inserem. Essa é uma experiência muito rica para todos os envolvidos diretamente no projeto como a comunidade em que ele se insere.

Percebe-se o quanto foi significativa a presença do PIBID na cidade de Codó, e o que significou para o campo da educação, para os educandos em formação e para as escolas vinculadas ao programa e aos projetos desenvolvidos. Além disso, o componente de transformação que nos propõe Paulo Freire e que se espera da educação, apresenta-se com muitas potencialidades. E, também os componentes que possibilitam a ligação da prática com a teoria, trabalho cooperativo e coletivo, além do desenvolvimento pessoal e profissional podem estar presentes:

O projeto PIBID é de suma importância por oferecer oportunidades aos graduandos para melhorar a sua formação profissional como docentes e conhecer o ambiente escolar, estabelecendo uma conexão entre os saberes teóricos ensinados no meio acadêmico e na prática. Nesse contexto, a horta, no ambiente escolar, foi verdadeiramente um laboratório vivo que proporcionou o desenvolvimento de inúmeras atividades de ensino em educação ambiental e alimentar associando teoria e prática de forma contextualizada, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem e propiciando a cooperação e o trabalho coletivo (MAGALHÃES *et al.*, p.141, 2019).

Em seu artigo que trata da “construção de bases epistemológicas na formação dos professores indígenas”, Nazareno (2017) apresenta a importância desse programa para formação dos professores indígenas, tanto na dimensão da prática e da transformação da educação escolar indígena quanto na dimensão mais teórica desta concepção de educação.

Assim, se as experiências de Estágio Pedagógico e dos Projetos Extra Escolares desenvolvidos pelos/as professores/as indígenas no âmbito do curso de Educação Intercultural da UFG sinalizam para significativos avanços em direção a uma educação escolar autônoma, específica e diferenciada e, conseqüentemente, decolonial, muitos ainda são os desafios enfrentados para a emergência de bases epistemológicas e, principalmente, de práticas didático-pedagógicas que de fato transformem a educação escolar indígena. São esses desafios que fundamentam a principal justificativa e a própria razão de ser do PIBID-Diversidade da UFG, que tem como seu principal objetivo fomentar a continuidade das reflexões e ações produzidas pelos/as professores/as indígenas, para o qual o apoio do PIBID-Diversidade foi fundamental em sua primeira implementação, a partir de 2011 (NAZARENO, p.500, 2017).

Alguns autores têm contribuído para o ensino de química em contextos indígenas começando a estabelecer um *corpus* de conhecimento, discutir possíveis materiais didáticos específicos, contextualizar o ensino de química e contribuir para o diálogo intercultural entre os saberes

indígenas e o conhecimento químico. Embora os trabalhos sejam mais voltados para o ensino Fundamental, anos finais, já podemos perceber algumas especificidades e dinâmicas específicas nesta área (LOPES, 2012; 2015; DEMOS, 2019; MONTEIRO, 2018; KUNDLATSCH; SILVEIRA, 2018; SOENTGENA; HILBERTB, 2016).

Apesar de se compreender a necessidade de desenvolver projetos e pesquisas de química com os povos indígenas, ainda é uma área que precisa desenvolver muito, pois ainda são tímidas as investigações e publicações de química com a temática indígena, haja visto o baixo número de trabalhos apresentados, por exemplo, no Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ) (MIDÕES, 2016).

Dessa forma, se justifica a escolha de uma escola indígena, a do povo Gavião, da Terra Indígena Mãe Maria, localizada no sudeste do Pará, Amazônia Oriental, para a execução de parte do *subprojeto de Química-Unifesspa*. Além da necessidade de discutir com os povos indígenas sobre o ensino de química em suas escolas, muitos dos professores em formação (pibidianos) terão em algum momento encontros com povos indígenas da região, seja em suas escolas, na universidade ou mesmo em encontros fortuitos na cidade de Marabá e em outras da região. É preciso que a relação entre não indígenas e povos indígenas se dê em um clima de respeito e cordialidade. Essa é uma oportunidade ímpar de pontes serem construídas entre culturas diferentes e entre diferentes conhecimentos.

2. Um pouco da realidade das escolas inseridas no Subprojeto Licenciatura em Química

As escolas públicas selecionadas foram em número de duas, sendo uma localizada na periferia da cidade de Marabá, no bairro denominado Liberdade e outra na Terra Indígena Mãe Maria, localizada em Bom Jesus de Tocantins, município vizinho de Marabá. A seguir, serão mostradas as principais características dessas escolas.

2.1 A Escola Estadual de Ensino Médio “Liberdade”, na periferia da cidade de Marabá (PA)

Fundada em 1984, a Escola Liberdade tem sua história associada a lutas e resistências das famílias que ocuparam uma área de terras ociosas, onde construíram suas barracas e passaram a morar com

seus filhos e filhas na periferia de Marabá. Suas atividades letivas foram iniciadas no dia 26 de Abril de 1985, no Barracão construído em Mutirão pela comunidade, localizado na Avenida Antônio Vilhena, S/N, local no qual atualmente funciona o “Forró dos Velhos”. A escola foi projetada e construída inicialmente pela própria comunidade local e depois foi assumida pelo estado do Pará - SEDUC - 4a. URE.

A escola passou por muitas dificuldades, mas com o apoio da comunidade local, foi superando aos poucos. Em função do crescente número de alunos, houve a necessidade da construção de uma Escola Estadual maior. Esse projeto foi então solicitado e a escola foi construída de alvenaria com seis salas de aula, bloco administrativo e outros espaços estritamente necessários para o seu funcionamento básico e, então, foi inaugurada e entregue à comunidade. Após a organização de toda documentação, passou a funcionar no dia 11 de novembro de 1986, com turnos manhã, intermediário, tarde e noite.

Quando ocorreu a municipalização do ensino no Pará, várias escolas de ensino fundamental e médio foram municipalizadas, porém a escola Liberdade não foi inserida nesse processo, o que a levou a sofrer dificuldades financeiras e perda dos alunos do ensino fundamental, passando a atender apenas o público do Ensino Médio. Nessa época, devido a localização da escola, muitos jovens concluíram o ensino fundamental e pararam de estudar ou procuraram cursos profissionalizantes.

Ao longo do tempo a escola passou por algumas reformas, favorecendo o seu crescimento e possibilitando a abrangência no atendimento à grande demanda de alunos que a procuram, adequando-se às necessidades e implementações que iam surgindo. Atualmente, a escola funciona no período diurno com todas as turmas em tempo integral e algumas turmas noturnas, no modo regular.

Em relação a estrutura física, a escola conta com 01 sala de informática, 01 biblioteca, 01 sala de arquivo, 01 depósito, 01 cozinha, 01 quadra poliesportiva (em processo de reforma que já dura alguns anos), 01 sala da secretária, 01 sala da direção, 01 sala dos professores, 01 sala de recurso, 02 banheiros, 01 pequena horta, 02 bicicletários, 11 salas de aulas contendo: 01 Central de ar, quadro branco e 03 painéis para fins pedagógicos. Com relação à equipe de profissionais esta é composta por mais de 50 servidores sendo 02 diretores, 01 vice-

Diretora, 36 professores (em regência), 01 coordenadora no integral, 01 coordenador no turno da noite, secretárias, 01 bibliotecária, agentes de portaria, agentes de serviços gerais, cozinheiras e outros. Todo esse sistema para atender os 596 alunos matriculados na escola. A escola Liberdade está situada num ponto estrategicamente favorável atendendo aos adolescentes dos seguintes bairros: Jardim União I e II; Bela Vista; Independência; Infraero; Bairro da Paz; Bom Planalto e Laranjeiras.

A escola Liberdade participa do *Subprojeto Licenciatura em Química-PIBID- Unifesspa* pela segunda vez, sendo uma experiência muito produtiva. Na primeira vez, nos anos 2018-2019, a integração da Universidade com a escola ocorreu no modo presencial, e os pibidianos puderam participar das atividades escolares e desenvolver os projetos dentro da escola. Agora, nos anos 2020-2021, as atividades estão acontecendo de modo remoto, devido a pandemia do Covid-19. Desta forma, novos saberes, aprendizados e possibilidades de práticas tem se materializado.

2.2 A Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio “Jukapi Krijõherê”, da Terra Indígena Mãe Maria, Povo Gavião, Bom Jesus do Tocantins.

A Escola Indígena Estadual de Ensino Infantil, Fundamental e Médio Jukapi krijõhere, está situada na aldeia krijõherekatêjê na Terra Indígena Mãe Maria, localizada na BR-222, KM 29, município de Bom Jesus do Tocantins-Pará. É organizada, de acordo com a política nacional de educação indígena, sob a assistência técnica e administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Pará. Fundamentada na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visa o oferecimento da educação infantil, do Ensino Fundamental e Médio e funciona em regime de externato com dois turnos de frequência mista, abrangendo o tempo/espaço da comunidade.

A escola Jukapi krijõhere (Figura 1), foi criada em meados de 2017 e funcionava como anexo da escola Tatakti Kykatêjê que também faz parte da Terra Indígena Mãe Maria. Por ter uma demanda de alunos suficiente, a comunidade decidiu que a Escola precisava funcionar de forma independente, então, depois de muito esforço e dedicação dos indígenas, o Ato de Funcionamento da escola, 001/2019 foi sancionado

pela SAEN/SEDUC e a esta passou a atuar legalmente como escola e não mais como anexo. Atualmente, sob os cuidados da professora responsável Johopo Kukakrykre Aromkwyti, graduada em Licenciatura Intercultural Indígena, a escola pretende, a partir de então, desenvolver uma educação, baseada nos princípios que regem a educação escolar indígena, proporcionando o ensino bilíngue, intercultural, específico e diferenciado, ampliando os chamados conhecimentos universais para garantir o diálogo equitativo entre o povo Gavião křijõherekatêjê e a sociedade.

O espaço físico da escola é bem peculiar. Foi construída em um terreno próximo a floresta, ambiente propício para o desenvolvimento de aulas interculturais. Possui atualmente 9 salas, sendo uma secretaria, uma cantina improvisada e o restante são salas de aula e 1 banheiro. São estruturas construídas pelos próprios indígenas, com madeira de doação. Possui 82 alunos matriculados, 27 funcionários entre indígenas e não indígenas. Oferece uma grade curricular diversificada bem como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 para a educação indígena, onde esta possui autonomia para organizar seu sistema de ensino, desde que atenda os princípios e anseios da própria comunidade. A escola Jukapi Kryjoherê oferece o ensino infantil, onde os alunos são monitorados por professores pedagogos com o acompanhamento dos professores nativos bilíngues, no intuito de proporcionar o aprendizado da língua materna desde a infância.

O ensino fundamental e médio possui as seguintes disciplinas: Língua portuguesa, História, Geografia, Química, Biologia, Ciências, Sociologia, Filosofia, Educação Física, Matemática, Física, Artes, Educação Religiosa e Estudos Amazônicos e ainda possui na parte diversificada o ensino direcionado a cultura Gavião e da língua materna, ambos são ministrados por professores indígenas que dominam a cultura e linguagem do povo. As demais disciplinas são ministradas por professores não indígenas que sempre buscam adaptar suas aulas à cultura e ao itinerário da comunidade. A escola também oferece a EJA-Indígena, Educação de Jovens e Adultos. Os critérios para essa modalidade de ensino, obedecem ao que está estabelecido para as outras séries.

A experiência do subprojeto Licenciatura em Química-PIBID-Unifesspa na formação inicial dos pibidianos: contextualização e ações desenvolvidas durante o período remoto de 2020-2021.

Figura 1 - Painel Fotográfico dos espaços da EEIEFM “Jukapi Kryjoherê”.



Fonte: Arquivo dos autores.

A escola Jukapi Kryjoherê, por ter sido reconhecida como escola recentemente, ainda se encontra em período de organização do corpo escolar. Possui um Conselho Escolar formado por professores, pais, alunos e membros da comunidade. O conselho visa estabelecer o desenvolvimento do ensino aprendizagem no contexto democrático, assegurando a participação da comunidade escolar, bem como a participação de toda a comunidade nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola, auxiliando assim, no incentivo à participação dos discentes nas comemorações festivas, cívicas e culturais. O ensino se dá também pelo que é chamado laboratório vivencial, onde, tanto professor quanto aluno compartilham a vivência no cotidiano da comunidade e essas experimentações e aprendizados são levados para a sala de aula e aproveitados em forma de conteúdo. O conhecimento cultural é a gênese que impulsiona novos aprendizados ou o conhecimento de novas culturas, sendo um ponto crucial para ensino/aprendizagem na educação escolar indígena, mais especificamente do povo křĩjõherekatêjê.

Mesmo ainda tão jovem, a escola possui alguns projetos, que são desenvolvidos durante o ano e que por conta da paralisação das aulas, em virtude da pandemia, ficaram parados. Entre eles, dois são coordenados pela professora supervisora que atua junto ao *Subprojeto Licenciatura em Química*, são eles: 1) Conhecer para proteger, cujo objetivo é sensibilizar a comunidade sobre o descarte irregular de resíduos sólidos e suas consequências epidemiológicas e, 2) Sarau Cultural que visa estimular o hábito da leitura, com intuito de facilitar a compreensão de textos em outras disciplinas e não somente da Língua Portuguesa. Dentro deste contexto, entra a importância da participação da escola no *Subprojeto Licenciatura em Química* –, pois esta disciplina, segundo os alunos indígenas, apresenta muitas dificuldades no aprendizado, e encontrar materiais/metodologias que contribuam para facilitar esses conhecimentos de maneira intercultural tem sido um grande desafio para os professores que ministram química em comunidades indígenas. Logo, o projeto veio em um momento propício, pois com a interação dos alunos do projeto junto com os alunos da escola Jukapi Kryjoherê e com participação da comunidade křĩjõherekatêjê, nasce a esperança de produzir materiais voltados para o ensino da Química de forma intercultural, valorizando todas as formas de conhecimento.

3. As formações no *Subprojeto Licenciatura em Química* na vigência de dezembro de 2020 a abril de 2021

Na atual situação do País, e do estado do Pará, onde a Pandemia do Covid-19 ainda se apresentava com índices bem elevados, no final de 2020, e com a impossibilidade de realizar uma inserção efetiva nas escolas da região de Marabá, foi necessário realizar algumas atividades estabelecidas no projeto, de forma a começar a cumprir o que se propunha o mais urgentemente possível. Nesse momento, à distância e com tantas impossibilidades percebeu-se que uma atividade bem eficiente seria a formação monitorada; e para essas formações além das ferramentas já mencionadas, também utilizamos textos e vídeos prontos para ajudar nas leituras e entendimentos de conceitos importantes para os pibidianos, para ampliar as discussões nos encontros síncronos.

A seguir, estão relacionadas as temáticas das formações que foram realizadas na primeira fase do projeto:

3.1 As concepções alternativas dos estudantes

A primeira formação do *Subprojeto Licenciatura em Química* aconteceu no dia 20 de dezembro de 2020, das 09 às 12 horas, onde foi trabalhada a temática: *As concepções alternativas dos estudantes*; contando com a participação dos pibidianos, professores supervisores e coordenadores. Como já mencionado, as formações iniciais foram realizadas em conjunto com o *Subprojeto Licenciatura em Ciências Naturais*. Isso ampliou as nossas discussões havendo um leque maior de compreensão do ensino desde os anos finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Para essa formação específica, foi disponibilizado previamente um texto sobre o assunto para os pibidianos lerem e o assunto foi ministrado pelos coordenadores dos dois subprojetos. Foi feita uma apresentação de 50 minutos sobre o tema e depois foi aberto para discussão com o grupo. À medida que perguntas e ponderações sobre o tema iam surgindo, ia-se discutindo os assuntos tratados pela teoria, chamando a atenção para os pontos chaves, que precisavam de mais atenção ou evidência.

A máxima da teoria das *concepções alternativas dos estudantes* é que o conhecimento não é diretamente transmitido de sujeito A para um sujeito B, mas que é construído ativamente a partir da relação que se estabelece entre as pessoas, em espaços de aprendizagem, preferencialmente, mas

não exclusivamente. Driver, *et al.*, (p.31, 1999) tratam de mostrar a “visão de como os vários fatores da experiência pessoal, da linguagem e da socialização inter-relacionam-se no processo de aprendizagem das ciências em sala de aula e discutir as relações problemáticas entre conhecimento científico, aprendizagem das ciências e pedagogia”.

Também foi apresentada a noção de “perfil epistemológico de Bachelard”, que é bem discutida por Mortimer (1993), onde “Em vez de construir uma única e poderosa ideia, os indivíduos podem apresentar maneiras diferentes de pensar, ou seja, um perfil conceitual dentro de domínios específicos”. Uma breve noção da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky também foi introduzida, pois esse é um dos teóricos que ajudam a discutir a temática em questão.

O encontro foi bastante produtivo, porque utilizamos as ferramentas de comunicação para estabelecer uma discussão prévia e acompanhar as leituras dos pibidianos. Dessa forma, quando o encontro aconteceu todos já tinham vários argumentos para entender, perguntar e questionar os conceitos tratados, tentando relacionar com a realidade escolar que eles iriam ter contato e com o ensino-aprendizagem de Ciências e Química.

3.2 A Educação Escolar Indígena e o Ensino de Ciências e Química

A temática *A Educação Escolar Indígena e o Ensino de Ciências e Química* foi trabalhada em um encontro online no dia 21 de janeiro de 2021 das 9:00 às 12:00 horas e contou com a participação de toda equipe do *subprojeto Licenciatura em Química*. Durante todo o mês de janeiro foram disponibilizados textos e vídeos tratando da temática, onde os pibidianos leram e puderam participar de fóruns de discussões criados no *google classroom*. Para o desenvolvimento dessa temática um livro muito importante e único, organizado por Regiani (2014) chamada “Conhecimento tradicional e Química: possíveis aproximações”, foi a base para as nossas discussões assim como as teses de Lopes (2012) e de Monteiro (2018) e o artigo de Lopes (2015).

Entre os problemas que enfrentam os povos indígenas em suas escolas está o Livro didático de química proveniente do MEC, que é totalmente descontextualizado das realidades indígenas e de suas escolas, contribuindo para uma visão fragmentada da ciência e da

química e não possibilitam a construção de conhecimentos químicos na educação escolar indígena (LOPES, 2015). Além disso, a falta de materiais didáticos específicos para a escola indígenas bem como a falta de metodologias que consideram sua cultura, especificidade e sua língua nativa ainda é um grande obstáculo para a construção de uma escola intercultural desejada.

Muitas são as perguntas que se faz para compreender essa especificidade. Para Lopes (p. 255, 2015), o ensino de química nas escolas indígenas deve passar pela “formação do cidadão alfabetizado cientificamente e, em seguida, pela formação dos futuros cientistas indígenas, para que tenham condições de produzir conhecimentos outros”. E, ainda segundo Lopes (p. 256, 2015) “se a escola é espaço de mediação com os não indígenas, então, ela deve, acima de tudo, possibilitar conhecimentos que garantam uma relação melhor entre os sujeitos envolvidos” e conclui dizendo que “o ensino de ciências/química na escola indígena deve se constituir também como espaço de alfabetização científica, de entrada nessa dimensão da ciência, necessária a cada cidadão no exercício de seus direitos”.

A linguagem e como se comunica a ciência/química é de vital importância em contextos indígenas e deve ser bem trabalhada, para alcançar os melhores resultados. De uma forma geral é preciso aproximar a química dos contextos indígenas e isso pode ser feito a partir de levantamentos dos processos químicos que cada comunidade tem contato em seu dia a dia. Muitas comunidades enfrentam sérios problemas que podem ser discutidos a partir do campo da química como o garimpo, as doenças, os venenos de animais peçonhentos e as substâncias que passaram a utilizar com o contato com a sociedade não indígena, entre outros. Conhecer a linguagem da ciência/química, no ensino fundamental e no ensino médio é de extrema importância e para isso é preciso conhecer a tabela periódica, os conceitos já sistematizados por essa ciência e os termos utilizados, que para os indígenas se constitui quase que como outra língua a ser aprendida. Mas, acima de tudo é preciso ouvir as comunidades indígenas para que juntos, professores (indígenas e não indígenas) em cada comunidade, em seu contexto, encontrem os melhores caminhos para esse aprendizado tão importante para sua vida.

3.3 O Ensino de Ciências/Química e as Metodologias Ativas

A formação com o tema *O Ensino de Ciências/Química e as Metodologias Ativas* ocorreu no dia 21 de fevereiro de 2021 das 9:00 às 12:00 horas e contou com a participação de toda a equipe do *subprojeto Licenciatura em Química* (Coordenadores, supervisores e alunos) e da Professora convidada Dra. Camila Maria Sitko. Essa formação ocorreu em duas diferentes dinâmicas: 1) Toda a equipe do projeto ouviu o podcast sobre metodologias ativas, sugerido e desenvolvido pela professora Camila Sitko, e em seguida os principais pontos do podcast foram discutidos em um fórum de discussão criado no *google classroom*; 2) Em um segundo momento, ocorreu um encontro virtual através do *google meet*, onde a professora Camila Sitko ministrou a palestra intitulada *Metodologias Ativas de Ensino*; em seguida, toda a equipe pôde fazer suas colocações e tirar suas dúvidas. Nessa palestra, foram trabalhadas algumas metodologias ativas (Quadro 1), onde o aluno é o protagonista do processo de ensino aprendizagem, e que são bem viáveis para o ensino de Ciências e Química.

Quadro 1 - Metodologias ativas trabalhadas no 4º encontro de formação do *Subprojeto Licenciatura em Química*.

Metodologias ativas	Características principais
<i>Brainstorming</i> (Tempestade de ideias)	Metodologia que permite ao professor ter uma ideia inicial das concepções dos alunos acerca de um determinado tema.
Sala de aula invertida	O aluno primeiro estuda o conteúdo em casa e leva suas dúvidas para sala de aula para serem discutidas com o professor. Nesse processo, o aluno desenvolve autonomia para buscar o conhecimento, mas é muito importante o feedback por parte do professor.
Atividades investigativas e aprendizagem por descobertas	Partem de indagações propostas pelo professor e não têm a intenção de confirmar a teoria, mas sim de proporcionar ao estudante a oportunidade da descoberta.
Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)	Propõe a atividade prática como ferramenta. Ao invés de explicar todos os detalhes de uma atividade, o aluno é convidado a participar de ações reais para o desenvolvimento da competência a ser trabalhada.

A experiência do subprojeto Licenciatura em Química-PIBID-Unifesspa na formação inicial dos pibidianos: contextualização e ações desenvolvidas durante o período remoto de 2020-2021.

<i>Peer Instruction</i> ou aprendizagem entre pares	Alterar a dinâmica da sala de aula para que os alunos auxiliem uns aos outros no entendimento dos conceitos e, em seguida, sejam conduzidos pelo professor no aperfeiçoamento desse aprendizado por meio de questões dirigidas.
<i>Storytelling</i> ou Contação de histórias	Trabalha a contação de histórias, na qual elementos primordiais como personagem, ambiente, conflito e a mensagem principal são construídos, estrategicamente, de forma a transmitir uma mensagem e, ao mesmo tempo, persuadir o ouvinte a realizar determinada ação.
Gamificação e uso de jogos	Técnica capaz de impulsionar o envolvimento nas atividades educacionais através do uso de elementos de jogos , visando aumentar o envolvimento e dedicação dos alunos como nos games.
Aprendizagem Baseada em Estudo de Caso	Estratégia de pesquisa que analisa um fenômeno real considerando o contexto em que está inserido e as variáveis que o influenciam.
Júri Simulado	Simulação de um tribunal judiciário, onde divididos em grupos, os alunos debatem sobre um tema proposto até chegar a um veredito final.

Fonte: Autores.

3.4 O PIBID na formação do professor

Essa formação ocorreu no dia 29 de março de 2021 das 9:00 às 12:00 horas e contou com a participação de toda a equipe do *Subprojeto Licenciatura em Química* (Coordenadores, supervisores e alunos) e do convidado Professor Dr. Patrik Alves Vizzotto (Professor da área do Ensino de Ciências Naturais e Física - Faculdade de Química, Instituto de Ciências Exatas, Unifesspa). Nesse encontro, o professor Patrick fez um relato sobre sua experiência como bolsista do PIBID e contou sua trajetória acadêmica até se tornar professor do Magistério Superior na Unifesspa.

O professor mencionou os principais ensinamentos que aprendeu com o PIBID e destacou o prazer de trabalhar com a docência, de poder ajudar a mudar a realidade de pessoas, de inspirar, e que vale muito a pena ser professor, mesmo com todos os desafios impostos pela profissão. Destacou também que foi através do PIBID que ele percebeu o quanto o professor deve ser valorizado e respeitado, pois é

uma profissão que requer muita dedicação, formação continuada, além de conhecimentos múltiplos.

Essa palestra motivou muito os pibidianos, fazendo-os acreditar cada vez mais que a educação transforma vidas. Os alunos puderam perceber ainda mais a importância, a grandiosidade e o impacto que o PIBID faz na carreira acadêmica de um educador.

3.5 Os jogos didáticos no ensino de Ciências/Química

Ainda no dia 29 de março de 2021 também foi trabalhada a formação com o tema *Os jogos didáticos no ensino de Ciências/Química*, onde a partir da palestra “Didatização Lúdica no Ensino-Aprendizagem de Ciências / Química” organizada pelos coordenadores iniciou-se as apresentações proferidas pelos acadêmicos da Licenciatura em Química onde apresentaram os seguintes jogos: 1) “A Adaptação do Escape Room e o Vínculo com o Ensino-Aprendizagem de Química” apresentada por Wendel Lisboa Costa; 2) “Jogo de Tabuleiro Ambiental Amazon Bank” apresentada por Maria Aparecida Oliveira de Lima Sousa; 3) “Potencialidades do Uno Químico no Ensino-Aprendizagem de Química” apresentado por Lucas Macêdo dos Anjos Marques, Emilly Christine R. Lima e Gabriela de Souza Santos; 4) “Jogo de Baixo Custo sobre a Tabela Periódica: Semáforo da Química” apresentado por Brenda Thalita Paiva Carneiro.

Entre os apresentadores alguns eram pibidianos, o que foi importante para motivar os demais a construir projetos que possam também envolver as temáticas dos jogos para o ensino de química. A didatização lúdica no ensino de química tem crescido muito nos últimos anos, com publicações e desenvolvimentos de jogos tanto virtuais quanto físicos, e pode ser aplicado em diversos conteúdos de química. Pode ser utilizado para introduzir um tema, para ajudar na fixação de conceitos ou mesmo como processo avaliativo e por que não dizer, também como atividade lúdica.

3.6 ABNCC e o Ensino de Ciências e Química: Aproximações, Críticas e Contextualização

Esse encontro ocorreu no dia 30 de abril de 2021 das 15:00 às 18:00 horas e contou com a participação de toda a equipe do *Subprojeto Licenciatura em Química* (Coordenadores, supervisores e alunos) e dos

seguintes professores convidados: 1) Professora Dra. Vera Lucia Bahl de Oliveira; e 2) Prof. Dr. Álvaro Lorencini Júnior, ambos da Universidade Estadual de Londrina. Esse evento aconteceu no formato de mesa redonda, onde os professores acima citados, apresentaram suas palestras abordando o tema central (BNCC) relacionando com suas experiências vivenciadas como coordenadores do PIBID. Os demais professores participantes da mesa redonda atuaram como debatedores do assunto, fazendo suas contribuições acerca do tema.

A professora Vera Bahl iniciou sua apresentação falando da sua vivência como coordenadora do PIBID ainda no edital de 2011 e ressaltou que foi uma experiência única ver e sentir a diferença do antes e depois da formação dos graduandos bolsistas e voluntários do PIBID, que atuam nas escolas como docentes. Ao contar como ocorreu o desenvolvimento das atividades do PIBID, a professora fez relação com as competências e habilidades colocadas pela BNCC. Em seguida, o professor Álvaro Lorencini comentou sobre sua experiência na condução do PIBID durante o período de ensino remoto, e relatou que até o momento, os alunos têm realizado exclusivamente, o planejamento das atividades que serão desenvolvidas nas escolas. O professor informou também a dificuldade em manter os alunos ativos no PIBID, pois com a suspensão das aulas presenciais, muitos alunos acabaram desistindo do curso, outros trancaram a matrícula e retornaram para suas cidades de origem e alguns optaram por trabalhar, tudo isso, de uma certa forma, têm atrapalhado o andamento do projeto. Em relação a inserção dos alunos nas escolas, o professor ressaltou que tem enfrentado dificuldades no acesso e que foi necessário realizar o cadastro de todos os alunos no sistema da secretaria de educação, para que esta secretaria criasse um *e-mail* específico para os alunos terem acesso às aulas através do *google meet* e também participarem do *google classroom*. Por fim, o professor enalteceu a importância do PIBID na formação inicial de professores e chamou a atenção para os alunos aproveitarem ao máximo as oportunidades que surgirem dentro do programa.

Considerações Finais

Embora o projeto ainda esteja no início, com muitas impossibilidades devido a Pandemia do Covid-19, temos avançado na

compreensão da formação de professores especialmente para a área da Ciências e para disciplina de Química, no ensino médio. Percebemos, especialmente, que a formação dentro do PIBID é extremamente necessária pois a graduação e mesmo as formações posteriores ainda não permitem um aprendizado profundo, para que haja avanços significativos na educação, especialmente na Amazônia, além de um contato com a sala de aula e o chão da escola.

Desta forma, essa parada obrigatória, devido a pandemia possibilitou um aprendizado muito importante, que foi com relação aos usos e recursos das Tecnologias Digitais e Remotas de Ensino além das Metodologias Ativas de Aprendizagem. Desenvolver metodologias, nesse novo formato, tem se constituído em um grande desafio também, mas com muitas potencialidades. Enquanto não havia a possibilidade do contato direto dos pibidianos com as escolas, procurou-se materializar formações que ajudasse a compreender o momento atual, as tecnologias a serem utilizadas, as novas necessidades como a BNCC e o ensino no modo remoto e virtual.

A busca por pessoas que já passaram pelo PIBID e que pudessem contribuir com o aprendizado dos pibidianos e dos professores responsáveis também foi um objeto atingido. Também foi possível uma aproximação mesmo que no formato virtual das escolas e pelo brilhante relato das professoras supervisoras. Este momento foi um dos pontos altos da formação e do reconhecimento das realidades escolares.

Como a comunicação teria que ser de modo virtual, nesse primeiro momento do desenvolvimento do subprojeto, pode-se dizer que outro ponto alto das formações foi poder contar com professores em diversos estados do Brasil, uma vez que as ferramentas digitais possibilitaram o encontro com esses profissionais e os pibidianos, com uma contribuição excelente para o subprojeto. E, ainda foi possível evitar gastos de deslocamento e hospedagens. Acreditamos que essa possibilidade de formação e encontros com pessoas que podem contribuir com PIBID em suas diversas fases, deve permanecer em outros momentos, mesmo após restabelecer o momento presencial.

Referências

ATMOJO, A. E. P; NUGROHO, A. E.F.L. Classes Must Go Online! Teaching Activities and Challenges during COVID-19 Pandemic in Indonesia. **Register Journal**. 13(1), 49-76. 2020.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 4. ed. Ijuí. Ed. UNIJUÍ. 2006. 440p. (Coleção educação em química).

COLAO, A.; PISCITELLI, P; PULIMENO, M.; COLAZZO, S.; MIAMI, A.; GIANNINI, S. Rethinking the role of the school after COVID-19. **The Lancet Public health**, S2468-2667(20)30124-9. Advance online publication. 2020 [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30124-9](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30124-9).

COSTA, Cristiane Dias Martins da; SILVA, José Carlos Aragão (org). **O PIBID em terra de preto: iniciação docente em meio às experiências de Educação no campo e de educação ambiental em Codó-MA**. Curitiba. Appris. 2019. 151p. (Educação, tecnologias e transdisciplinaridade).

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas. Autores Associados. 2011. 148p. (Coleção educação contemporânea).

DEMOS, Willian. **O saber indígena no ensino de química: uma análise acerca da temática indígena em trabalhos científicos**. Florianópolis. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. Departamento de Química. 2019. 45p.

DRIVER, Rosalind; ASOKO, Hilary; LEACH, John; MORTIMER, Eduardo; SCOTT, Philip. Construindo conhecimento na sala de aula. **Química Nova na Escola**, N° 9, p. 31-40, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. New York: Herder & Herder. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 23. ed. 1970. 218p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

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

KUNDLATSCH, Aline; SILVEIRA, Camila. Interculturalidade e ensino de química: considerações sobre uma atividade didática envolvendo a cultura indígena. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar.** Mossoró. V. 4, No. 12. 2018. p.660-679.

LOPES, Edinéia Tavares. **Conhecimentos Bakairi cotidianos e conhecimentos químicos escolares: perspectivas e desafios.** São Cristóvão. 249 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. Núcleo de Pós-Graduação em Educação. 2012.

LOPES, Edinéia Tavares. Ensino-aprendizagem de química na Educação Escolar Indígena: o uso do livro didático de química em um contexto Bakairi. **Química Nova na Escola.** Vol. 37, N. 5. 2015. p. 249-256.

MAGALHÃES, Alana Raíssa Lopes *et all.* Uso de horta orgânica como ferramenta para auxiliar na formação Educacional de alunos do ensino fundamental. *In:* COSTA, Cristiane Dias Martins da; SILVA, José Carlos Aragão (org.). **O PIBID em terra de preto: iniciação docente em meio às experiências de Educação no campo e de educação ambiental em Codó-MA.** Curitiba. Appris. 2019. 151 p. (Educação, tecnologias e transdisciplinaridade).

MALDANER, Otavio Aloisio. **A formação inicial e continuada de professores de química: professor/pesquisador.** Ijuí. Ed. UNIJUÍ. 2000. 424p. (Coleção educação em química).

MIDÕES, Ana Carla Dantas. **Ensino de Química e relações étnico-raciais: análise das publicações do Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ) de 2008 a 2016.** Florianópolis. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. 2016. 52p.

MONTEIRO, Ercila Pinto. **Educação Científica Intercultural: contribuições para o ensino de química nas escolas indígenas Ticuna do Alto Solimões-AM**. Bauru. 278 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciências. 2018.

MORTIMER, Eduardo Fleury. Studying conceptual evolution in the classroom as conceptual profile change. *In: FIDELMAN, U; THIMOR, J. Proceedings of the Third International Seminar on Misconceptions in Science and Mathematics*. Ithaca, NY: Misconceptions Trust. 1993.

NASS, Simone; FISCHER, Julianne. **Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)**. Curitiba. Appris. 2016. 125p.

NAZARENO, Elias. PIBID-diversidade: construção de bases epistemológicas na formação de professores indígenas. Sorocaba. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 1. 2017. p.493-506.

SOENTGENA, Jens; HILBERTB, Klaus. A química dos povos indígenas da América do Sul. **Quim. Nova**. Vol. 39, No. 9. 2016. p.1141-1150.

Capítulo IX

CADERNO DE ATIVIDADES DO SUBPROJETO PIBID DE ARTES VISUAIS: MARABÁ PELO OLHAR

Amilton Damas de Oliveira
Maria do Socorro Camelo Sousa
Lucas Almeida Wilm
Rafaela Cardozo Reis

Introdução

Inicialmente o subprojeto de Artes Visuais teve a concepção de trabalhar de forma presencial, na inserção dos bolsistas do curso de Licenciatura de Artes Visuais na escola; com a proposta de ocupação artística por meio do subprojeto: *Aqui tem Arte: Integração, movimento e reflexão*, mediante ao período pandêmico, o subprojeto precisou - se reinventar, por meio de metodologias ativas. Com a intenção de possibilitar subsídios pedagógicos para a formação dos discentes bolsistas.

Atendendo aos contextos pedagógicos da escola através da formação dos discentes bolsistas, foram sistematizados estudos e encontros remotos para compreender a dimensão do contexto do ensino e aprendizagem em artes. E diante dos avanços do isolamento social promovido para conter a transmissão da doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (Covid-19), as atividades de formação presencial foram substituídas por encontros remotos virtuais.

E nessa resignificação de encontros os bolsistas foram instigados a fundamentar leituras direcionadas ao componente curricular de Arte dentro da Proposta Curricular do município de Marabá, bem como, estudos da Base Nacional do Currículo Comum (BNCC) e textos de arte educação.

A partir da compreensão da organização do componente Arte dos anos iniciais no município em questão, os discentes bolsistas refletiram, debateram e estruturaram ideias para atividades remotas

com a intenção de desenvolver habilidades e competências a partir das leituras de referências do ensino e aprendizagem de artes visuais.

Seguindo esse percurso de compreensão dos processos da linguagem visual de leitura, apreciação estética e artista da imagem por reproduções e experiências em visitas técnicas culturais, os bolsistas foram impulsionados a estruturarem propostas que configuraram em um caderno de atividades de artes do PIBID.

Este artigo intenciona relatar o percurso de elaboração do caderno de atividades do subprojeto do PIBID de Artes Visuais: Marabá pelo olhar, realizados pelos discentes bolsistas e editado para o ensino de artes. Neste viés a concepção do caderno nasce a partir do pré levantamento de dados da escola Irmã Adelaide Molinari, situada no assentamento Piquiá, zona rural do município de Marabá (PA) que atende alunos dos anos iniciais da Educação Básica, e de leituras e reflexões sobre o ensino de Arte, tendo como referenciais teóricos Ana Mae Barbosa, Luciana Mourão e Rosa Iavelberg (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Além de oferecer ação didática na escola, o caderno serve, pelo menos, a mais de três propósitos: contextualizar, refletir, apreciar e produzir por meios de habilidades e competências. Sendo assim, destacamos as atividades que possibilitam os participantes a produzirem, com a proposta de confeccionarem tintas caseiras com características de nanquim, com material de baixo custo e de refletir e fluir entrelaçado nas propostas do caderno.

Inicialmente o caderno foi concebido para ser impresso no tamanho A4, contudo foi adaptado para A5, aproximando-o do formato zine e houve a necessidade de produzir de forma remota atividades em vídeos explicativos aos alunos com acesso à internet, melhor será explorado no tópico Marabá pelo olhar: o percurso metodológico de construção/elaboração este vem acompanhado pelo subtópico o google drive e o laboratório em casa. O tópico que se segue trazemos a discussão e o resultado: do planejamento a impressão que mostra o caderno em sua versão final.

Para finalizar o trabalho apontamos nossas considerações durante todo esse caminho traçado, com seus pontos positivos e negativos e o que se espera futuramente.

1. Reflexões e apontamentos iniciais no ensino de arte na Escola Irmã Adelaide Molinari

Ao se falar de ensino de Arte surgem muitas indagações a respeito do mesmo, uma vez que esse componente ainda é visto e realizado por muitos, apenas como desenhos estereotipados, apresentações de datas comemorativas e práticas livres de expressão desassociadas de contextualização. Uma fala cansativa de tanto ser reproduzida, porém, anos e anos de discussões, as práticas permanecem as mesmas. O que se faz necessário, a pesquisa, o diálogo acerca do ensino de Arte e de sua importância para o desenvolvimento humano.

Foi nesse sentido que iniciamos nossas reflexões e apontamentos sobre o ensino de Arte no município de Marabá a partir da apresentação de sua Proposta Curricular Pensando em Rede de 1º ao 5º ano¹, oportunizando aos bolsistas conhecerem e se aprofundarem melhor sobre essa organização da Arte nas escolas públicas de Marabá, em especial a escola contemplada pelo subprojeto. Uma vez que é extremamente necessário reconhecer o ensino da arte como formação de conhecimento, BARBOSA (2012) nos diz o seguinte:

“Quando falo de conhecer arte falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento em artes se dá na interseção da *experimentação, da decodificação e da informação*. Só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte.” (BARBOSA, 2012, p. 33)

No sentido apontado pela autora acima, podemos vislumbrar um panorama onde a arte enquanto disciplina curricular deve ser encarada de forma múltipla baseada em três pilares essenciais para seu compromisso.

Assim, destacamos no texto “Trabalhando imagens com crianças e adolescentes” das autoras Luciana Mourão e Rosa Iavelberg.

Na apreciação, a leitura da imagem é aberta e o aluno pode manifestar-se de múltiplas formas. A orientação da leitura de imagem deve ser realizada em sincronia com o leitor. Este passa por vários momentos conceituais de apreciação, não por estágios, que são estanques e independem da cultura do leitor. Cabe aos educadores situar o aluno na sua leitura. A leitura por meio da reprodução de obras pode construir ricos exercícios para o desenvolvimento estético e potencializar a

1 São esses os anos que a escola envolvida no subprojeto atende.

experiência com as obras originais. Tal leitura deve ser incentivada pelo educador por meio de visitas a museus, igrejas, galerias, espaços públicos, feiras etc. (IAVELBERG; MOURÃO, 2005, p. 17).

A partir disso entende-se a importância da leitura imagética, então no caderno há uma proposta de orientação de leitura, por meio de alguns questionamentos e destacamos a mediação e interação. Como forma de instigar o aluno de seguir as etapas até chegar à conclusão sobre a leitura. Nesse sentido, outros aspectos também foram desenvolvidos, adaptados e adicionados ao caderno de atividades do PIBID de Artes com a perspectiva do ensino remoto.

2. Contexto Metodológico: Marabá pelo olhar

Integram a equipe do subprojeto: 01 professor Coordenador da Faculdade de Artes Visuais, 01 professora supervisora da escola da educação básica municipal de Marabá (PA), 02 professores colaboradores da Faculdade de Artes Visuais e 08 bolsistas ligados à CAPES. A escola EMEF Irmã Adelaide Molinari vinculada ao subprojeto, está situada na zona rural do município de Marabá (PA).

As reuniões foram realizadas com os bolsistas, professor supervisor, professor coordenador do projeto para dinamizar questões de atuação na escola parceira.

Nos primeiros meses do projeto, de outubro a dezembro de 2020, realizamos encontros semanais por telepresença (Google Meet). Iniciamos com estudos sobre o programa PIBID, textos pedagógicos e metodológicos do ensino da arte. E ainda, orientações para preparação de proposta coletiva de um plano de trabalho. Sendo que uma das primeiras atividades do plano consistia na preparação, fundamentação e concepção para subsidiar propostas que articulam o ensino de artes no município de Marabá (PA).

Também aconteceram encontros mediados pelos bolsistas sem a presença dos professores para discussões e resolução de pendências. Somado a isso, foi criado um grupo no aplicativo WhatsApp para agilizar o contato mais direto, onde os endereços eletrônicos das reuniões eram compartilhados e onde os bolsistas podiam usar como espaço para discussões complementares, interações e contato com o professor coordenador e a professora supervisora para esclarecimentos, sugestões ou troca de comentários pertinentes ao trabalho.

Durante esse procedimento, fez-se um relatório, por uma das bolsistas, com registros textuais das reuniões em um arquivo disponibilizado para a equipe, dividido entre as datas dos encontros, podendo ser acessado por aqueles que não tiveram condições de participar de determinadas reuniões por problemas de conexão à rede de internet ou qualquer outro motivo.

A partir desses encontros e discussões houve a delimitação do tema principal e assim começou o processo da pesquisa, que teve maior atuação de forma virtual. A pesquisa é uma etapa necessário na elaboração da prática de ensino:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educou. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2020, p.31)

O trecho acima reforça a importância desse processo e mostra de que maneira ele pode ocorrer de forma constante, analisando todos os tópicos necessários antes, durante e depois a aplicação do Caderno, para assim, realizar e adaptar a prática de forma estruturada e satisfatória, garantindo que ela envolva a Proposta Triangular exposta por Barbosa (2012), onde a contextualização histórica, o fazer artístico e a apreciação artística estejam incluídos no projeto, com a finalidade de construir a produção e o conhecimento artístico.

3. Materiais e métodos: o Google Drive e o laboratório home office

Foram realizados encontros de maneira remota por meio do serviço Google Meet entre os integrantes do PIBID para discussões referentes à concepção do conteúdo do Caderno de Atividade. Durante essa etapa, verificou-se a necessidade de leitura e análise a respeito da BNCC e do Plano de Ensino municipal, providenciado pela professora supervisora.

Um dos pontos de partida que iniciou a idealização programática do projeto foi observada nessa fase, diante do seguinte entendimento acerca do que precisaríamos para construir o material destinado aos alunos:

Ao ingressar no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os alunos vivenciam a transição de uma orientação curricular estruturada por campos de experiências da Educação Infantil, em que as interações, os jogos e as brincadeiras norteiam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, para uma organização curricular estruturada por áreas de conhecimento e componentes curriculares. (BNCC, 2017, p. 199).

A articulação do projeto foi construída, dessa forma, baseada nessas premissas, orientações e recomendações da BNCC e do Plano de Ensino municipal, levando em conta as particularidades do contexto local, com intenção para contemplar um conteúdo que suprisse as necessidades básicas de ensino e ao mesmo tempo enfatizar os elementos culturais, artísticos e identitários da região.

Isto significa que o resultado do projeto combina os componentes curriculares nacionais e municipais através do apreçamento da própria realidade na qual os alunos estão localizados, a fim de gerar autorreconhecimento como membro pertencente à natureza temática do caderno, bem como correlacionar estes elementos de forma transversal com as atividades propostas no decorrer do material.

No primeiro momento dessa confecção, após o período de apresentação metodológica, o grupo criou uma pasta no Google Drive onde reuniria todo o material utilizado nas reuniões, como textos, imagens, apresentações e que viria a servir como espaço de armazenamento digital dos arquivos do caderno e das videoaulas que serão discutidas mais à frente.

Nessa pasta, foi criado um documento colaborativo com uma tabela contendo a titulação dos Objetos de Conhecimento e Habilidades da BNCC e do Plano de Ensino, selecionados a partir de uma votação e debate entre os bolsistas. Em uma terceira coluna, foram colocadas as metodologias e sugestões de atividades que seriam interessantes ao desenvolvimento.

Ademais, os bolsistas ficaram encarregados de ações assíncronas para desenvolver possíveis atividades práticas, como por exemplo, a produção de tinta caseira, exercícios de fundamentos da linguagem visual que mostram a diferença entre linha vertical, horizontal e diagonal, a hachura, desenhos de observação e etc.

4. Discurso e Resultado: do planejamento a impressão

Ao longo das reuniões no primeiro semestre de 2021, o grupo compôs de que maneira a produção do caderno seria fomentada. Outro documento colaborativo foi gerado para que todos pudessem adicionar contribuições com ideias durante a preparação. Atribuições editoriais foram então definidas e cada membro assumiu um papel para funções como diagramação, edição gráfica, pesquisa, produção textual, revisão e planejamento.

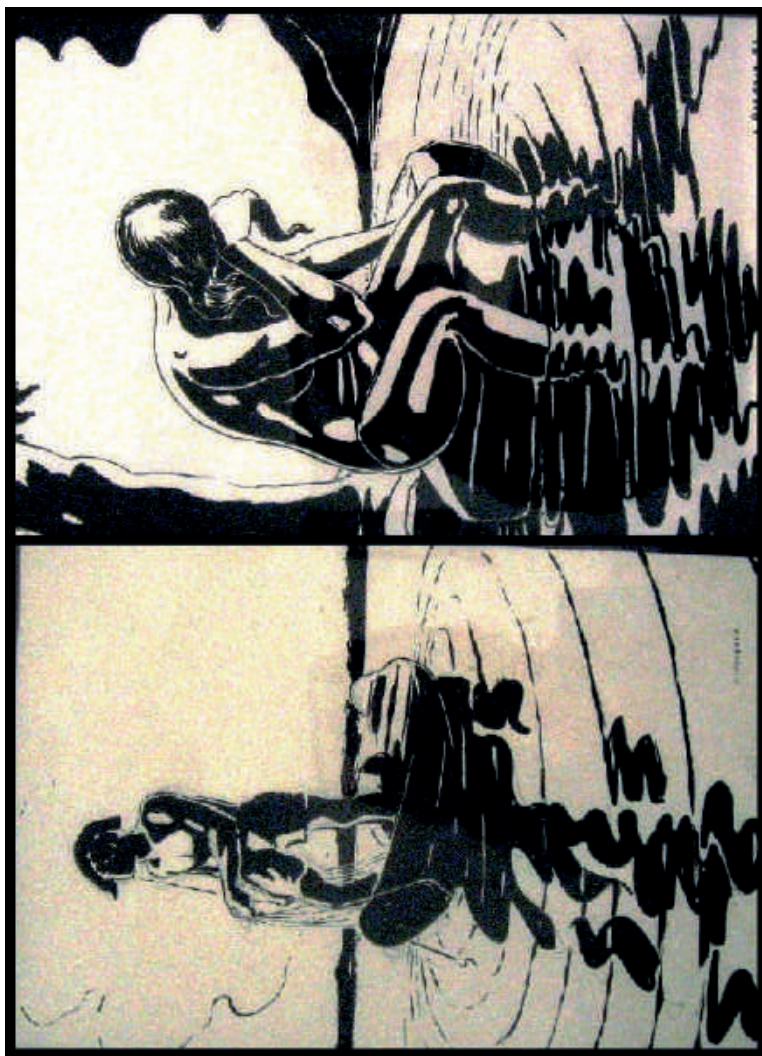
Contudo, essas atribuições acabaram se flexibilizando na medida em que as demandas iam aparecendo, logo, os integrantes puderam participar em diferentes frentes com as responsabilidades voltadas para aquilo que cada um se sentia mais habilitado. Isso permitiu aos bolsistas entrar em contato com encargos que pudessem aprimorar suas atuações em diversas tarefas.

O argumento inicial foi respaldado sob uma concepção da história do município de Marabá contada a partir da ótica de uma linha cronológica com a produção artística local, de maneira que as explanações sejam acompanhadas pelas atividades para reforçar o entendimento e introduzir fundamentados da arte tanto no que diz respeito à prática quanto a teoria.

Conseqüentemente, foi delimitada a temática do Nanquim Amazônico, já que foi uma das primeiras técnicas que surgiram e fizeram sucesso no município, onde artistas como Pedro Morbach, Augusto Morbach e Rildo Brasil são citados ao longo do caderno. Os discentes fizeram uma pesquisa em torno da técnica e elaboraram textos, explicações e atividades para a produção do caderno.

Tomamos cuidado especial para que o conteúdo trouxesse elementos da realidade dos alunos e dessa forma aumentar o engajamento com o material, portanto, para alcançar esse resultado, diversas obras selecionadas fazem referência ao cenário rural, com suas paisagens naturais, trabalhadores populares e populações nativas (Figuras 01 e 02). Outra atenção substancial nesse sentido foi a utilização da linguagem, para que atendesse facilmente a faixa-etária dos alunos.

Figura 01 - Obras do Artista Pedro Morbach.



Fonte: F A U – Laboratório Virtual – I T E C / U F P A.
Disponível em: <https://fauufpa.org/2012/08/07/desenhos-de-pedro-fontenelle-morbach/>.

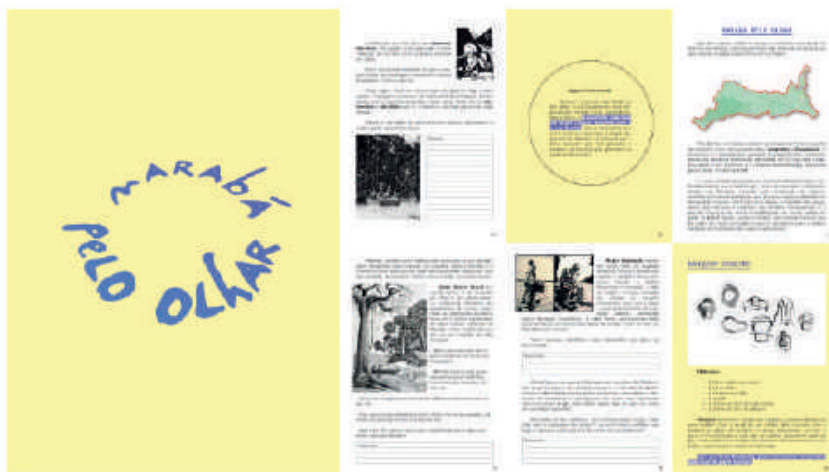
Figura 02 - Obra do artista Rildo Brasil.



Fonte: ARMA Associação dos Artistas Visuais do Sul e Sudeste do Pará.
Disponível em: <http://artistasvisuaisarma.blogspot.com/p/obras.html>.

Com a primeira versão do caderno concluída no arquivo colaborativo, ele passou a ser trabalhado no programa de editoração *Scribus*², que permite um desenvolvimento mais preciso no âmbito gráfico e no arranjo dos itens textuais e imagéticos. Nesse estágio, a formatação e diagramação foram aprimoradas, os campos de respostas com linhas, a paginação e os destaques nas atividades foram adicionados para que a experiência de uso do caderno seja visualmente agradável (Figura 03 e 04).

Figura 03 - Capa do caderno e páginas com atividades.



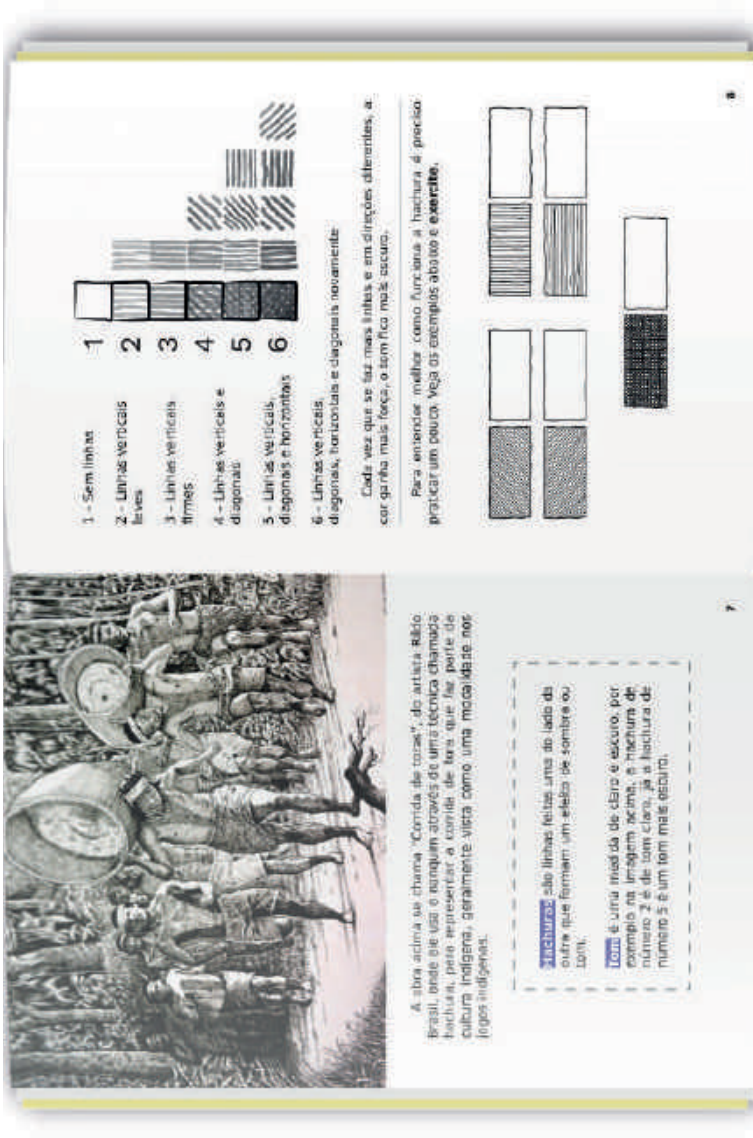
Fonte: Montagem realizada por Lucas Almeida Wilm.

Na mudança do arquivo colaborativo para o programa seguinte, foi estabelecido que o caderno deveria possuir o tamanho de uma folha A5 (210x148mm, ou aproximadamente uma A4 dobrada ao meio) para que o manuseio da versão impressa fosse descontraída, se aproximando de uma zine; formato editorial caracterizado pelo tamanho compacto.

Diante o exposto, o caderno foi organizado a partir da proposta de atividade sequencial, permitindo ao aluno interagir em seu contexto social por meio do fluir, contextualizar e produzir. Essa característica pode ser observada na estruturação do conteúdo textual em junção com os exercícios complementares, intermediados pelas atividades práticas.

² Programa para editoração eletrônica de código aberto disponível em diversos sistemas operacionais.

Figura 04 - Simulação do caderno aberto.



Fonte: Montagem realizada por Lucas Almeida Wilm.

O caderno, em vista disso, apresenta 10 atividades no total, porém 03 são destacadas com uma página de fundo amarelo. Os exercícios foram concebidos para auxiliar na fixação do conteúdo, bem como colocar em prática os fundamentos apresentados. As atividades de fixação aparecem ao longo do caderno, entre um parágrafo e outro ou ao final do texto, seguindo por um campo para resposta.

As atividades destacadas são práticas, isto é, um desenho de observação (01), a produção de tinta nanquim caseira (02) e outro desenho com colagem (03). Junto com o caderno, propomos que seja entregue aos alunos três folhas de gramatura grossa para realização dos exercícios práticos. Da mesma forma, foi discutida em reunião a possibilidade para ordenar os resultados desses exercícios na montagem de uma exposição posterior.

Para a atividade destacada 02, um dos bolsistas ficou encarregado de pesquisar e testar diferentes receitas para a feitura da tinta nanquim até chegar em um resultado que tivesse poucos materiais e que fossem preferencialmente acessíveis (Figuras 05 e 06), são eles: martelo, pano, carvão, cola branca e vinagre.

Figura 05 - Preparo da tinta nanquim caseira.



Fonte: Montagem realizada por Lucas Almeida Wilm.

Entre as atividades regulares, ressaltamos uma que inicia o caderno; trata-se de uma apresentação relativa à lenda da Porca de Bobs, uma história fantasiosa famosa no município, tendo em vista que a demarcação do território demográfico sugere o formato de um porco. É assim, logo de início, que fazemos questão de demarcar uma proximidade com a cultura local.

Além da produção do caderno houve a possibilidade de reforço na mediação, através de aulas online e videoaulas explicativas, que vão ser realizadas pelos discentes participantes. A professora supervisora fez um levantamento dos alunos que podem ter acesso à conexão de internet e meios eletrônicos para acompanharem essa orientação.

O projeto, inicialmente, foi elaborado sem essa possibilidade, que foi pensada diante à problemática que nem todas as crianças têm o acesso a esses meios virtuais. Então, o caderno pode ser utilizado tanto com mediação quanto sem ela, porém essa possibilidade de orientação torna a aplicação do projeto mais satisfatória.

Figura 06 - Resultados obtidos com o nanquim.



Fonte: Montagem realizada por Lucas Almeida Wilm.

Considerações Finais

Embora o projeto tenha sido adaptado para o formato remoto considerando o distanciamento social motivado pela situação da pandemia global pelo novo coronavírus, é importante observar os modos pelos quais a equipe desenvolveu suas ações diante dessa conjuntura. Foi a primeira vez de muitos o acesso às ferramentas digitais que possibilitaram o direcionamento do trabalho, ainda que as dificuldades com as plataformas, os obstáculos habituais do *home office* ou problemas de conexão à rede fossem uma questão.

Diante dessas dificuldades que encontramos ao longo do planejamento do projeto, percebemos que as crianças também teriam essas mesmas complicações, e que talvez fossem mais acentuadas por conta da necessidade de mediação e atenção que elas demandam nesse processo de ensino. Por isso considerar o conhecimento prévio que as crianças têm do contexto em que vivem e utilizar o espaço para opiniões dos alunos no final do caderno, é de grande importância, pois assim entendemos como fornecer uma eficácia e segurança maior na aplicação e continuação do projeto.

Este projeto colocou os bolsistas na posição de futuros educadores, onde observaram como poderia ser a prática de ensino caso estivessem atuando na modalidade remota, principalmente quando entraram em contato com as dificuldades de comunicação, avaliação e aplicação das práticas educativas. Além disso, houve uma aproximação do processo de planejamento, reflexão, discussão e pesquisa de um plano de trabalho e ensino, o que certamente contribuiu na construção dos futuros profissionais da educação.

Posto isto, foi considerado produzir um material nesses termos que findou na elaboração do Caderno de Atividade, seguindo um conteúdo organizado pelos bolsistas de acordo com os princípios encontrados na BNCC.

Antes da execução do projeto, havia um sentimento recorrente entre os bolsistas de incerteza quanto à sua aplicabilidade, devido às adaptações realizadas para o formato remoto. No entanto, no desdobramento em frente ao desenvolvimento ao longo do tempo, fomos interpretando e absorvendo esse modelo de trabalho, em seguida, agindo com a confiança necessária para alcançar um resultado

não apenas satisfatório, mas que ofereceu instrumentos básicos para a prática docente.

Diante disso, a dificuldade de ocorrer ensino remoto via online atrapalha um pouco, pois as crianças não terão a completa mediação das atividades, mesmo com as adaptações e cuidados com linguagem e informações, não é garantido totalmente que essa primeira aplicação será verdadeiramente efetiva em todos os aspectos. Porém, diante dos nossos esforços no trabalho e pesquisa, é possível acreditar que alguns pontos que podem ser concluídos sem problemas, desejamos que os objetivos estabelecidos sejam bem desenvolvidos e esperamos que as crianças consigam fazer o retorno sobre o Caderno, já que isso é fundamental para a continuidade das atividades do projeto.

Referências

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2009. (Coleção Ideias em ação, coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho)

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017

BRASIL, Rildo. [Sem título] [21--]. **Desenho com nanquim**. Disponível em: <http://artistasvisuaisarma.blogspot.com/p/obras.html>. Acesso em: 7 abr. 2021.

MORBACH, Pedro. [Sem título] [20--]. **Desenhos com nanquim**. Disponível em: <https://fauufpa.org/2012/08/07/desenhos-de-pedro-fontenelle-morbach/>. Acesso em: 7 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz&Terra, 2020.

Capítulo X

O ENSINO DE CONCEITOS DE ELETROSTÁTICA E ELETRODINÂMICA ATRAVÉS DE EXPERIMENTOS DE BAIXO CUSTO

Antônio A. M. Neto
Tarciso Andrade-Filho

Introdução

Não é nada fácil ensinar Física, por outro lado, mais difícil ainda é aprender. Os problemas encontrados referentes à disciplina física, no ensino fundamental estão principalmente relacionados com questões do processo ensino/aprendizagem. A dificuldade não é temporal, e exige um esforço cada vez maior dos educadores.

E as razões são diversas: complexidade da matemática envolvida nos problemas; pouca base dos próprios alunos das séries anteriores; sutileza das teorias e princípios que descrevem a natureza; dificuldade de visualizar e compreender tais princípios; falta de laboratórios e material didático adequado; falta de criatividade dos próprios professores, entre outras.

Na educação de jovens e adultos devido termos um público diferenciado o cenário é ainda mais preocupante, pois nesta modalidade temos um perfil socioeconômico e cultural diferente do aluno do ensino regular. Isto sem mencionar a carga horária de Física que, devido ser mínima, força o professor desta disciplina, ou desta área do conhecimento a selecionar tópicos que considere mais relevantes.

O que observamos, é o professor trabalhar as mesmas metodologias de ensino tanto no ensino regular como na educação de jovens e adultos. Neste sentido, torna-se indispensável o docente utilizar-se de alguma técnica capaz de fazer este tipo de aluno entender, ou melhor, compreender os fenômenos físicos inseridos dentro da disciplina de Ciências Naturais.

Para isto, o professor precisa estar preparado para garantir tanto a permanência do aluno quanto os conteúdos perdidos por estes. Sabendo da peculiaridade deste público e da especificidade do mesmo faz-se necessário que o docente seja o diferencial nesta modalidade.

No ano de 2020 todos foram surpreendidos pela pandemia do novo Coronavírus, com a chegada do vírus no país, várias áreas precisaram se adaptar para o controle da doença. Houve o fechamento ou restrição de quase todas as atividades do país, com exceção das atividades essenciais como supermercados, hospitais e farmácias. As instituições de ensino foram obrigadas a interromper suas atividades presenciais. Porém, com o passar do tempo, houve o retorno dessas atividades, porém de modo remoto. Este ensino remoto trouxe possibilidades, mas também muitos desafios, pois diferente das escolas particulares que devido possuírem certa estrutura, ao qual aderiram prontamente ao modelo, as escolas públicas em sua maioria ficaram sem direcionamento algum, fazendo o aluno ficar atrasado em seus estudos tanto pela falta disto como pela falta de recursos para investir em uma tecnologia que alcançasse a maioria das pessoas.

É importante ressaltar que os resultados na aprendizagem dependem muito das questões sociais, econômicas e culturais dos alunos, pois influenciam diretamente nos resultados acadêmicos. A construção do conhecimento do aluno está relacionada diretamente ao meio em que está inserida. E diante desse contexto de isolamento social, estão diretamente expostos a ambientes hostis e com pouco apoio pedagógico. Pois, os próprios responsáveis não têm preparação pedagógica para acompanhar o desempenho educacional dos filhos.

De acordo com Barreto e Rocha (2020) este momento nos parece desafiador, pois essa modalidade de ensino a distância por meio digitais era uma exclusividade do ensino superior. E em meio à pandemia, as famílias, professores e alunos da educação básica foram obrigados a se adequar e administrar essa nova modalidade de ensino aprendizagem. Moraes e Pereira (2009, p. 65) afirmam que

“A educação a distância rompe com a relação espaço/tempo, que tem caracterizado a escola convencional, e se concretiza por intermédio da comunicação mediada, por meio da mídia. Diferentemente de uma situação de aprendizagem presencial, onde a mediação pedagógica é realizada pelo professor em contato direto com os alunos, na modalidade a distância a mídia torna-se uma necessidade absoluta para que se concretize a comunicação educacional.”

Estamos vivendo tempos difíceis com o COVID-19, a pandemia contemporânea mostra-se globalizada e expõe que é necessário desenvolver, urgentemente, políticas públicas de igualdade educacional, pensando em ações voltadas para a preservação da dignidade, identidade cultural, do respeito à diferença e inclusão dos alunos, que encontram-se nesse momento privados do direito que é garantido pela Constituição Federal. Muitos são os desafios e (im)possibilidades para a prática docente no atual contexto, observa-se que os professores e professoras são mais consumidores da tecnologia que produtores. Esse fato se deve ao modelo de formação inicial que precisa ser pensado/adaptado para a contemporaneidade. (BARRETO; ROCHA, p. 9).

Os avanços tecnológicos das últimas décadas propiciaram uma nova perspectiva para o ensino a distância no país. Novas ações foram criadas, principalmente para a formação de professores, pensando em suprir a carência nas regiões mais necessitadas, já que todos os professores da educação básica deveriam ter formação superior atendendo as exigências do artigo 62 da LDB ((BARRETO; ROCHA, p. 8).

As aulas remotas foram, de certa forma, impostas pelo isolamento social decorrente a disseminação do coronavírus, porém, pode ser uma alternativa eficiente nessa “nova educação” dependendo dos métodos de abordagens de ensino utilizados pelos professores, ultrapassando um cumprimento de carga horária para dar vez ao incentivo da proatividade nos estudantes. A utilização de metodologias ativas é uma das formas de entregar ao aluno a responsabilidade da sua aprendizagem, tornando-o o maior interessado nesse processo (MORÁN, 2015).

Por isso, foi criado o ERE (Ensino Remoto Emergencial) para tentar minimizar essas consequências. Mas vale destacar que o ERE não é o mesmo que EAD(Educação à Distância). De acordo com Alves (2020), o ERE:

“O Ensino Remoto Emergencial (ERE), no entanto, utiliza da internet como mecanismo fundamental para solução do problema educacional imposto pelo período da Pandemia de coronavírus (COVID-19). É uma resposta temporária para viabilizar as atividades pedagógicas em face de uma situação de isolamento social. No ERE, os trabalhos acontecem em condições de interação entre as partes que podem ocorrer tanto no formato de videoaula gravada quanto em tempo real, fazendo uso dos mesmos professores no desenvolvimento de determinada disciplina e conteúdos no processo de efetivação do ensino e avaliação de aprendizado. (ALVES, *et all.* 2020)

Como podemos perceber, o ERE é uma ferramenta temporária que tem como objetivo minimizar os efeitos da Pandemia, auxiliando alunos e professores neste momento delicado. Enquanto que o EAD:

“é uma modalidade de ensino que ocorre de forma remota e deriva de um planejamento detalhado, para que consiga trabalhar de forma adequada com um grande volume de alunos. Com o advento da internet, os confortos e facilidades desse meio de troca de dados popularizaram o EAD.” (ALVES, *et al.* 2020)

Hoje, com o advento do ensino online, muitos docentes tiveram que se reinventar, pois se ensinar física em uma aula presencial já não era tarefa das mais fáceis, imagina ensinar para alunos da Educação de Jovens e Adultos através deste novo formato. A seguir iremos apresentar um pouco do Centro de Educação de Jovens e Adultos que atualmente está trabalhando no formato remoto.

1. O Ensino Personalizado no município de Marabá

Na cidade de Marabá, Sudeste do Estado do Pará, a EJA nos últimos anos sofreu modificações, se transformando em CEEJA (Centro de Educação de Ensino de Jovens e Adultos).

No Projeto de Implantação e Regulamentação do Ensino Personalizado no município temos o atendimento específico por disciplinas a grupos de estudo, e cada grupo terá um Atendimento Presencial Coletivo (APC) e um Atendimento Individual Coletivo (API), a seguir detalhamos como ocorre cada um:

1.1 O Atendimento Presencial Coletivo (APC)

Este atendimento consiste no assessoramento pedagógico de um professor a um grupo de discentes de estudos. Caracteriza-se pela ação docente intencional de acompanhamento ao processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Não consiste na mera exposição de conteúdos/informações a grupos de alunos, mas na sistemática pedagógica que envolve estratégias (explicação, pesquisas, trabalhos diversos, realização de exercícios, trabalhos avaliativos e outros), motivação e incentivo ao estudo autônomo e orientação para o sucesso da aprendizagem dos estudantes.

Também podemos chamar este atendimento de Grupo de Estudos, pois não configuram turmas convencionais de alunos, mas uma organização discente passível de ser atendida na metodologia do Ensino Personalizado, a qual se baseia nas premissas do Ensino a Distância, tais como:

- Promoção da auto-aprendizagem.
- Mediação entre o aluno e o material didático.
- Motivação e orientação dos alunos em permanência para a conclusão do Ensino Fundamental.

Cabe ao professor esclarecer dúvidas, orientar o estudo, avaliar os percursos individuais de aprendizagem, redimensionar as estratégias de promoção da autonomia. Desta maneira, dentro de um “grupo de estudos” os alunos podem estar em estágios diferentes de desenvolvimento na mesma disciplina.

1.2 O Atendimento Presencial Individual (API)

No atendimento individualizado, o professor realiza plantão de atendimento presencial para esclarecer dúvidas e orientar os estudos dos alunos que buscam esse atendimento conforme sua possibilidade de horário.

Caracterizando o API teremos:

- Quando o aluno não compreende o conteúdo no seu grupo de estudo;
- Quando o aluno pertencente ao grupo não pode participar do mesmo por motivo justificável;
- Quando o professor percebendo a dificuldade do aluno por meio do diagnóstico inicial caracteriza a necessidade de realizar este atendimento com o aluno;
- Quando o aluno ao realizar a avaliação de cada módulo não alcançar a média exigida.

1.3 A Avaliação da Aprendizagem

Para avaliação dos alunos vinculados aos Grupos de Estudos devemos considerar o processo de aprendizagem e o desempenho nos exames presenciais, podendo ter os seguintes parâmetros:

- 20% a 30% para atividades realizadas durante o processo de aprendizagem(exercícios, produção de textos, pesquisas, trabalhos em grupo, produção de material como mural, seminários, e etc.);
- 70% a 80% para o exame presencial que pode constar de avaliações diversas

Para a nota final será computada as atividades realizadas e os exames realizados. Caso o aluno não atinja a média para aprovação em um determinado módulo de alguma disciplina, será encaminhado para o atendimento personalizado, onde terá o atendimento individual com todo o conteúdo do módulo, serão esclarecidas as dúvidas do aluno e quando ele se sentir seguro e preparado fará novamente a sua avaliação.

Resumindo o ensino personalizado, o aluno matriculado no CEEJA frequentava a escola dois dias na semana para estudar duas disciplinas, cada uma com certa quantidade de módulos, por exemplo, a disciplina de Português possui 10 módulos, enquanto Ciências Naturais possui 7 módulos, e estas disciplinas irão também ter cada uma um dia para atendimento individualizado.

1.4 O Ensino Personalizado no modelo Remoto

Com a Pandemia, primeiramente foram ofertadas as disciplinas aos alunos através da distribuição de atividades impressas, onde cada aluno pegava a atividade do respectivo módulo na escola e após decorrido o prazo de uma semana a mesma teria que ser devolvida ao professor para correção e adquirir a atividade do módulo seguinte para continuação.

Porém devido ao aumento de casos na cidade, foram lançados Decretos municipais suspendendo este atendimento de forma presencial nas escolas, com isto, lançou-se mão de um novo modelo de atendimento remoto, mas desta vez totalmente online.

Foram criados grupos de whatsapp de cada disciplina para assim facilitar a comunicação e interação com os alunos. Cada professor ficou responsável por um grupo e assim marcar encontros síncronos e assíncronos, repassar atividades, marcar e enviar avaliações e etc.

Os professores poderiam utilizar como plataforma para encontros síncronos, por exemplo, o google meet, porém cada um decidiu a melhor estratégia de ministrar sua aula.

Cada aluno fica matriculado em no máximo duas disciplinas e assiste aula de cada uma delas em um dia da semana, um outro dia é marcado pelo docente para atendimento individual, onde será passado o conteúdo para aquele aluno que não assistiu a aula e perdeu as atividades.

Porém, as dificuldades são muitas, pois temos alunos que não possuem celular, ou até possuem, mas não tem pacotes de dados móveis, o que dificulta sua participação nas aulas síncronas.

2. Problema

Uma sequência didática fundamentada na utilização de experimentos de baixo custo e embasada nas Teorias de aprendizagem de Kelly e Vygotsky possibilitaria um ambiente de aprendizagem dos alunos do CEEJA acerca dos conceitos da Eletrostática e Eletrodinâmica?

3. Objetivos

3.1 Geral:

Motivar os alunos a compreender conceitos e leis da Eletrostática e Eletrodinâmica através de uma sequência didática que favoreça a aprendizagem.

3.2 Específicos:

- Oportunizar ao aluno do ensino fundamental uma melhor visualização e compreensão dos fenômenos físicos através de vídeos dos experimentos; exibindo através destes, conceitos que definem a dinâmica da situação Física em estudo, envolvendo a aprendizagem dos alunos em contextos realistas e relevantes, isto é, mais autênticos em relação às tarefas da aprendizagem tradicional.
- Criar material instrucional, através de experimentos de baixo custo como recurso didático para utilização do professor em sala de aula e pelo próprio aluno em casa.
- Criar uma sequência didática que favoreça o processo de ensino/aprendizagem dos alunos do CEEJA.

4. As Reuniões com os Bolsistas e a Produção do Material Didático

Começamos nossas reuniões no mês de dezembro de 2020, onde no dia 04 do referido mês acertamos os temas a serem trabalhados pelos bolsistas. Decidimos fazer experimentos da área de eletrostática e eletrodinâmica.

Nos meses seguintes (janeiro, fevereiro, março e abril) foram produzidas as aulas que seriam entregues aos alunos, assim como os experimentos, roteiros dos mesmos e a gravação das aulas e dos experimentos também foram realizadas devido a Pandemia.

Produzimos também dois questionários para serem utilizados quando a sequência didática for aplicada e assim poderemos verificar a aprendizagem dos alunos. Um questionário para avaliar o conhecimento antes e um questionário para avaliar o conhecimento após a aplicação da sequência didática. No quadro abaixo destacamos o que cada aluno (dupla) da graduação em licenciatura plena em física realizou durante estes meses:

Quadro 1 - Produção dos bolsistas do PIBID.

Área: Eletrostática		Área: Eletrodinâmica	
Aluno: Tereza Wevellin Rego Barro	Aluno: Caio Samuel Santos Silva	Aluno: Jesus Andrade de Novais	Aluno: Caio Samuel da Conceição Sousa
Plano de aula	Plano de aula	Plano de aula	Plano de aula
Aula Teórica	Aula Teórica	Aula Teórica	Aula Teórica
Roteiro do Experimento	Roteiro do Experimento	Roteiro do Experimento	Roteiro do Experimento
Gravação da aula Teórica (Pandemia)	Gravação da aula Teórica (Pandemia)	Gravação da aula Teórica (Pandemia)	Gravação da aula Teórica (Pandemia)
Gravação da demonstração do experimento (Pandemia)	Gravação da demonstração do experimento (Pandemia)	Gravação da demonstração do experimento (Pandemia)	Gravação da demonstração do experimento (Pandemia)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Cada dupla de alunos conforme o quadro anterior elaborou seu plano de aula, sua aula teórica, o roteiro do experimento, um experimento de baixo custo para ser apresentado nas escolas polo do projeto.

Porém com a continuação da Pandemia, e aumento de casos na região, os alunos não poderiam ir até a escola realizar a aplicação da sequência didática, então foi definido em reunião realizar a gravação de vídeos tanto da aula teórica como da demonstração dos experimentos para que pudessem ser aplicados pelo professor orientador.

Finalizando esta primeira parte, elaboramos a sequência didática que será apresentada a seguir para aplicação com os alunos do CEEJA.

5. Metodologia

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), Metodologia em um nível aplicado pode ser definida como:

“Examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 14).

Para estes autores, são procedimentos e técnicas que devem ser aplicados para a construção do conhecimento, para verificar sua validade e utilidade perante a sociedade.

Neste trabalho, desenvolveremos uma pesquisa quali-quantitativa, pois segundo Gerhardt e Silveira (2009), a parte qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.

E a parte quantitativa ilustraremos através de gráficos dos alunos que obtiverem êxito na sequência didática proposta. Neste sentido faz-se necessário este levantamento com o objetivo de verificar os resultados alcançados.

Assim, o uso de experimentos de baixo custo torna-se uma alternativa viável tanto para o professor quanto para o aluno, pois são experimentos que podem ser confeccionados com materiais recicláveis e de fácil acesso. Pela simplicidade dos experimentos, também são mais fáceis de serem compreendidos, relacionam a teoria com a prática e fazem com que o aluno fique mais motivado e concentrado durante as aulas.

Dentre outras vantagens deste tipo de experimento, é que os mesmos não requerem o ambiente do laboratório, podendo ser realizados em ambientes alternativos, inclusive a própria sala de aula.

5.1 O Local de Aplicação

O trabalho será realizado em duas escolas do núcleo Nova-Marabá, na cidade de Marabá, Estado do Pará. Escola Municipal de Ensino Fundamental João Anastácio de Queiroz, e na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Flávio Alves de Lima.

Duas turmas de Ceeja, na disciplina de Ciências Naturais, módulo 07 (este módulo se refere ao conteúdo de física) uma na escola João Anastácio, e uma turma na escola José Flávio servirão de objeto de estudo. O número de alunos varia muito em cada uma das turmas devido a Pandemia, por isso, no total pretendemos atender 6 alunos em cada turma.

5.2 As Sequências Didáticas:

Nossa metodologia será baseada nas sequências didáticas a seguir:

Figura 1 - TURMA 01.



Figura 2 - TURMA 02.



Fonte: Elaboradas pelos autores.

Como podemos observar, na Turma 01 iremos apenas aplicar o questionário antes da aula teórica, sem a demonstração do experimento e finalizando com o questionário após a aula. Já a Turma 02 terá os mesmos itens da Turma 01 porém com a demonstração do experimento após a aula teórica. Deste modo, iremos verificar se houve ou não diferença entre as duas turmas de alunos. Nosso objetivo é verificar se a demonstração do experimento teremos ou não uma melhor assimilação do conteúdo

5.2.1 Os questionários

Realizaremos um questionário (pré-teste) antes da aula com o intuito de averiguar se os alunos tinham algum conhecimento relacionado ao que iria ser repassado, e após a aula teórica, a aplicação de um questionário (pós-teste) após a aula teórica sobre os conceitos da Eletrostática e Eletrodinâmica para verificação da aprendizagem dos alunos.

Estes questionários serão aplicados de forma online através de formulário no Google formulário.

As três primeiras questões terão um cunho mais teórico, relacionado com a aula ministrada pelo professor regente. Já as duas últimas questões serão relacionadas a demonstração dos experimentos.

5.2.2 A aula teórica

A aula gravada será repassada aos alunos por meio de link disponibilizado no WhatsApp e será uma aula em cada turma sobre os conceitos da Eletrostática e Eletrodinâmica respectivamente, totalizando 45 minutos em cada turma. Abordamos conceitos como processos de eletrização, corrente e tensão elétrica, materiais isolantes e condutores.

5.2.3 Os experimentos

Os experimentos escolhidos foram: “força invisível”, e “circuito elétrico simples”. Todos os experimentos foram confeccionados com materiais recicláveis e de baixo custo, o que possibilita também ser confeccionado pelo próprio aluno em casa.

Foram gravados separados da aula teórica para podermos aferir se houve ou não um ganho de aprendizagem por parte dos alunos que visualizarem os experimentos.

Considerações Finais

Concluimos que as dificuldades na pandemia são muitas, como por exemplo, podemos citar a falta de recursos materiais e digitais nas escolas, baixa frequência dos discentes, alunos sem suporte tecnológico para assistir aulas remotas e alunos com suporte (celular), porém sem dados móveis suficientes para acompanhamento das disciplinas.

Por isto optamos por uma sequência didática com elaboração de uma aula teórica em vídeo aula e a demonstração dos experimentos neste formato para tentar minimizar os efeitos negativos deste momento delicado que a educação está passando no país.

Esperamos que com este trabalho possamos obter uma aprendizagem significativa do conteúdo por parte dos alunos, através de uma aula teórica sobre os conceitos envolvidos e da demonstração de experimentos práticos e de fácil confecção.

Referências

BARRETO, Andreia Cristina Freitas. ROCHA, Daniele Santos. COVID 19 e Educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar** - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020.

GERHARDT, Tatiana E; SILVEIRA, Denise T. **Métodos de Pesquisa**. Série Educação a Distância. UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MORAES, Raquel Almeida; PEREIRA, Eva Waisros. A política de educação a distância no Brasil e os desafios na formação de professores na educação superior. *In: SEMINÁRIO DO HISTEDBR*. EIXO2. História, Políticas Públicas e Educação. 2009. Disponível em https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pfhistedbr/seminario/seminario8/_files/mBv36y8F.doc. Acesso em: 12 abr. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: http://www.ebah.com.br/content/ABAAAjPjIAG/livro_metodologia-trabalho-cientifico-metodos-tecnicas-pesquisa-trabalhoacademico-2-edprodanov. Acesso em: 26 fev. 2018.

ALVES, João *et all*. **Ensino a Distância: Características e Desafios**. Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/download/17571/11256136>. Acesso em: 29 abr 2021.

O ensino de conceitos de eletrostática e eletrodinâmica através de experimentos de baixo custo.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**: v. 2, p. 15-33, 2015.

Capítulo XI

EXPERIÊNCIAS ONLINE DE CIÊNCIAS NATURAIS EM ESCOLAS DE MARABÁ – O PROGRAMA PIBID EM TEMPOS DE PANDEMIA.

Ulisses Brigatto Albino
Waldilene Mendes Rosa de Paiva

Introdução

O programa PIBID tem sido um dos grandes incentivos aos acadêmicos a concluírem a graduação em Ciências Naturais. Nosso curso enfrenta problemas de evasão, como a maioria das licenciaturas, conforme as discussões de que temos participado (SOUSA *et al.*, 2021), a forma de ingresso na universidade pública hoje ativa no Brasil, o SisU, com a pontuação nas provas do Enem sendo o índice determinante, permite ao estudante optar por um curso caso não tenha atingido a nota necessária para ingressar no seu curso de interesse inicial.

Os cursos de licenciatura tornam-se já logo nos primeiros semestres, pesados devido às “ferramentas” necessárias à prática docente, que vêm como disciplinas teóricas, estágios e práticas pedagógicas acompanhados das disciplinas básicas que, no caso de Ciências Naturais, são diversificadas, compostas pelas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática. Soma-se ao peso das disciplinas as dificuldades que os estudantes enfrentam para se manter estudando, quando muitas vezes a família necessita de sua força de trabalho e o desestímulo à profissão diante das dificuldades observadas nos profissionais atuantes. Tudo isso somado, formam uma força contrária ao trabalho de docentes e dirigentes que leva à desistência prematura do curso. Temos observado que aqueles estudantes que ingressam no programa PIBID “vestem a camisa” da educação junto a seus supervisores nas escolas, desenvolvem empatia com os estudantes do ensino fundamental e médio e, com o estímulo de uma bolsa mensal, conduzem seu curso até a formatura, além de atraírem novos

estudantes para o curso que estão fazendo. Para as escolas, é uma fonte de novidades e diversificação de aulas e atividades extras como as feiras de ciências. No ano de 2019, nas feiras de ciências realizadas em Marabá, boa parte das premiações foram de projetos orientados por nossos estudantes do programa PIBID (GOMES *et al.*, 2020).

O curso de Licenciatura em Ciências Naturais na Unifesspa encontra-se atualmente hospedado na Faculdade de Química. Sua primeira turma em caráter extensivo foi oferecida em Marabá no ano de 2008. Naquela época tinha como base o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais do Centro de Ciências Exatas e Naturais da Universidade Federal do Pará- UFPA, *campus* de Belém. A partir da constituição de um quadro mínimo de docentes efetivos do curso e docentes colaboradores (de outros cursos do *campus* Marabá) iniciou-se o processo de (re)elaboração do Projeto Pedagógico, tendo em vista a aprovação de um PPC próprio que atendesse os aspectos legais e as especificidades locais para a formação de professores. O curso teve seu PPC aprovado em 2010, Resolução nº 4.071, de 20 de outubro de 2010 – Consepe/UFPA, e fazia parte da Faculdade de Ciências Naturais.

No ano de 2013, o campus da UFPA em Marabá se desmembrou e passou a constituir a jovem universidade hoje Unifesspa – Universidade federal do Sul e Sudeste do Pará. Neste processo a organização estrutural dos cursos e faculdades foi alterada, com a criação de institutos e, no ano de 2014 após seu reconhecimento, o curso de Licenciatura em Ciências Naturais passa a fazer parte do Instituto de Ciências Exatas (ICE), tutelado pela Faculdade de Química. Durante os anos de 2018 e 2019 foi realizada uma edição do programa PIBID com nossos estudantes, gerando diversas formas de sucesso, desde superação pessoal a novas parcerias com escolas e professores.

A organização do projeto para o ano de 2020 foi uma atividade coletiva, o curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Unifesspa conta com apenas 4 professores, então, o trabalho da Pró reitoria de Ensino de Graduação – PROEG, foi fundamental, com apoio na elaboração do projeto e preenchimento de dados na Plataforma CAPES. Sem esse apoio o projeto não teria concorrido. A falta de pré-requisitos para uma boa pontuação fez com que o subprojeto Ciências Naturais fosse aprovado, porém com uma nota não competitiva ao número de

bolsas disponíveis segundo os critérios de distribuição da Unifesspa. Assim, contamos com a colaboração dos demais subprojetos que, por sugestão da atual coordenação do programa PIBID disponibilizaram parte de suas bolsas para os estudantes ao subprojeto de Ciências Naturais. Dessa forma o subprojeto teve início de atividades com oito bolsas de estudantes e uma bolsa de supervisor, ficando o coordenador de área atuando como voluntário.

1. A seleção dos alunos

A seleção dos estudantes e supervisores, em outras edições realizada nos meses de abril e maio, nessa edição, devido às restrições e dificuldades impostas pela pandemia de Covid 19 foi realizada entre os meses de julho e agosto. Após a divulgação e até mesmo o convite, foram abertas as inscrições. A coordenação juntamente com os professores do curso de Ciências Naturais organizou uma força tarefa para auxiliar estudantes e professores da rede pública a prepararem os documentos necessários e preencherem os devidos formulários, as escolas estavam fechadas e a busca por declarações e documentos se tornou muito mais difícil.

Realizadas as inscrições veio uma fase de conferência da documentação e requisitos necessários como o período letivo em que o estudante está matriculado. Aqueles não desclassificados nessa fase da seleção foram então convocados para uma sequência de entrevistas. As entrevistas foram realizadas sempre por uma dupla ou trio de professores do curso de Ciências e as respostas compuseram uma planilha de pontos. A pontuação indicou aqueles estudantes que deveriam ser bolsistas e aqueles que poderiam atuar como voluntários. O cenário de pandemia, com escolas fechadas e muitas incertezas certamente contribuiu para a baixa adesão de professores da rede pública de ensino de Marabá ao programa. Felizmente a professora Waldilene Mendes, que já havia sido supervisora em outras edições do programa junto ao curso de ciências naturais se inscreveu e foi aprovada para supervisionar nossos 10 alunos selecionados.

2. Os professores Supervisores

A supervisora selecionada para atuar no subprojeto PIBID Ciências Naturais edição 2020 foi a professora Waldilene Mendes Rosa de Paiva, Licenciada em Ciências Naturais com habilitação em Biologia pela Universidade do estado do Pará no ano de 2004. A professora Waldilene concluiu recentemente seu mestrado em Educação, está aguardando a liberação do diploma para fazer sua progressão funcional junto às secretarias de educação municipal de Marabá e estadual do Pará. A professora é especialista em Gestão e Educação Ambiental e em Educação Especial. Atualmente cursa Psicologia na instituição Universidade da Amazônia – Unama, ou seja, está cada vez mais aprofundada na educação e nas necessidades cognitivas de estudantes e professores.

3. As escolas participantes

A professora Waldilene, nossa supervisora atua em três colégios na cidade de Marabá, a Escola Estadual de Ensino Médio Rio Tocantins - CAIC, colégio militar, a EMEF Salomé Carvalho (Figura 1), localizada no bairro folha 16 e a EMEF Felipa Serrão Botelho, localizada no bairro chamado Folha 11.

Figura 1 - Vista da fachada da escola Salomé Carvalho.



Fonte: Arquivo professora Waldilene Mendes.

A escola Salomé Carvalho, neste momento encontra-se em reforma (Figura 2). De certo modo, as coisas se encaixaram enquanto os estudantes estão em ensino remoto, devido à pandemia os trabalhadores podem atuar na escola, que, estava bastante deteriorada pelo uso intenso e a ação do tempo.

Figura 2 - Trabalhadores atuando na reforma da escola Salomé Carvalho.



Fonte: Arquivo professora Waldilene Mendes.

Em tempos normais seria difícil uma reforma dessas proporções, teria que ser realizado um esquema de fechamento de partes da escola para proteção dos estudantes. Como estão em suas casas, a reforma está podendo ser realizada em todas as dependências ao mesmo tempo. A escola Felipa Serrão Botelho (Figura 3), é um típico colégio de interior, bem cuidada, pequena, arborizada, um local apazível para as crianças, professores e funcionários que ali convivem. Recebeu pintura nova durante o período em que está fechada.

A cena (Figura 4) é um tanto desoladora para quem chega, acostumado a adentrar um espaço com sons diversos e movimento, encontrar as grades cerradas e o cartaz afixado no portão, informando que permanece fechada e com atividades remotas devido os perigos da pandemia.

Figura 3 - Fachada da escola municipal Professora Felipa Serrão Botelho.



Fonte: Arquivo professora Waldilene Mendes.

Figura 4 - Vista do pátio e portão fechado da escola Profa. Felipa Serrão Botelho.



Fonte: Arquivo professora Waldilene Mendes.

4. As dificuldades na Pandemia

As atividades com alunos, aulas remotas e propostas de trabalho junto ao programa PIBID tiveram início no mês de abril de 2021, no dia 6 iniciaram as aulas em toda a rede pública, de forma remota para o ensino médio e no dia 17 para o ensino fundamental. Foi então a partir de 17 de abril que nossos 10 estudantes de Ciências Naturais puderam ter contato com as turmas em que a professora Waldilene atua. Os estudantes foram divididos em cinco duplas e cada dupla ficou responsável por acompanhar a professora e uma turma de ensino fundamental, algumas duplas estão acompanhando junto a mais turmas. Existem dificuldades e superações, como relata a professora Waldilene a seguir:

Reflexão sobre como tem sido a escola nesse contexto de pandemia

Diante dessa situação Pandêmica em que a escola ainda se encontra, com as aulas presenciais ainda suspensas, tentando sobreviver em meio a tudo isso através de aulas online, de cadernos de atividades físicas e virtuais, de vídeos e jogos interativos seguimos com os objetivos firmes no propósito de levar o conhecimento, alcançando os alunos de alguma forma. Tem sido um desafio a ser superado a cada dia. Há dias que são melhores que outros mas acreditamos sim no processo de ensino aprendizagem mesmo à distância.

Com essa nova modalidade de ensino remoto o trabalho dobrou, pois estamos tentando nos valer das ferramentas digitais das tecnologias, o que tem sido talvez um dos maiores desafios enfrentados pelo professor.

Outro problema enfrentado por todos são as desigualdades sociais, acentuadas pela pandemia em que muitos alunos por não terem um aparelho celular, uma internet de qualidade, encontram dificuldades em participar dessas aulas. E o professor se vê diante desse desafio de ter um novo olhar para todas essas situações e pensar em aulas que alcancem esses alunos, ou seja, duas frentes de trabalho: preparar material virtual e material físico para alcançar a todos ou pelo menos a maioria. O envolvimento desses alunos ainda tem sido pouco mas está sendo gradativo, pois exige também uma participação maior das famílias nesse processo. A participação dos alunos do PIBID tem sido muito significativa, pois tem ajudado com o desenvolvimento de atividades, com postagens, vídeos e sites, como por exemplo o Planetário que os alunos gostam bastante. Estamos sendo desafiados a repensar nossas práticas e o PIBID tem contribuído muito com atividades mais antenadas, mais favoráveis às mudanças desse tempo. Diante do atual contexto nós precisamos discutir, avaliar e reavaliar a realidade do nosso trabalho o que é possível e o que não é possível e o PIBID tem ajudado no compartilhamento de ideias, de sugestões nos grupos de WhatsApp com os alunos superando a falta do professor

que não consegue atender a demanda das dúvidas, e questionamentos feitos pelos alunos através dos grupos. E vemos com tudo isso que a nossa preocupação maior que antes era avançar com o conteúdo, garantindo uma aprendizagem de qualidade, hoje nos preocupamos também com a motivação desses alunos e mantê-los motivados é realmente desafiador, fazê-los entender que eles precisam continuar estudando acreditando na escola, na educação em meio a um momento tão crítico de diminuição na qualidade de vida, de empobrecimento em diversas áreas e setores, isso sem falar no número de mortes de pessoas tão próximas e às vezes de dentro da própria família. Este tem sido o maior desafio, sem dúvida, de todos continuar acreditando que vamos superar tudo isso.

Professora Waldilene Mendes Rosa de Paiva

5. Encontros de formação

Após a seleção e classificação dos estudantes que iriam compor o programa PIBID versão 2020, iniciaram-se as conversas com as escolas. O segundo semestre de 2020 foi marcado por tentativas, adequações e situações inusitadas, inerentes à pandemia. Nós coordenadores de área passamos a nos reunir com os estudantes e os supervisores para discutir estratégias e planejar ações. Os subprojetos de Ciências Naturais e Química, uma vez que ocorrem dentro da mesma faculdade, devido à tutoria da Faculdade de Química da Unifesspa sobre o curso de Licenciatura em Ciências Naturais, se uniram para uma sequência de “Encontros de Formação”, foram realizados, entre os meses de novembro de 2020 e abril de 2021, sete encontros com os temas:

- As concepções alternativas dos estudantes.
- Educação escolar indígena e o ensino de ciências e química.
- O ensino de Ciências e Química e as metodologias ativas.
- Reconhecimento do ambiente escolar e dos projetos pedagógicos.
- O PIBID na formação de professores.
- Os Jogos didáticos no ensino de ciências e química.
- A BNCC e o ensino de Ciências e Química: Aproximações, críticas e contextualização.

Figura 5 - Os panfletos criados para chamar professores e alunos para os encontros de formação.



Fonte: Coordenação PIBID Ciências Naturais.

Para cada encontro foram previamente selecionados textos para leituras prévias e discussões e criados cartazes de divulgação (Figura 5) como uma forma de atração não somente de nossos bolsistas e supervisores, mas também de outros estudantes dos cursos de Química e Ciências Naturais da Unifesspa. Todos os encontros foram excelentes, uma vez que não pudemos reunir as equipes presencialmente para planejamentos e instruções, os encontros online fizeram esse papel.

No primeiro encontro foram tratados temas como as teorias de aprendizagem, a aprendizagem significativa de David Ausubel (RONCA, 1994), e as abordagens históricas do Ensino de Ciências no Brasil (AVELAR; SILVA, 2013). Essa preparação pra se adentrar uma sala de aula, ainda que como expectador e online, uma vez que nossos bolsistas chegam assistindo às aulas dos professores supervisores, mostrou-se fundamental. Saber que existe pesquisa de “como ensinar”, parece abrir portas para nossos estudantes e quando percebemos, eles estão demonstrando seus conhecimentos “subsunsos”, como apontam os teóricos que seguimos por estes textos apresentados.

No segundo encontro, que tratou da educação indígena, o texto “Ensino-Aprendizagem de Química na Educação Escolar Indígena: O Uso do Livro Didático de Química em um Contexto Bakairi” (LOPES; 2015), previamente lido, abriu uma discussão que foi, nos dias que

antecederam o encontro, implementada por um chat. Foi muito gratificante ver nossos alunos fazendo relatos de experiências e dando suas opiniões, uma vez que nossa região (o sul do Pará) é brindada com diversas terras indígenas, um orgulho para o povo brasileiro e uma oportunidade pra Unifesspa, que conta com muitos estudantes indígenas de diversas etnias. O relato da supervisora Raimunda Dayane Silva que atua na escola indígena onde parte do subprojeto PIBID de Química será desenvolvido, encantou nossos estudantes.

O terceiro encontro, marcado pela apresentação de Metodologias Ativas pela professora Camila Sitko, ex integrante do curso de Ciências Naturais, trouxe uma inovação não somente aos bolsistas mas a toda a equipe, são muitas as possibilidades de se trabalhar ciências em sala de aula ou virtualmente com estudantes de ensino fundamental e médio e, se as técnicas forem combinadas, as possibilidades são infinitas.

No quarto encontro, nossas supervisoras apresentaram as escolas onde o Programa PIBID edição 2020 está ocorrendo, mais uma vez a escola indígena chamou a atenção pela sua peculiaridade, as dificuldades, mas também as muitas possibilidades de trabalhos alternativos e novas experiências. Apesar de não estarmos atuando lá devido ser um colégio de ensino médio, mas a supervisora do subprojeto de Ciências Naturais, professora Waldilene, apresentou o colégio Militar de Marabá, muitas questões foram levantadas, alguns mitos desconstruídos e, informações fixadas, o mais importante pra nós. Afinal, os colégios militares estão aumentando no Brasil e, é um local de trabalho pra nossos egressos. Cheios de regras rígidas, algumas questionáveis, outras bem-vindas, pelas discussões que travamos, mas, é uma realidade no Brasil.

O professor Patrick Vizzotto, integrante do curso de Ciências Naturais apresentou, no quinto encontro, sua experiência como ex Pibidiano quando estudante de graduação. Foi excelente ver um relato de um professor hoje bem-sucedido em sua área, afirmando que o programa foi fundamental à sua formação. No sexto encontro as estrelas foram os próprios bolsistas e voluntários que expuseram trabalhos de jogos didáticos que vêm preparando e que poderão ser aplicados às turmas (Figura 6).

Os bolsistas e voluntários do subprojeto de Ciências expuseram planos de ensino e roteiros de aulas que montaram junto à professora supervisora, uma atuação prévia deles que gerou muito orgulho. E, como

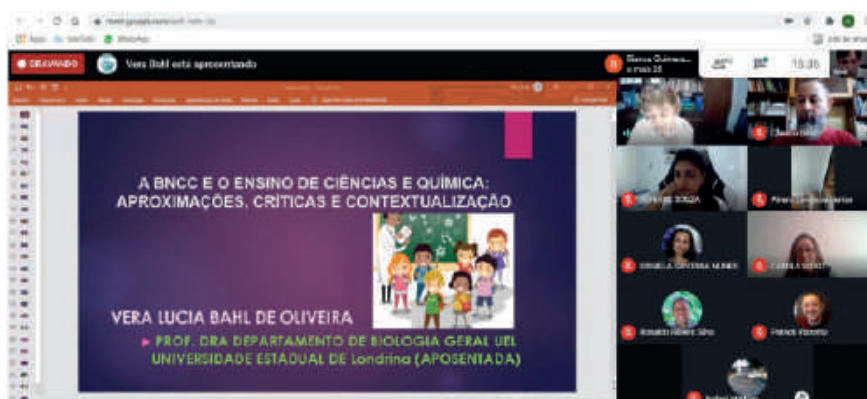
que uma “cereja do bolo” para coroar nossos encontros de formação, tivemos no final de abril o sétimo encontro com a participação dos professores Alvaro Lorencini Junior e Vera Lucia Bahl, ambos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Londrina no Paraná e que atuam em diversos cursos de pós-graduação em ensino de ciências pelo Brasil. O tema gerador foram as BNCC, que vêm sendo uma dificuldade para os professores do ensino médio e fundamental, adaptarem os planejamentos, livros didáticos e situações às novas diretrizes (Figura 7).

Figura 6 - Apresentação online de trabalho desenvolvido pelo bolsista PIBID Arthur Souza dos Santos do curso de Licenciatura em Ciências Naturais.



Fonte: Coordenação PIBID Ciências Naturais.

Figura 7 - Momento em que a professora Vera Lucia Bahl apresentava sua palestra no sétimo encontro de formação PIBD Química/Ciências Naturais.



Fonte: Coordenação PIBID Ciências Naturais.

O encontro foi marcado por relatos de experiências e atingiu um grande público, uma vez que professores de outras universidades onde os palestrantes atuam, participaram e contribuíram.

6. O projeto Árvores de Marabá

Com o intuito de envolver os estudantes das escolas integrantes do programa PIBID estamos implementando um projeto no qual eles possam interagir com nossos estagiários, utilizando recursos tecnológicos acessíveis como os aparelhos de celular, termômetros e o aplicativo gratuito Google Maps. Até o momento o projeto está em teste e tem sido abastecido de informações por nós, coordenação, professores e estagiários do programa. Consiste em se observar a cidade quando estiverem nas ruas, com os devidos cuidados impostos pela pandemia, mas, localizar árvores expressivas, algumas regiões da cidade de Marabá são bastante arborizadas, com espécies amazônicas como a Sumaúma e as castanheiras. Ao avistar uma bela árvore o estudante a fotografa em diversos ângulos e proximidades, registra o local com o dispositivo de localização do aplicativo WhatsApp e envia as informações no grupo criado para este fim. Ainda precisamos de treinamento e ajustes, as imagens (Figura 8), nem sempre chegam com a qualidade necessária para uma identificação.

Mas, assim que recebemos uma imagem de árvore, nossa equipe entra em ação e identifica a espécie. Este processo envolve busca por mais imagens e características na internet, consulta a pessoas mais experientes e, de certo modo, envolve as famílias, os estudantes, professores e desperta o interesse pelas árvores. Utilizando os comandos do aplicativo Google Maps, posicionamos a árvore no mapa de Marabá (Figura 9). Como o segundo semestre é sempre muito quente e seco em Marabá, gerando desconforto aos moradores, sobretudo ao precisarem se deslocar pela cidade, serão colhidas nos meses de setembro e outubro (mais quentes) medidas de temperatura e a umidade relativa do ar, conceitos trabalhados por nossos acadêmicos nas disciplinas de física. A ideia é fazermos uma análise de correlação, verificando se as temperaturas e a umidade relativa do ar se tornarão mais amenas e hospitaleiras nos pontos mais arborizados da cidade.

Experiências online de Ciências Naturais em escolas de Marabá – o programa PIBID em tempos de pandemia.

Figura 8 - Imagem de árvore com detalhe de folha recebidos no grupo do projeto “Árvores de Marabá”.



Fonte: Coordenação PIBID Ciências Naturais.

Figura 9 - Mapa de Marabá com algumas árvores posicionadas pela equipe de Ciências Naturais – Adaptado de Google Maps.



Fonte: Coordenação PIBID Ciências Naturais.

Uma vez que as aulas iniciaram em Marabá recentemente, e, ainda em adaptação às necessidades do trabalho remoto, o projeto “Árvores de Marabá” continua até o momento sendo conduzido somente pelos integrantes do programa PIBID.

7. O início das aulas

As aulas efetivas nas escolas de Marabá se iniciaram, para o ensino fundamental, no dia 17 de abril. Como era esperado, muitos desencontros ocorreram com horários, mas, nossos bolsistas juntamente com a professora supervisora, organizaram para que cada dupla pudesse acompanhar uma turma, fazendo uma recepção online, dando as boas vindas e auxiliando na atração dos alunos, para este sistema. Uma das maiores dificuldades têm sido o acesso à internet, como disse a professora em seu relato, nem todos têm um aparelho de telefone celular ou um computador ou mesmo, moram em local com sinal de internet. Para estes casos, de impossibilidade de acesso, foram elaborados cadernos de atividades que estão sendo impressos e entregues nas escolas, para que o aluno possa acompanhar o conteúdo e desenvolver exercícios (Figura 10). Nossa equipe não teve participação na elaboração destes cadernos, mas, está auxiliando na resolução de atividades e recebendo trabalhos.

Conforme relatos de nossos bolsistas, as dificuldades e os sucessos existem e são variados. A baixa adesão dos alunos de ensino fundamental ainda é um problema, algumas aulas contaram até o momento com 13 alunos, outras com 6, mas a participação destes tem sido animadora. Poucas aulas puderam até o momento ser acompanhadas e tiveram atuação de nossos estudantes. Conforme o gráfico da figura 11, o ano mais contemplado foi o sexto, com nossas duplas tendo participado de seis aulas, talvez por esse motivo, em nossas reuniões os relatos de que as turmas mais animadas são do sexto ano.

No dia 11 de maio, os professores da rede municipal de educação de Marabá iniciaram uma greve. As condições de trabalho e as pendências com piso salarial e o não cumprimento de acordos levou a categoria a paralisar as atividades. Consequentemente, as atividades iniciadas pelo subprojeto Ciências Naturais do PIBID também foram afetadas.

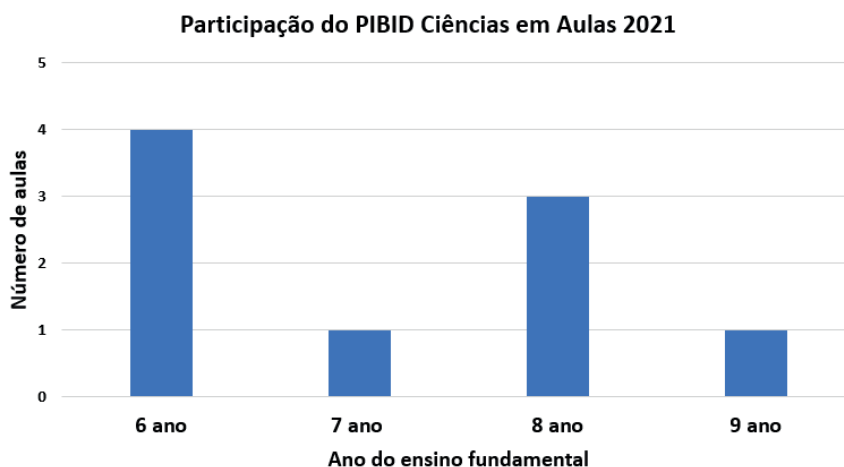
Experiências online de Ciências Naturais em escolas de Marabá – o programa PIBID em tempos de pandemia.

Figura 10 - Capa e abertura da sessão de Ciências de um caderno de estudos desenvolvido pelos professores e equipe da Secretaria Municipal de Educação de Marabá.



Fonte: Arquivo professora Waldilene Mendes.

Figura 11 – Representação gráfica do número de aulas por ano que tiveram até o momento, participação dos estudantes da Unifesspa componentes do programa PIBID – Ciências Naturais.



Fonte: Coordenação PIBID Ciências Naturais.

Referências

RONCA, A. C. C. Teorias de ensino: a contribuição de David Ausubel. **Temas de psicologia**, v. 2, n. 3, p. 91-95, dez. 1994. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 maio 2021.

AVELAR, F. Flávia; DA SILVA, Maria Aparecida. Ensino de Ciências: abordagem histórico-crítica, de César Sátiro dos Santos. **Dialogia**, n. 18, p. 187-190, jul./dez. 2013.

LOPES, E.T. Ensino-Aprendizagem de Química na Educação Escolar Indígena: O Uso do Livro Didático de Química em um Contexto Bakairi. **Química Nova na Escola**, vol. 37, Nº 4, p. 249-256, 2015

SOUSA, W.D.D. Evasão em cursos de licenciatura de ciências exatas e naturais. **Revista Triângulo**, v. 14, n. 1, p. 127-146, abr. 2021. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5461>. Acesso em: 25 maio 2021.

GOMES, M.L.S. *et all.* Feira de ciências nas escolas da região de marabá: sustentabilidade e tecnologia. **V Congresso Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências (CONAPESC)**. Campina Grande – PB. 03 a 05 de junho de 2020. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72972>. Acesso em: 21 maio 2021.

SOBRE OS AUTORES

Adriane Damasceno Vieira de Souza

Licenciada em Química pela Universidade Estadual do Piauí (2009), mestra em Ciências e Engenharia de Materiais pela Universidade de São Paulo, Instituto de Física de São Carlos (2012) e Doutora em Ciências e Engenharia de Materiais Pela Universidade de São Paulo, Escola de Engenharia de São Carlos (2016). Tem experiência na área de Engenharia de Materiais e Metalúrgica atuando na preparação e caracterização de estruturas cerâmicas e em ensino de química, atuando no desenvolvimento de novas metodologias de ensino e desenvolvimento de materiais didáticos. Atualmente é professora adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará em regime de dedicação exclusiva.

Amilton Damas de Oliveira

Mestre em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP (2013); Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales (2017) e graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade do Vale do Paraíba UNIVAP (2004). Foi professor da Universidade do Vale do Paraíba (2007 a 2017). Atualmente é Professor de Educação Exclusiva da Universidade do Federal Sul e Sudeste do Pará, Diretor da Faculdade de Artes Visuais (FAV/ILLA/Unifesspa). Tem experiência na área de Artes atuando principalmente nos seguintes temas: artes visuais, arte educação, educação infantil, história da arte e produção artística.

Ana Clédina Rodrigues Gomes

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atuou como Técnica em Assuntos Educacionais pelo Ministério da Educação e pela Universidade Federal de São Paulo. Atualmente é docente da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, onde foi coordenadora institucional do Parfor de 2014 a 2018, coordena o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-raciais, movimentos sociais e Educação (N'Ubuntu), é professora da Faculdade de Ciências da Educação, do Programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática e do mestrado profissional em Educação Inclusiva. É coordenadora do Subprojeto PIBID pelo curso de Pedagogia.

Antônio Augusto Martins Neto

Graduação em Licenciatura plena em Física pelo IFPA (2007). Especialização em metodologia das ciências naturais-habilitação em física pela UEPA (2009). Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física pela Unifesspa (2019).

Carlo Guimarães Monti

Doutor em História pela UNESP, professor da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Faculdade de História/ICH, Mestrado Profissional em Rede de Ensino de História – Professor de História – Unifesspa. Coordenador de estágio em História/Fahist, coordenador do LEEPH (Laboratório de ensino, extensão, pesquisa em História), coordenador do PIBID/Fahist, bolsista do PARFOR/CAPES, diretor da ANPUH-PA. E-mail: carlogmonti@gmail.com. – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7980-5906>

Claudio Emidio Silva

Biólogo e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente da Faculdade de Química (FAQUIM), do Instituto de Ciências Exatas (ICE), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Coordenador-Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas para o Ensino-Aprendizagem de Ciências, Biologia, Química e Física na Amazônia (GEPECAM-Unifesspa). Áreas de interesse: Prática e Metodologia do Ensino de Ciências, Química e Biologia; Formação de Professores de Química, Biologia e Ciências Naturais; Formação de Professores Indígenas; Pesquisa com os Povos Indígenas na América Latina e suas lutas por Território, Educação e Identidade; Pesquisa sobre o Conhecimento Tradicional Indígena como forma de conhecer o mundo; Pesquisa sobre Caça e Manejo de Fauna com Populações Indígenas com interseção nas áreas de Etnobiologia, Etnozoologia e Etnoecologia.

Daniel Brasil Justi

Doutor em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor do curso de Licenciatura em História da Faculdade de Ciências Humanas do Instituto de Estudos do Trópico Úmido da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Coordenador voluntário do PIBID interdisciplinar - núcleo Xinguara/IETU/Unifesspa.

Dionel Barbosa Ferreira Júnior

Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: dionel-junior41@gmail.com.

Elton Jean Peixoto

Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Pará, Professor na Secretaria Municipal de Educação de Marabá. E-mail: elton.peixoto@escola.seduc.pa.gov.br

Fábio Tadeu de Melo Pessôa

Doutor em História pelo PPHIST/UFPA. Professor Adjunto na Faculdade de História da Universidade Federal do Pará - Campus Cametá.

Geovanni Gomes Cabral

Doutor e mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Graduado em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE, Especialização no Ensino de História -UFRPE. É professor Adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e vice-coordenador do grupo de pesquisa (Tempo - CNPq) -Interpretação do tempo: ensino, memória, narrativa e política. Integra o grupo de pesquisa História das Religiões e Práticas Culturais / CNPq. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História da Unifesspa - PPGHIST. É Editor da Revista Escritas do Tempo do PPGHIST. Representante da Faculdade de História no Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica -COMFOR, Coordenador Institucional do PIBID-Unifesspa. Tem experiência na área da História Cultural, Brasil Republicano, História da Educação, Ensino de História e Patrimônio cultural. Atualmente vem desenvolvendo pesquisas sobre fotografias como fonte documental, nos arquivos da Comissão Pastoral da Terra - CPT e na Fundação Casa da Cultura de Marabá, envolvendo a área do Ensino de História e suas linguagens na sala de aula. Autor e organizador dos livros *A História e suas práticas de escrita* (vol. 1, 2 e 3) EdUFPE, *Getúlio Vargas nos folhetos de cordel 1945-1954*, EdUFPE, *Histórias e práticas culturais do poeta José Costa Leite*, Editora APPRIS, e *História: Demandas e Desafios do tempo Presente: produção acadêmica, ensino de História e formação docente*, EDUFMA. E-mail:geocabral@unifesspa.edu.br
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0768-8525>.

Ioneide dos Santos Couto

Licenciada em Ciências Naturais com Habilitação em Química pela Universidade Estadual do Maranhão com conclusão em 2006; atuante como professora da Educação Básica em Marabá, pela SEDUC - PA, mestranda em Química Orgânica pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa)

Lucas Almeida Wilm

Possui graduação em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade da Amazônia (UNAMA, 2013). Atualmente graduando em licenciatura de Artes Visuais pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa, ingresso em 2019) e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID, 2020).

Luciana de Barros Ataíde

Nasceu na cidade de Itanhomi, em Minas Gerais. Chegou em Xinguara, no Estado do Pará, ainda criança, no final da década de 1980. Os pais saíram do Estado de Minas na tentativa de conseguir um pedaço de terra onde pudessem viver, exatamente na época da Reforma Agrária na região do Sul e Sudeste do Pará. E foi no Estado do Pará, na Universidade Federal do Pará que fez a graduação em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, em Marabá. Após isso, retornou a Minas Gerais onde fez Especialização em Revisão de Textos e Mestrado em Literaturas de Língua Portuguesa na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em Belo Horizonte. Retornou ao Estado do Pará, para a cidade de Xinguara, onde atuou como professora da Educação Básica durante dois anos. Após esse período, fez doutorado em Letras: Estudos Literários, na Universidade Federal do Pará, em Belém. No mesmo mês em que defendeu a tese de doutorado, foi aprovada como professora efetiva na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus de São Félix do Xingu, em 2019. Atualmente, trabalha nas áreas de Estudos Literários e Ensino e Aprendizagem em Língua e Literatura, no Curso de Licenciatura em Letras, no Instituto de Estudos do Xingu/Unifesspa. Desenvolve projeto de extensão que objetiva a valorização artística e cultural de São Félix do Xingu; projeto de pesquisa que objetiva o resgate e a valorização da literatura de autoria feminina do Estado do Pará e projeto de ensino que objetiva planejamento de ações didáticas para práticas de intervenção pedagógica na Educação Básica no município de São Félix do Xingu – Pará.

Maria do Socorro Camelo Sousa

Graduada em Letras Português e Espanhol pela Universidade Metodista de São Paulo e segunda Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. É especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e Metodologia do Ensino de Arte pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Foi professora Formadora do componente Arte pelas Diretorias Urbano e Campo-SEMED Marabá/PA. Atualmente é professora de Arte na EMEF Irmã Adelaide Molinari. Integra o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-Raciais, Movimentos Sociais e Educação (N^oUMBUNTU/Unifesspa). Integra o Grupo de Mulheres Carolinas Leitoras. Integra o grupo de contação de histórias Trupe Paneiro d^o Histórias.

Raimunda Dayane Silva

Graduada em Ciências Naturais com Habilitação em Biologia, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) em 2015 e Pedagogia pela Faculdade Fael em 2021. Com experiência na ministração de Aulas de Biologia, Química e Ciências em escolas do ensino público regular do Estado e, atualmente lotada na Escola Indígena Jukapi Krijôhere, localizada na Terra indígena Mãe Maria, município de Bom Jesus do Tocantins.

Rafaela Cardozo Reis

Graduanda em licenciatura de Artes Visuais (Unifesspa, ingresso em 2018). Bolsista do subprojeto de Artes Visuais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID, 2020).

Raphaela de Toledo Desiderio

Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do curso de Licenciatura em Geografia da Faculdade de Ciências Humanas do Instituto de Estudos do Trópico Úmido da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Coordenadora do PIBID Interdisciplinar - núcleo Xinguara/IETU/Unifesspa.

Robson Alves dos Santos

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás - Goiânia, Mestrado e Graduação em Geografia pela UFG (Campus Catalão). Atualmente é professor efetivo da Universidade Federal do Sudeste do Pará - Unifesspa Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: for-

mação docente em Geografia, conhecimento e saberes docente, ensino-aprendizagem em Geografia, ensino e pesquisa e Projeto Pedagógico.

Tatiane da Silva Sales

Tatiane da Silva Sales é professora Adjunta na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), leciona na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (LIESAFRO) ministrando disciplinas nas áreas de História do Brasil e Maranhão República, Metodologia para o Ensino de História, Gênero, Educação e Diversidade e na área de estágio. Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Maranhão (2007), Mestrado em História Social pela Universidade Federal da Bahia (2010) e Doutorado em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará (2017). Pesquisa na área de História do Brasil República, História da Educação, Relações de Gênero, Relações Étnico-raciais, Sexualidade, Diversidade e História Oral e Memória. É vice coordenadora do Grupo de Estudos em Gênero, e Diversidade nas Práticas Escolares (GESEPE/UFMA) e vice coordenadora do Curso de Aperfeiçoamento “Corpos e Diversidade na Educação”, iniciativa de parceria entre a UFMA e Fundação Sôsândrade. Atualmente é também coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de História/LIESAFRO. É membro e pesquisadora do NIESAFRO e compõe a equipe editorial da revista “Kwanissa”- revista vinculada à Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (ISSN 2595-1033).

Thiara Vichiato Breda

Doutora em Ciências pela Unicamp, e Doutora em Educação pela Universidade Autónoma de Madrid. Professora do curso de Licenciatura em Geografia da Faculdade de Ciências Humanas do Instituto de Estudos do Trópico Úmido da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Coordenadora voluntária do PIBID interdisciplinar - núcleo Xinguara/IETU/Unifesspa.

Ulisses Brigatto Albino

Graduado em licenciatura e bacharelado em ciências biológicas. Mestre em microbiologia e doutor em Agronomia pela Universidade Estadual de Londrina. Professor do curso de licenciatura em Ciências Naturais da Unifesspa.

Walber Christiano Lima da Costa

Professor Adjunto C 601 da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Doutor e Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas pelo Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará (UFPA) na Área de Concentração: Educação Matemática e Linha de Pesquisa: Etnomatemática, Linguagem, Cultura e Modelagem Matemática. Especialista em: Língua Brasileira de Sinais - Libras, Metodologia do Ensino de Matemática, Educação Especial e Educação Inclusiva e em Técnicas de Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais - Libras/Língua Portuguesa. Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia (UEPA). Graduado em Licenciatura em Matemática. Bacharel em Letras/Libras (UFSC). Possui Certificação em Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa/Libras pelo PROLIBRAS (MEC/INEP - UFSC).

Waldilene Mendes Rosa de Paiva

Licenciada em Ciências Naturais com habilitação em Biologia pela Universidade do estado do Pará no ano de 2004. Concluinte de Curso de mestrado em Educação, é especialista em Gestão e Educação Ambiental e em Educação Especial. Atualmente cursa Psicologia na instituição Universidade da Amazônia – Unama. Professora da rede Municipal de Educação de Marabá e da rede estadual do Pará.

Realizado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme
Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004

Formato: 16 x 23 cm

Tipologia: Garamond (34/40,8; 30/36; 23/27,6; 18/18; 14/16,8;
14/14; 12/14; 11/14 e 10/10)

Papel polen 90g/m² (miolo)

Papel cartão supremo fosco 300g/m² (capa)

Tiragem: 500 exemplares

Impresso na Gráfica da UFMA, Av. dos Portugueses, 1966,
Cidade Universitária, Bacanga, 65.080-805 – São Luís/MA

“Estratégias de ensino e formação docente: ações do Pibid em tempos remotos” visa responder. Os diferentes autores e autoras nos mostram como foram construídas possibilidades de intervenção e estratégias de mobilização pelos diferentes núcleos e como colaboraram significativamente no enfrentamento das dificuldades, reafirmando os valores e os objetivos primordiais do programa: a sinergia entre escola e universidade na busca por uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

*Prof. Dr. Raimundo Inácio Souza Araújo
(COLUN-UFMA)*

Organizadores:

GEOVANNI GOMES CABRAL
Doutor em História pela UFPE.
Professor do PPGHIST e da Faculdade de História / Unifesspa. Coordenador Institucional do PIBID (2020-2022).

TATIANE DA SILVA SALES
Doutora em História Social da Amazônia pela UFPA. Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão.

GILMAR RAMOS DA SILVA
Mestre em Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins. Coordenador da Divisão de Projetos Educacionais da Unifesspa.



ISBN 9786589823698



9 786589 823698 >